

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Nuda a její zvládnání  
Boredom and Boredom Coping

Mgr. Ing. Denisa Urbanová

Školitelka: Doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.

Studijní program: Pedagogická a školní psychologie

Studijní obor: Pedagogická psychologie

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Nuda a její zvládnání vypracovala pod vedením školitelky samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, červen 2024

.....

podpis

## **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 postojevé 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

## **ABSTRACT**

The doctoral thesis concerns boredom and boredom coping problematics in the context of school and free time. The main research aim is to capture the most complex picture of boredom experience and to grasp the background dynamics of boredom coping in secondary school students using the mixed methods research design interconnecting quantitative and qualitative research techniques. Using the scales and closed questions capturing different boredom and boredom coping aspects, selected motivational, volitional and attitudinal personal characteristics and open questions mapping different aspects of boredom experience in particular boredom situations described by students. The portrait of boredom and boredom coping was captured based on interconnecting results emerging from different levels of data analysis within the frame of four particular follow up research studies as a part of a wider research aim of this doctoral thesis. Both empirically grounded and subsequently validated by proved diagnostic methods the model of boredom coping proposal was presented that is based on four basic patterns of boredom experience and coping, within which more or less adaptive, context specific variant types of coping strategies were further elaborated. The doctoral study presents, in certain point of view, new and nontraditional way of looking at boredom experience and coping dynamics within the context of specific affective constellations, and offers numerous implications both for further research in this field of expertise and for educational and clinical practice.

## **KEYWORDS**

boredom, boredom coping, coping strategies, boredom proneness, reactive boredom, boredom diagnostics, boredom coping model, dynamics of experiencing, dynamics of coping, affective constellations

# Obsah

Úvod.....	1
1. Nuda.....	5
1.1. Uchopení nudy napříč psychologickými paradigmaty.....	8
1.1.1. Existenciální a humanistické přístupy k nudě.....	8
1.1.2. Nuda v pojetí teorií arousalu.....	8
1.1.3. Kognitivní a sociálně-kognitivní přístupy k nudě.....	9
1.1.4. Funkční a psycho-evoluční teorie nudy.....	10
1.1.5. Psychodynamické a vývojové uchopení nudy.....	10
1.2. Teoretické modely a konceptualizace nudy.....	17
1.1.1. Nuda v pojetí teorie výkonových emocí.....	17
1.1.2. Obecný model nudy Hilla a Perkinsové.....	20
1.1.3. Robinsonův zpětnovazební model školní nudy a výzkumy Pavelkové.....	25
1.1.4. Integrativní multidimenzionální model nudy Fahlmanové a kol. ....	27
1.1.5. MAC model nudy Westgateové a Wilsona.....	28
1.1.6. Dvoudimenzionální model prožívání nudy Goetze a kol. ....	29
1.2. Diagnostika nudy.....	33
1.2.1. Nástroje pro diagnostiku rysové nudy.....	33
1.2.2. Nástroje pro diagnostiku reaktivní nudy.....	36
1.2.3. Doménově specifické dotazníky nudy.....	39
2. Zvládání nudy.....	40
2.1. Teoretické konceptualizace zvládání nudy.....	43
2.1.1. Zvládání nudy jako osobnostní dispozice v pojetí Hamiltonové a kol. ....	43
2.1.2. Klasifikace copingových strategií u nudy Nettové a kol. ....	44
2.1.3. Srovnání konceptualizací zvládání nudy.....	47
2.2. Diagnostika zvládání nudy.....	49
2.2.1. Škála BCS (Boredom Coping Scale).....	49
2.2.2. Škála CBS (Coping with Boredom Scale).....	50
3. Motivační a volní faktory na pozadí prožívání a zvládání nudy.....	54
3.1. Koncept motivační struktury ve škole Hrabala a Pavelkové.....	54
3.1.1. Dotazník učební motivace (DUM; Hrabal a Pavelková, 2010).....	57
3.2. Teoretické uchopení vůle v pojetí Kuhla a Fuhrmanna.....	58

3.2.1.	Dotazník volných složek (VCI; Kuhl a Fuhrmann, 1998) .....	59
	Uvedení k výzkumné části .....	61
4.	Studie 1: Zvládání nudy v kontextu středoškolského vzdělávání .....	62
4.1.	Obraz nudy u českých středoškoláků .....	64
4.2.	Copingové strategie u nudy .....	66
4.3.	Výsledky faktorové analýzy .....	69
4.4.	Diskuze ke studii č. 1 .....	71
5.	Studie 2: Motivační, volní a postojové aspekty zvládání nudy .....	74
5.1.	Nuda a motivační, volní a postojové charakteristiky žáků .....	76
5.2.	Výsledky z hlediska specifických osobnostních konstelací .....	78
5.3.	Diskuze ke studii č. 2 .....	81
6.	Studie 3: Psychometrické charakteristiky české verze Škály sklonu k nudě (Boredom Proneness Scale): faktorová struktura, vnitřní konzistence, konceptuální souvislosti .....	84
6.1.	Faktorové řešení škály BPS .....	88
6.2.	Diskuze ke studii č. 3 .....	91
7.	Studie 4: Analýza prožívání a zvládání nudy .....	97
7.1.	Základní uvedení k výsledkům .....	101
7.2.	Typy situací spojovaných s prožitkem nudy .....	103
7.2.1.	Typy situací spojovaných s prožitkem nudy v kontextu školy .....	103
7.2.2.	Typy situací spojovaných s prožitkem nudy v kontextu volného času .....	118
7.3.	Afektivní pole nudy .....	125
7.3.1.	Afektivní pole nudy ve škole .....	125
7.3.2.	Afektivní pole u nudy ve volném čase .....	139
7.4.	Kognitivní obsahy u nudy .....	149
7.4.1.	Kognitivní obsahy a prožitek nudy v kontextu školy .....	149
7.4.2.	Kognitivní obsahy a prožitek nudy v kontextu volného času .....	159
7.5.	Žákovské tendence a impulzy u nudy .....	164
7.5.1.	Žákovské tendence a impulzy k akci u nudy ve školním kontextu .....	164

7.5.2.	Žákovské tendence a impulzy k akci u nudy ve volném čase .....	183
7.6.	Realizované akce u nudy, zvládací strategie u nudy .....	196
7.6.1.	Typy realizovaných akcí a zvládacích strategií u nudy v kontextu školy .....	196
7.6.2.	Typy realizovaných akcí a zvládacích strategií u nudy v kontextu volného času.....	221
7.6.3.	Případy absence nudy, aneb když žáci uvádějí, že se nikdy nenudí.....	237
8.	Model zvládnání nudy .....	240
8.1.	Strategie zvládnání nudy .....	240
8.1.1.	Frekvence zažívání nudy a strategie zvládnání .....	243
8.1.2.	Sklon k nudě a strategie zvládnání .....	244
8.1.3.	Situační nuda a strategie zvládnání.....	247
8.2.	Dynamika zvládacího chování u nudy.....	249
8.2.1.	Afektivní konstelace u nudy a jejího zvládnání.....	253
8.3.	Typologie zvládnání u nudy: top down nebo bottom up přístup? .....	264
9.	Diskuze.....	269
	Závěr.....	284
	Seznam použitých zdrojů .....	286

## 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. Blaszczynski 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 emocí 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 kreativité v tom nejbyťostnějším 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, & Paynea (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. Některé pasáže napříč kapitolami této disertační práce byly v průběhu její tvorby publikovány (Urbanová a kol., 2022; Urbanová, Pavelková, 2021, 2023; Kucharská a kol., 2021<sup>1</sup>; Urbanová, Pavelková, 2020; Pavelková, Urbanová, 2018).

---

<sup>1</sup> V rámci této publikace autorka práce realizovala texty týkající se problematiky motivace a motivačních problémů, poznávacích, sociálních a výkonových potřeb, atribučních stylů, učitelských subjektivních teorií, učitelské autodiagnostiky a sebereflexe.

## 1. Nuda

Na fenomenologické úrovni bývá nuda popisována jako komplexní, subjektivně velmi nepříjemný prožitek absence smyslu či jeho úplné ztráty, existenciální úzkosti, ochromení vůle a vnímání vlastní situace či pozice v životě jako neuspokojivé, který je spojován s celou řadou negativních afektivních stavů různé intenzity: smutek, anhedonie, apatie, agitace, frustrace, vztek aj. (Pavelková, Urbanová, 2018). Na druhé straně, někteří autoři u nudy též zaznamenali výskyt mírně pozitivního až relaxujícího typu prožitku (Goetz et al., 2013). Kdo by v této souvislosti neznal chvíle příjemného lelkování?

V psychologii je nuda nahlížena skrze různá teoretická paradigmaty: psychoanalytické a psychodynamické (např. Fenichel, 1951), existenciální (např. Frankl, 2006), kognitivní (např. Harris, 2000) nebo sociálně-kognitivní (např. Pekrun, 2006). Různé způsoby konceptualizace nudy nacházíme v oblasti sociální psychologie (např. van Tilburg & Igou, 2011), pracovní psychologie (např. Fisher, 1993), klinické psychologie (např. Todman, 2003) nebo poradenské psychologie (např. Watt & Ewing, 1996). V rámci edukačního kontextu se nudou zabývá např. Pekrun (2006), Vogel-Walcuttová et al. (2012), Goetz et al. (2013), z tuzemských autorů uveďme zejména výzkumy Pavelkové (1984, 1989, 2002, 2010). Pro pedagogickou psychologii jsou dále relevantní také teoretická východiska a/nebo výzkumná zjištění Farmera a Sundberga (1986), Hilla a Perkinsové (1985) nebo Fahlmanové et al. (2011) aj..

Napříč výzkumnými přístupy a psychologickými paradigmaty nacházíme různé pokusy o vymezení nudy, jejichž základní přehled uvádí Pavelková a Urbanová (2018). Např. Hill a Perkinsová (1985) vymezují kognitivní (vnímaná monotónnost) a afektivní (vysoká úroveň frustrace) komponentu nudy. Oproti tomu, četné výzkumy referují spíše o nízkém nabuzení v zážitku nudy (např. Pekrun, 2006). Výsledky výzkumu Goetze a kol. (2013) poukazují na pravděpodobnost existence několika kvalitativně odlišných způsobů prožívání (tzv. podtypů) nudy, které se navzájem liší, a to jak z hlediska intenzity nabuzení (aktivizující versus inhibující), tak z hlediska valence (příjemné versus nepříjemné), a které se podle autorů mohou pojít s určitými osobnostními predispozicemi.

Podobná zjištění jsou však v rámci současného výzkumu nudy poměrně vzácná. Většina autorů dosavadních výzkumů pracuje s nudou jakožto s konstruktem s výrazně negativním

afektivním nábojem (Vogel-Wolcutt et al., 2012). Také z hlediska tzv. komponentového modelu emocí, v jehož rámci lze nudu konceptualizovat jako specifickou emoci s jedinečnou konstelací alespoň pěti komponent: fyziologické, afektivní, kognitivní, motivační a behaviorální či expresivní (např. Pavelková, 2010; Pekrun et al., 2010; Urbanová, Pavelková, 2020), se předpokládá spojení nízké úrovně nabuzení a negativní valence v zážitku nudy.

Ačkoliv byla výzkumně prokázána souvislost mezi nudou a různými proměnnými jako např. snížená kapacita pozornosti (Farmer & Sundberg, 1986), averze k monotónnosti a rutině (Zuckerman, Eysenck, & Eysenck, 1978), deficity v motivaci a nakládání s časem (Vodanovich & Rupp, 1999) aj., stále zůstává spousta otázek nezodpovězených, zejména pokud jde o kauzalitu vztahu mezi faktory způsobujícími nudu (zdroji nudy) a jejími důsledky (Goetz & Hall, 2014).

Badatelé jsou taktéž velmi nejednotní ohledně základního vymezení tohoto komplexního psychologického fenoménu. Jak dále výstižně podotýká Goetz & Hall (2014), nudu nelze jednoduše definovat jejím vymezením vůči protikladným afektivním stavům či charakteristikám (např. vůči absenci pozitivních emocí nebo zájmu). Ani pokusy o vymezení nudy vůči příbuzným psychologickým konstruktům např. vůči nezájmu a nelibosti (Hill & Perkins, 1985), strachu a úzkosti na jedné straně a radosti a hrdosti na straně druhé (Pekrun, 2006), apatii, anhedonii a depresi (Goldberg et al., 2011) se nezdají být z hlediska zachycení podstaty nudy dostačující.

Rozdíly v různých teoretických a/nebo empirických uchopeních nudy, z nichž některé budou představeny v dalším textu, existují také na úrovni dimenzionality. Nuda bývá uchopována jako jedno-dimenzionální (např. Farmer & Sundberg, 1986; Pekrun, 2006) nebo jako více-dimenzionální (např. Fahlman et al, 2013; Hill a Perkins, 1985) konstrukt.

Určitá shoda mezi výzkumníky a badateli existuje ohledně základního rozlišení mezi nudou jakožto osobnostní dispozicí (trait, chronic boredom), která člověka predisponuje k zažívání nudy napříč různými situacemi ve srovnání s druhými lidmi častěji a/nebo intenzivněji, vůči

tzv. nudě stavové, reaktivní, vázané na konkrétní situaci (tzv. state boredom)<sup>2</sup> (Urbanová et al., 2022).

Je zřejmé, že jde o umělé rozdělení a aktuální vědecká zjištění zdůrazňují v konečném prožitku nudy vzájemné spolupůsobení jak interních (resp. osobnostních) tak externích (resp. situačních) proměnných, přičemž kvalita tohoto prožitku se vždy primárně odvíjí od vztahu mezi jedincem a jeho interpretací toho, co se děje v jeho okolí (např. Fahlman, 2009; Harris, 2000; Hill a Perkinsová, 1985; Pekrun, 2006). Míra, ve které na sebe interní a externí faktory nudy vzájemně působí, tedy podléhá značným inter-individuálním rozdílům daným specifickými osobnostními dispozicemi, např. mírou tolerance vůči vzniku nudy v objektivně nepodnětném prostředí nebo subjektivním vnímáním určité situace jako nepodnětné (Urbanová et al., 2022).

Rizikové faktory na straně osobnosti shrnuje Urbanová et al. (2022). Mezi nejzávažnější patří zejména snížená schopnost nacházet subjektivní smysl napříč různými situacemi a/nebo aktivitami, dále problémy v oblasti exekutivních funkcí a volního fungování (problémy s řízením pozornosti, impulzivita, averze k opakování a rutině, deficity v motivaci a nakládání s časem, nedostatek výkonových cílů typu mastery, snížení kognitivních zdrojů, snížená schopnost vytrvat v úkolu a vyvíjet úsilí za účelem dosažení cíle, omezené využívání efektivních meta-kognitivních strategií aj.) (např. Ahmed a kol., 2013; Farmer a Sundberg, 1986; Pekrun, 2006; Zuckerman a kol., 1978).

Podle Urbanové et al. (2022) v současných výzkumech nacházíme jak internalizující (např. deprese, apatie), tak externalizující (např. symptomatika ADHD, delikvence, agresivita) typy problémů (např. Malkovsky a kol., 2012) coby koreláty nudy. V tomto ohledu je poznání individuálních dispozic a zvláštností v prožívání nudy a způsobech jejího zvládnutí včetně specifických copingových strategií jednou z klíčových oblastí výzkumu nudy v současné době.

---

<sup>2</sup> Rozlišování mezi rysovým a stavovým aspektem je pro psychologii typické a týká se různých psychologických konstruktů (podobně můžeme např. rozlišovat mezi úzkostí vázanou na situaci a rysovou úzkostí (state versus trait anxiety), deprese jako reaktivním stavem či jako osobnostní predispozicí (state versus trait depression).

## 1.1. Uchopení nudy napříč psychologickými paradigmaty

V následujícím textu budou představena jednotlivá psychologická paradigmata ve vztahu k nudě, z nichž většina byla již v základní podobě prezentována jinde (Pavelková, Urbanová, 2018; Urbanová, 2018, Urbanová, 2016). V této kapitole nabízíme rozšířený a aktualizovaný přehled základních teoretických přístupů uchopujících nudu doplněný zejména o humanistický pohled na nudu, funkční a psychoevoluční teorie nudy a sociálně-kognitivní přístupy k nudě. S ohledem na zaměření této práce bude větší prostor v rámci této kapitoly věnován zejména psychodynamickým přístupům včetně vývojově zaměřených psychodynamických teorií. Některá další paradigmata budou prezentována podrobněji skrze jednotlivé teoretické modely a konceptualizace nudy, kterým bude věnován prostor v rámci další kapitoly.

### 1.1.1. Existenciální a humanistické přístupy k nudě

V intencích existenciálního přístupu je nuda způsobena absencí životního smyslu. Dostavuje se, když jedinec rezignuje na účast v aktivitách, které jsou konzistentní s jeho hodnotami, nebo když v nich selže. Nuda je z tohoto pohledu charakterizována jako nepříjemná zkušenost spojená s neaktivitou, prázdnotou, pocitem paralyzované vůle a nerealizovaného smyslu (Pavelková, Urbanová, 2018). Frankl (2005) hovoří o nudě jakožto důsledku vnímané absence smyslu a existenčního vaku a v této souvislosti upozorňuje na narůstající množství psychiatrických problémů spojených s nudou<sup>3</sup>. Rollo (1993) označuje nudu za maligní důsledek tzv. atrofie emocionality, v důsledku narůstající racionalizace a intelektualizace. Přimyká se sem také humanistický pohled na nudu jakožto důsledek přehnané gratifikace nižších potřeb (Maslow, 2021) nebo např. pojetí tzv. významného učení a role autenticity učitele ve vztahu k nudě ve škole (Rogers, 2015). Existenciální přístup k nudě se promítá do mnoha modelů a teorií nudy (např. Pekrun, 2010; Westgate a Wilson, 2018; Van Tilburg a Igou, 2012; Bardgill, 2000).

### 1.1.2. Nuda v pojetí teorií arousalu

V pojetí tzv. teorií arousalu nuda vzniká v důsledku neoptimální úrovně nabuzení (arousalu) způsobeného disproporcí mezi jedincovou potřebou a úrovní okolní stimulace. Nudu pak lze

---

<sup>3</sup> Na podobný trend upozorňuje v souvislosti s nudou i Bergler (1945).

charakterizovat jako nepříjemný afektivní stav, který vzniká, když jedinci při zapojení do okolních aktivit není umožněno dosáhnout optimální úrovně aktivace (Pavelková, Urbanová, 2018). Csikszentmihalyi jakožto zástupce pozitivní psychologie vymezuje zážitek nudy vůči tzv. stavu flow, tedy prožitku plného zaujetí a volného splynutí s prováděnou aktivitou, který je dán mimo jiné objektivně prožívaným optimálním vytížením jedince, kdy je aktivita prožívána jako autotelická, tj. je sama o sobě cílem (1975). Zuckerman nudu definuje jakožto specifickou osobnostní tendenci k odporu vůči nedostatečně stimulujícímu prostředí (Zuckerman a kol., 1978), zatímco Apter kritizuje rysové přístupy a nudu v rámci své tzv. zvrátové teorie emocí označuje jednoznačně za stavovou, překmitávající emoci (Apter, 1989; 2003). Mezi teorie arousalu můžeme zařadit též např. dvou-dimenzionální model nudy Goetze a kol. (2013) vycházející z Russelova cirkumplexního modelu emocí (Russel, 1980).

### **1.1.3. Kognitivní a sociálně-kognitivní přístupy k nudě**

Kognitivní přístupy lze charakterizovat zaměřením na jedincovo vnímání prostředí jako nevyhovující, např. jako monotónní (např. Hill & Perkinsová, 1985), nezajímavé (např. Fisherová, 1993) aj.. Toto pojetí nudy rozšiřují novější sociálně-kognitivní přístupy k nudě, které zdůrazňují zpětnovazební, interakční roli mezi jedincem a prostředím, a také roli sociálního učení. Sociálně-kognitivní přístup k nudě reprezentuje např. konceptualizace nudy v rámci tzv. Control Value teorie výkonových emocí v pojetí Pekruna a kol. (2007).

Druhou svébytnou skupinou kognitivních teorií můžeme označit jako tzv. pozornostní teorie nudy. V rámci tohoto přístupu k nudě je kladen hlavní důraz na souvislost mezi výskytem nudy a specifickými deficity v oblasti koncentrace. Podle tohoto hlediska má nudící se jedinec problémy s koncentrací a je nucen vyvíjet velké úsilí za účelem udržení pozornosti. Obzvláště v případě narušené pozornosti je však velmi komplikované určit, zda je tato zdrojem nudy nebo jejím důsledkem. Je však zřejmé, že obtíže v oblasti pozornosti jsou jedním z klíčových momentů provázejících zážitek nudy. S výskytem nudy souvisí jak drobné kognitivní pochybení či výpadky pozornosti, tak rozsáhlejší deficity v pozornosti spojené např. s hyperaktivitou (např. Eastwood a kol., 2012; Fahlman a kol., 2013; Harrisová, 2000; Malkovsky a kol., 2012; Todman, 2003; Westgate a Wilson, 2018; Elpidorou, 2017).



#### **1.1.4. Funkční a psycho-evoluční teorie nudy**

Nudu jako funkční emoci motivující jedince k vyhledávání novinek v nepodnětném prostředí uchopují Bench a Lench (2019). Tito autoři zároveň popisují nudu jakožto v jistém smyslu spouštěč tvořivého konání (2013). V rámci funkčních teorií je nuda stavem postrádajícím afektivní rozměr, která nastupuje poté, co předchozí emoce ztratila na intenzitě a tzv. „vybledla“. Nudu jako funkční emoci uchopují též např. Westgate a Wilson (2018) nebo Elpidorou (2017). Funkční teorie nudy vycházejí z teorií zdůrazňujících adaptivní a regulační funkce emocí, jako je např. Ekmanova teorie diskretních emocí (Ekman, např. 2015) nebo Plutchikova psycho-evoluční teorie emocí (1991, 2001). Elpidorou se zabývá v souvislosti s nudou mimo jiné tzv. ego-vztažnými emocemi (jako např. stud, vina), což nudu z jeho pohledu činí morální emoci. Na další morální aspekt nudy poukazuje její uchopení jakožto emoce evolučně příbuzné pocitům znechucení (např. Finkielstein, 2016; Miller, 1997), které vychází právě Plutchikovy teorie. Přestože se na první pohled souvislost mezi nudou a znechucením nezdá být nijak zvlášť zřejmá, pokud se zamyslíme nad funkcí znechucení a hnusu nejen ve fyziologické, ale přeneseně i v psychologické, interpersonální, sociální a kulturní rovině, získává tento aspekt nudy určité zřetelnější obrysy. Plutchikova teorie naznačuje též souvislost mezi nudou, odporem či opovržením. Z hlediska našeho uvažování o copingu u nudy se v kontextu Plutchikovy teorie zdají být zajímavé nejen trajektorie prožívání znechucení, ale též sousedících emocí jako je např. vztek nebo smutek. Podle Millera (1997) není nuda pouze „vybledlou“ emoci, nýbrž může být „sama o sobě“ zážitkem velmi intenzivním (obzvlášť ve spojení s pocity hnusu či nenávisti).

#### **1.1.5. Psychodynamické a vývojové uchopení nudy**

Na tomto místě bychom chtěli věnovat prostor významnému, a v současném psychologickém výzkumu často opomíjenému přínosu psychoanalýzy a navazujících psychodynamických přístupů, zejména pokud jde o snahu zachytit dynamické procesy, které se mohou odehrávat na pozadí jejího prožívání. V obecné rovině lze shrnout, že dle zástupců psychodynamického paradigmatu je nuda způsobena neschopností jedince vědomě určit, co si přeje, protože jeho přání je jakožto ohrožující potlačeno, důsledkem čehož nudící se jedinec hledá uspokojení v okolním prostředí, ale jelikož okolní svět jeho bezvýchodnou situaci nedokáže vyřešit, jedinec se cítí deprivovaný a frustrovaný. Nudu pak lze chápat jako

určitý stav touhy po uspokojující aktivitě, kterou ovšem jedinec není schopen definovat, a marně hledá řešení svého problému v okolním světě (Pavelková, Urbanová, 2018).

Jednotliví psychoanalyticky a psychodynamicky orientovaní autoři se ve svém pojetí nudy více či méně odlišují, přičemž základní rozdíly lze hledat i mezi klasickými psychoanalytickými přístupy a vývojovými teoriemi zdůrazňujícími úlohu raných mezilidských vztahů a vazeb pro psychický vývoj člověka. První psychoanalytická pojednání o nudě lze datovat do třicátých let minulého století, kdy vznikaly texty Wintersteina (1930), Fenichela (1934, 1951) či Spitze (1937). Další cenné příspěvky k problematice nudy nacházíme např. u Berglera (1945), Greensona (1953), Winnicotta (1953), Wangha (1975) či Phillipse (1993).

Jak klasické psychoanalytické teorie, tak vývojové teorie nudy přinášejí velmi podnětné momenty pro naše zkoumání dynamiky jejího prožívání. Např. zde prezentované psychoanalytické a psychodynamické teorie vycházející z lékařské klinické praxe, společně s rozporuplnými výsledky experimentálních výzkumů na poli psychofyziologie nudy (např. Hill a Perkins, 1985; Smith, 1981) jako první poukázaly na to, že původní předpoklad výhradně nízkého nabuzení v prožitku nudy zcela jednoznačně nelze obhájit. Na tomto místě, vzhledem k rozsahu této disertační práce, uveďme alespoň vybrané momenty, které nám připadají obzvláště důležité či zajímavé, a které sledujeme podnětné a inspirující pro naši další práci.

Přestože zejména Fenichel (1951) je v současné psychologické literatuře o nudě velmi často citován v souvislosti s vyslovením hypotézy o existenci více druhů nudy (např. Eastwood et al., 2012; Goetz et al., 2013), o jeho teorii, ani o teoriích dalších psychoanalyticky či psychodynamicky orientovaných autorů se toho příliš nedozvídáme, což je škoda. Mohli bychom totiž dále rozvíjet tuto hypotézu směrem, který nabízí např. Wangh (1975). Podle Wangha je stav nudy ze své podstaty vysoce nestabilní prožitek, pro který je typické střídání alternativních stavů mysli, např. oscilace mezi ospalostí a bdělostí, prázdnotou a pocitem naplnění, úzkostí a klidem, akcí a nečinností, radostí a smutkem, otupělostí a netrpělivostí.

Labilita v prožívání nudy je podle Wangha tím vyšší, čím méně efektivní je její obranná funkce<sup>4</sup>.

V návaznosti na základní Fenichelovo (1951) rozlišení mezi utlumujícím prožitkem nudy v podobě únavy, malátnosti na straně jedné, a agitovaným prožitkem nudy ve formě neklidu na straně druhé, které Fenichel připisuje dvěma odlišným vazbám mentální energie související s primárním nebo sekundárním procesem organizace myšlení<sup>5</sup>, doplňuje Wangh konkrétními tělesnými projevy. Zatímco apatická nuda se podle něj projevuje celkovým postojem těla, tendencí sedět či dokonce polehávat, neklid na pozadí nudy se projevuje poklepáváním prsty, kroucením či otáčením trupu a podupáváním nohou. Bergler dále rozpracovává Fenichelovy dva základní typy reakcí na nudu jiným způsobem, a to tak, že se snaží vysvětlit jejich původ na základě dynamiky prožívání u neuróz. Podle Berglera je každý neurotický libidinální konflikt vnitřně řešen agresivní tendencí, která se na psychickém povrchu projeví motorickou reakcí. Pokud jde však o konflikt na úrovni obranné agrese, reaktivní libidinální tendence namířené proti jedinci samotnému se projeví absencí motorické reakce a pasivitou.

Fenichel (1951) dále rozlišuje mezi normální a patologickou nudou, přičemž obě formy nudy jsou podle něj vystavěny na stejném vzorci prožívání, což je podle nás také klíčový moment. Podle Fenichela je možné stejný mechanismus vzniku patologické nudy aplikovat i na rozdílně strukturovanou „normální“ nudu, která přichází v okamžiku, kdy „nesmíme dělat to, co bychom chtěli, nebo musíme dělat něco, co nechceme“ (s. 35). Společný vzorec obou podob nudy spočívá dle Fenichela v momentu, kdy „něco, co bylo očekáváno, nepřišlo“. Zatímco u patologické nudy je pudová akce potlačena za účelem prevence úzkosti, u běžné nudy je to struktura reálné situace, která nedovoluje očekávané vybití. Podobně jako je tomu dle Fenichela v situaci únavy, kdy vnější svět neumožňuje spánek a je pak zažíván jako nudný.

---

<sup>4</sup> Obrannou funkci nudy zdůrazňují různí psychoanalytičtí a psychodynamičtí autoři, přestože každý z nich ji pojímá trochu jinak. V podstatě jde o nevědomou prevenci vzniku úzkosti z otevřeného konfliktu protichůdných mentálních sil. V tomto smyslu lze nudu považovat za určitý typ obranného mechanismu.

<sup>5</sup> První je tonická, kdy je vzniklé napětí pozdrženo, zpožděno a přeměněno do energií, které nemíří k vybití (přeneseně ji Fenichel dává do souvislosti se sekundárními procesy organizace myšlení u Freuda) a druhá je klonická, mobilní, volně plynoucí, usilující o vybití (analogicky odpovídá primárnímu procesu organizace myšlení u Freuda).

Wangh (1975) dále nabízí podnětnou hypotézu o tzv. adolescentní nudě, která je podle něj mimo jiné důsledkem potřeby odpojit svou pozornost od vnitřních, sexuálně a masturbačně orientovaných stimulů, impulzů a fantazií, které jsou spojeny se strachy a pocity viny. Adolescenti proto utíkají od svých fantazijních snů a vnitřních impulzů, které je ohrožují, do zdánlivě bezpečného, byť labilního stavu nudy, neboť v reakci na ni potom tíhnou k vyhledávání intenzivní vnější stimulace. Nuda je však v pojetí Wangha výsledkem konfliktů nejen našich libidinálních přání, ale také přání agresivních<sup>6</sup>.

S nudou jakožto obranným mechanismem souvisí i známý psychoanalytický koncept tzv. nedělní neurózy (Ferenczi, 1919, in Fenichel, 1951). Nedělní neurotik se nudí především v čase volna, o prázdninách či o víkendu, zatímco v práci se mu úspěšně daří pracovat na vlastním rozptýlení a držet své pudy potlačené. Pokud je však zdroj rozptýlení nedostupný, jedinec pociťuje napětí a jeho do té doby „latentní“ nuda se manifestuje v plné síle. Tento způsob prožívání má dle Fenichela své kořeny v dětství a souvisí s uměle vytvořeným hladem po stimulech. V této souvislosti Fenichel dále odkazuje na Wintersteinovu deskripci dvou typů nudících se jedinců, se kterou se v podstatě ztotožňuje, a z nichž druhý dle Fenichela v podstatě odpovídá nedělnímu neurotikovi. Prvním z nich je jedinec tzv. „pleasure typu“, který je znuděn z nadměrné stimulace, chtěl by potěšení, ale není schopen ho dosáhnout, zatímco druhý tzv. „duty-typ“ před nudou utíká k práci, všechno, co nedělá z povinnosti, je nuda (Winterstein, 1930, in Fenichel, 1951). Podle Berglera (1945) je práce dokonce jednou z efektivních cest ke zvládnutí nudy. Jedinec je tím více ohrožen nudou, čím křehčí a méně stabilní jsou jeho sublimace. A na druhé straně, čím více jsou nevědomá přání „vpašována“ do pracovních aktivit, tím méně hrozí nuda.

Na rizika, ale i zdroje přehnaného zahánění nudy prací však upozorňují jiní autoři, např. Phillips (1993) v souvislosti s rozvojem tzv. falešného self. Phillips je zástupcem tzv. vývojově orientovaných psychodynamických teorií, v jejichž rámci je kladen hlavní důraz na kvalitu raných vazeb a jejich vliv na psychický vývoj jedince. Phillips v návaznosti na Winnicotta (2018) hovoří o schopnosti nudit se jakožto o jednom ze základních vývojových

---

<sup>6</sup> Jedna z Wanghových pacientek pociťovala výraznou nudu na přednášce bezprostředně poté, co se na svou přednášející významně naštvála v důsledku velkého zklamání, protože jí nebyla nabídnuta očekávaná asistentská pozice. Nuda se dostavila jako reakce na náhlé sevření „strachem“ z možného trestu za to, že by její zlostné myšlenky mohly vyjít najevo. S agresivními fantaziemi se někdy pojí libidinální či grandiózně-narcistické cíle, které jsou pozdržovány strachem z odplaty.

úkolů dětského věku. Nudu popisuje jako určitý stav pozdržovaného očekávání, kdy bylo již něco odstartováno, ale zároveň ještě nic nezačalo, a rozptýleného neklidu provázeného absurdním a paradoxním přáním po něčem toužit. Zatímco psychoanalýza se zabývá zejména strachem z nudy typickým pro dospělé jedince, vývojové teorie zdůrazňují, že nuda je pro dětské prožívání něčím zcela běžným, a také mimořádně důležitým. Díky ní se děti učí tzv. „dávat si načas“, aby z někdy nepříjemného zmatení nudou provázeného pocitem prázdnoty mohla vykristalizovat vlastní touha dítěte po něčem. Aby dítě nudu nesabotovalo rozptýlením, potřebuje dospělého, který nudu dítěte tzv. „podrží“ (holds) tím, že ho nechá se v jeho přítomnosti nudit. Phillips upozorňuje na to, že tohle se paradoxně děje velmi málo. Dětská nuda je dospělými obecně pojímána spíše jako určitá neschopnost než jako příležitost. Dospělí ji často ani u svých dětí nepřijímají, spíše reagují odmítavě a snaží se všemožně dítě zabavit, z rozhodnutí, že jeho život musí být, nebo alespoň má vypadat jako nekonečně zábavný.

Děti, které jsou vychovávány tak, že nemají příliš možností k tomu rozvíjet a trénovat svou kapacitu „nudit se“, budou spíše inklinovat k rozvoji tzv. falešného self, které odráží potřeby formované rodičovskými požadavky (např. mít celou řadu „vhodných“ aktivit, koníčků a zájmů). Takové dítě se potom může na první pohled jevit jako poměrně šťastné, avšak při hlubším zkoumání nacházíme určitou míru disociace. Pokud dítě neumí s vlastní nudou zacházet, může v ní zažívat paniku pramenící z hluboké sebe-nejistoty („nevěděl bych, na co čekám/se těším“), či dokonce obavy ze ztráty identity („když se nudím, nevím, kdo jsem“), proto si nudu nikdy nemůže dovolit.

Vedle neustálého utíkání před nudou a strachu z ní Phillips popisuje i další projevy jejího „nezvládnutí“. Typicky je to jedinec, který se naopak „nudí“ pořád, nebo to alespoň deklaruje. Chronická nuda může být dle Phillipse spojena s přetrvávajícím pocitem hladu a potřebou jíst („kdybych mohl sníst všechno, nemusel už bych mít hlad“). Vynořuje se zde téma prázdnoty a strachu z toužení. Jedinec svou nenasytostí útočí na toužící část sebe sama. Přeje si skoncovat se svým apetitem jednou provždy. Nenasytost zde slouží jako vlastní léčba maligní nudy, která jedince staví na rozhraní prázdnoty, která se nedá snést, protože zahrnuje možnost jeho nevědomé touhy.

Nuda je z pohledu vývojových teorií základním předpokladem pro objevování vlastních skutečných možností jedince a pro vynoření kapacity hrát si a tvořit. Nuda motivuje člověka k růstu a vývoji, vyhledávání intersubjektivních prožitků s jinými lidmi, pomáhá rozvíjet myšlení, mentalizaci, fantazii. Přílišné snahy o zvnějšku řízené zahánění nudy ze strany rodičů a vychovatelů mohou vést k ochuzení vnitřního života dětí a snižovat jejich sebevědomí a sebeúctu, což jsou hlavní projevy narcistického deficitu, který je často s nudou spojován.

Na specifickou roli deprivace (v souladu s výše uvedeným) u vzniku nudy upozorňuje Greenson (1953). Podle něj se nuda nejčastěji objevuje u depresivních pacientů, což naznačuje, že k nudě jsou predisponováni obzvláště jedinci se silnými orálními fixacemi. Nuda se však může objevit na jakékoli úrovni libidinální organizace (např. dle Wintersteina jsou k nudě výrazně náchylní jedinci, kteří mají tendenci sexualizovat vlastní prožívání času, což je typické pro tzv. anální charakter) (in Fenichel, 1951).

Dalším pro nás inspirujícím a zajímavým momentem je Greensonovo pojetí jednoho z mechanismů popření u nudy, který se projevuje tím, že jedinec, který se nudí, je vždy připraven označit jako nudné situace a osoby vnějšího světa místo aby připustil, že nuda vychází z něj. „Nudí mě to“ je více egosyntonní než „nudím se“. Psychodynamičtí autoři dále popisují např. mechanismus projekce a další přenosové fenomény u nudy.

V souvislosti s reaktivní, situační nudou Bergler (1945) popisuje zajímavý příklad, který se dle nás často děje právě v kontextu školy, např. při učení, kdy příliš náročný výukový obsah je nevědomě znehodnocen a jedinec se začne nudit. Bergler popisuje situaci, kdy dlouho přemýšlíme nad nějakým problémem a nejsme schopni se dobrat řešení. Po chvíli se v této situaci začneme nudit. Vnitřní svědomí použije neúspěšnou koncentraci psychické energie pro masochistické účely a ego vytvoří obranu nudou („Nemám rád/a, když se něco nedaří. Nudím se.“). Ve stejnou chvíli narcistické ego popře obranu pocíťovanou z nenalezení řešení. Bergler také nabízí alternativní vysvětlení pro fakt, že se nudící se jedinci obracejí s požadavkem na řešení své situace na vnější svět. Dle Berglera za tím stojí dvě původně dětské tendence: jednak je to dětská megalománie (vnější svět je používán pro zábavu ega, které se cítí být centrem vesmíru) a dále potom ironie zacílená na superego („pojďme se podívat, co mi můžeš nabídnout...“).

Wangh v rámci psychoanalytické perspektivy zdůrazňuje provázanost afektivní a kognitivní složky u nudy, a to mimo jiné i pokud jde o pro nudu specifický způsob prožívání času, který je subjektivně velmi nepříjemný a bolestivý. Čas jako by v nudě dle Wangha ztrácel své měřítko, minulost a budoucnost splývají v subjektivně nepříjemném nekončícím přítomném okamžiku. Německý výraz pro nudu odkrývá mimo jiné další klíčový aspekt u nudy spojený s časem, a to ve smyslu „toužení, dychtění po něčem“ (Langweille-verlangen-to long for), který je, jak se Wangh domnívá, v řečtině i v latině opomíjen. Se změněným vnímáním času souvisí také prožitek „netrpělivosti“, který dle Wangha nastupuje poté, co si jedinec v nudě začne uvědomovat svůj tělesný neklid.

Wangh (1975) dále mimo jiné upozorňuje např. na provázanost nudy se znechucením, který se zabývá etymologickým významem slova nuda, zejména v souvislosti s výrazy „ennui“ (z latinského „in odio“, odvozeného stejně jako „annoy“) a „tedium“ (z řeckého „oddysomai“), které spojují významy jako je „znechucení“, „otrava“, „vyčerpanost“, „naštvanost“ či „nenávisť“, přičemž tento směr uvažování je v souladu s psycho-evolučními teoriemi, zejména teorií Plutchika (např. 1991).

Obsah této kapitoly nelze považovat za prezentaci zcela vyčerpávající psychodynamické tematizace nudy. Rozsah této práce bohužel neumožňuje zahrnout na tomto místě podrobnější analýzu napříč jednotlivými psychoanalytickými a psychodynamickými konceptualizacemi nudy, přestože jde o velmi zajímavý, badatelsky podnětný materiál. Uvedli jsme pouze některé vybrané momenty, na které jsme narazili při studii této fascinující literatury, a které nám v souvislosti se zkoumáním dynamických procesů na pozadí nudy přišly inspirující a podnětné.

## 1.2. Teoretické modely a konceptualizace nudy

Jak je patrné z výše uvedeného přehledu, nuda byla doposud tematizována z hlediska různých psychologických přístupů. Následující text bude věnován propracovanějším teoriím nudy, které vycházejí z některého z výše uvedených přístupů nebo tyto přístupy různě kombinují či doplňují, v tom případě hovoříme o tzv. integrativních modelech nudy. Na tomto místě bude představeno pět konceptualizací nudy, které jsou relevantní zejména s ohledem na dynamický aspekt jejího prožívání a zvládnání. Nejkomplexnější z nich (obecný model nudy Hilla a Perkinsové, 1985) a (pojetí nudy v rámci teorie výkonových emocí Pekrun, 2006) budou analyzovány podrobněji. Dále se jedná o Robinsonův dynamický zpětnovazební model nudy ve škole (1975) včetně shrnutí navazujících výzkumů Pavelkové (2010), integrativní multidimenzionální pojetí nudy Fahlmanové a kol. (2011), model kombinující pozornostní a funkční teorie nudy MAC (Westgate a Wilson, 2018) a dvou-dimenzionální model prožívání nudy Goetze a kol. (2013).

### 1.1.1. Nuda v pojetí teorie výkonových emocí

Teorie výkonových emocí, tzv. „Control-Value Theory of Achievement Emotions“ (dále jen CVT) autorů R. Pekruna (2007) ve snaze poskytnout integrativní konceptuální rámec pro uchopení emocí vyskytujících se ve školním/vzdělávacím prostředí, mezi které autoři teorie řadí také nudu. CVT vychází především z teorií zabývajících se výkonovými emocemi (např. výše zmiňovaný transakční model stresu Folkmanové a Lazaruse, Weinerovy atribuční teorie motivace a emocí, Pekrunovy expectancy-value teorie emocí, Perryho teorie vnímané kontroly aj.).

V rámci CVT se emoce zažívané ve škole dají rozdělit do dvou skupin na základě toho, zda se vztahují ke školním výsledkům (výkonu) nebo k výukovým aktivitám. Pekrun a kol. nudu při výuce zařazují mezi emoce vázané na výukové aktivity stejně jako např. nadšení z učení nebo vztek z náročného úkolu. Tzv. předmětové zaměření (aktivita x výsledek) je vedle valence (příjemné x nepříjemné; pozitivní x negativní) a stupně aktivace (aktivující x deaktivující) jednou ze tří dimenzí, které Pekrun a kol. ve své taxonomii výkonových emocí (dále jen AE) používají. V termínech valence a aktivace autoři nudu popisují jako negativní, nepříjemnou, deaktivující emoci.



Klíčovými faktory, které předcházejí akademické/školní nudit (ale i jiným AE), jsou podle CVT dvě kategorie kognitivního hodnocení průběhu školních aktivit a výsledků: subjektivně vnímaná úroveň kontroly související s vnímanou kauzální souvislostí napříč aktivitami a výsledky (dále jen SVK) a subjektivně vnímaná hodnota, resp. vnímaná valence a osobní relevance těchto aktivit a výsledků (dále jen SVH).

Vnímaná SVK závisí na kauzálním očekávání a atribucích, které vytváří pocit kontroly. Pekrun a kol. uvádějí tři typy těchto očekávání: očekávání typu „akce-kontrola“ související s Bandurovým self-efficacy (školní aktivita může být žákem úspěšně zahájena a provedena), očekávání typu „akce-výsledek“ (daná aktivita povede ke kýženým výsledkům), a očekávání typu „situace-výsledek“ (výsledek se dostaví v dané situaci i bez nutnosti něco udělat). Pokud jde o SVH, Pekrun a kol. rozlišují mezi vnitřními/intrinsickými a vnějšími/extrinsickými hodnotami. Intrinsická hodnota aktivity se projevuje v tom, že aktivita má pro žáka hodnotu sama o sobě, i když nutně nemusí vést k nějakému výsledku. Extrinsická hodnota aktivity má instrumentální povahu a vztahuje se primárně k jejím výsledkům a výsledkům těchto výsledků.

Z hlediska SVK se nuda bude vyskytovat při pocitech buď příliš nízké, nebo naopak příliš vysoké kontroly, tj. když úkol/aktivita bude vnímán/a jako příliš jednoduchý/á nebo naopak příliš složitý/á. V intencích SVH nuda vzniká tehdy, když jsou aktivity vnímány jako nedůležité, bez subjektivní hodnoty (ať už pozitivní či negativní). Čím nižší je vnímaná osobní relevance dané aktivity či jejího výsledku, tím větší je pravděpodobnost, že se žák začne nudit.

Dle CVT je vznik prožívané AE, tj. v našem případě nudy, dán multiplikační funkcí hodnocení SVK na jedné straně a SVH na straně druhé. Nuda tedy může vzniknout pouze za předpokladu současné přítomnosti příliš nízké či příliš vysoké SVK a absence SVH. Pokud jsou nároky na aktivity/úkoly příliš nízké a nepřinášejí žádnou výzvu (pocit vysoké SVK), žák je nevnímá jako vnitřně hodnotné a upadá do nudy. A naopak, pokud nároky na aktivity převyšují schopnosti žáka, a tudíž nemohou být naplněny (pocit nízké SVK), je pro něj náročné nalézt v nich smysl, a ztrácí pro něj hodnotu.

Vedle tzv. proximálních faktorů (SVH a SVK) Pekrun a kol. pojednávají také faktory distální, které taktéž rozdělují na dvě skupiny: individuální (tj. osobní cíle a přesvědčení

týkající se kontroly (vlastní vnímaná kompetence) a hodnoty (zájmy), temperament a genetické predispozice k zažívání určitého typu emocí), a sociální, které zahrnují různé aspekty sociálního prostředí, ať už v rámci školní třídy (např. struktura cílů ve třídě, kognitivní kvalita výukového prostředí a s tím související přiměřená náročnost aktivit a úkolů, zprostředkování hodnoty, podpora autonomie, zpětná vazba aj.) nebo mimo ni (např. podpora rodičů, širší sociálně-historický kontext). Jelikož tyto faktory mají vliv na individuální hodnocení SVK a SVH, nepřímo se tak podílejí na prožívání AE, včetně nudy.

CVT dále předpokládá, že AE jsou doménově specifické, tj. vážou se vždy na určitý předmět/oblast. Vliv AE a potažmo nudy na učební chování a školní výsledky je podle CVT zprostředkován čtyřmi faktory: přístupem ke kognitivním zdrojům, motivací, využíváním učebních strategií a autoregulovaným versus z vnějšku řízeným učením. Je zřejmé, že nuda má dle CVT negativní vliv na školní výkon. Pokud jde o přístup ke kognitivním zdrojům, nuda jakožto negativní AE bude odvádět pozornost od nudné aktivity a tím snižovat dostupné kognitivní zdroje, což se projeví ve zhoršeném výkonu. Z hlediska motivace k učení je nuda v rámci CVT nahlížena jako negativní faktor vedoucí k ochromení zájmu o danou aktivitu a snižující vytrvalost a úsilí, které je žák do učební aktivity ochoten investovat. Co se týče posledních dvou faktorů, CVT předpokládá, že nuda jakožto negativní deaktivující emoce omezuje schopnost elaborace, využívání efektivních učebních i metakognitivních strategií a brání rozvoji autoregulovaného učení.

Teoretický model CVT předpokládá reciproční kauzální vztahy mezi AE, jejich příčinami i důsledky. Pekrun a kol. v této souvislosti pojednávají také možnosti regulace AE, tj. i nudy, skrze působení na dílčí faktory v rámci tohoto zpětnovazebního cyklu. Rozlišují strategie orientované na emoce (např. relaxační techniky), na hodnocení (např. kognitivní restrukturační), na kompetence (např. trénink učebních dovedností), na design akademického/školního prostředí (např. změna výukových strategií).

Teoretické předpoklady Pekruna a kol. týkající se většiny AE včetně nudy vycházejí z různých empirických zdrojů, především však z vlastních výzkumných studií, v rámci kterých byly za využití kombinace kvantitativní a kvalitativní metodologie tyto předpoklady testovány a průběžně redefinovány (např. rozšíření původních podmínek pro vznik nudy (vysoká SVK) o nízkou SVK). V rámci kvantitativních studií byla nuda měřena za využití

dílčí škály multidimenzionálního dotazníku AEQ (Achievement Emotions Questionnaire) vytvořeného Pekrunem a kol. v roce 2005.

### **1.1.2. Obecný model nudy Hilla a Perkinsové**

Model nudy Hilla a Perkinsové je také pokusem o integrativní teoretické pojetí nudy. Autoři se zde snaží výsledky vlastní empirické, především experimentální práce propojit s výsledky dosavadních výzkumů jiných autorů realizovaných v této oblasti a v rámci teoretického modelu nabídnout vysvětlení původu i povahy nudy. Ve svém modelu vycházejí především z teoretických principů Kellyho teorie osobních konstruktů.

Pocity, které jsou podle autorů ve výpovědích (zejména dětí a mladistvých) běžně označovány za nudu, jsou často spíše obecným stavem negativního afektu než skutečným zážitkem nudy. Proto se autoři ve svém modelu snaží vymezit nudu vůči nelibosti (dislike) jakožto podobnému, avšak zároveň v určitých aspektech odlišnému typu negativního afektu na straně jedné a vůči zájmu (interest) jakožto protipólu nudy na straně druhé.

V rámci modelu nudy Hilla a Perkinsové lze nudu charakterizovat z hlediska dvou klíčových komponent: kognitivní (vnímaná monotónnost) a afektivní (vysoká úroveň frustrace), přestože původně uvažovali také o tří-komponentovém modelu (viz dále).

Hill a Perkinsová na základě vlastního výzkumu zjistili, že existují skupiny jedinců, které se od sebe liší z hlediska způsobu konstruování (interpretace) variabilního úkolu, přičemž použitý způsob konstruování formuje jejich prožitek.

Na jedné straně je zde skupina jedinců, jejichž způsob konstruování úkolu je diferencovaný a heterogenní, tito jedinci na úkol aplikují velké množství konstruktů a rozlišují mezi jeho dílčími charakteristikami. Tento způsob konstruování podle autorů vede k tomu, že úkol je jedinci vnímán jako subjektivně různorodý, což v nich vyvolává zájem. Naopak druhá skupina jedinců konstruuje stejný úkol spíše nediferencovaným a homogenním způsobem, aplikuje na něj málo konstruktů a málo rozlišuje mezi dílčími charakteristikami úkolu. Tento typ konstruování má za následek vnímání úkolu jako subjektivně monotónního, což vyvolává nudu.

Pohyb od původního zájmu o úkol směrem k nuditě je podle Hilla a Perkinsové doprovázen nárůstem subjektivní monotónnosti, resp. významným poklesem úrovně diferenciací a heterogenitě v rámci procesu konstruování.

Nudu lze podle Hilla a Perkinsové charakterizovat nejen z hlediska kognitivních faktorů, ale také jako určitou formu afektivního rozrušení. Autoři se pokusili popsat procesy a stavy spojené se zažíváním nudy a snažili se je odlišit od těch, které bývají spojovány s nelibostí a zájmem. Na základě experimentu došli ke zjištění, že nudné aktivity u jedinců vyvolávaly vysoký stupeň frustrace, zatímco neoblíbené aktivity byly spojeny s velmi nízkým stupněm frustrace a zajímavé aktivity byly spojeny s vysokým stupněm uspokojení.

Podle autorů jsou kognitivní a afektivní aspekty nudy propojeny ve smyslu instrumentálního konstruování situace (instrumental construing), tj. užívání konstruktů relevantních k uspokojení potřeb. Například, pokud má člověk žízeň, horský pramen může být instrumentálně konstruován jako „pitelný“, zatímco konstrukt „pěkný“ by byl neinstrumentální, alespoň s ohledem na potřebu uspokojit žízeň. Zdá se, že nuda se objeví tehdy, když stimulace je konstruována jako subjektivně monotónní a když je využíváno pouze několik konstruktů relevantních z hlediska uspokojení potřeb, což má za následek vysokou úroveň frustrace.

Jak již bylo naznačeno výše, autoři odmítají existenci psychofyziologické komponenty nudy, čímž se do jisté míry vymezují vůči předchozím výzkumům v této oblasti. Podle Hilla a Perkinsové zážitky nudy mohou, ale také nemusí, být spojeny s určitými tělesnými změnami. Rozdílné směry tělesných změn, které byly zaznamenány v rámci odlišných výzkumů (z nichž jedním byl právě experiment Perkinsové) během výkonu nudného úkolu (tj. změny v hodnotách srdečního tepu srdečního tepu a jeho variability), jsou podle autorů spíše než důsledkem nudy funkcí charakteristik úkolu, respektive úrovně požadavků úkolu na alokaci mentální kapacity akceptované jedincem (mental load).

V pojetí Hilla a Perkinsové lze tedy za hlavní zdroj nudy považovat subjektivně vnímanou monotónnost situace vyvolávající nepříjemný stav, se kterým se jedinci snaží vyrovnat hledáním dostatečné či alternativní stimulace. Pokud je hledání úspěšné, a v závislosti na tom, jakým způsobem je nová stimulace konstruována, může to jedinci pomoci nudu

zvládnout. Pokud je ale hledání neúspěšné, nuda bude pravděpodobně narůstat v závislosti na zvyšující se úrovni zažívané frustrace.

Faktory ovlivňující intenzitu vlivu monotónní situace, a tudíž determinující zážitek nudy Hill a Perkinsová řadí do tří skupin: charakteristiky situace, charakteristiky osobnosti a charakteristiky úkolu.

Proces hledání dodatečné/alternativní stimulace je podle autorů přímo ovlivněn působením sociálního kontextu a osobnostních předpokladů jedince. Podle autorů jsou k vyhledávání alternativní stimulace v monotónních situacích více predisponováni extraverti než introverti, i když pravděpodobně nejde o přímý vztah. Autoři vycházejí z výsledků výzkumů z oblasti psychologie osobnosti, které prokázaly např. vztah mezi extravertí a tendencí vyhledávat senzace (sensation seeking). Vztah mezi nudou a extravertí byl zjištěn také v podmínkách sociální izolace, kdy jedinci neměli možnost vzájemně komunikovat.

Z hlediska charakteristik situace jde tedy především o to, zda daná situace vůbec umožňuje nějakou alternativní stimulaci hledat. Pokud je v situaci blokován přístup především k sociální stimulaci, extraverti se podle autorů začnou nudit snadněji než introverti.

Další osobnostní charakteristikou, kterou autoři na základě dosavadních výzkumných zjištění dávají do vztahu k nudě, avšak která podle nich nudu ovlivňuje skrze afektivní komponentu, je neuroticismus. Podle autorů může nuda vzniknout snadněji a mít intenzivnější či delší trvání u jedinců s horším emocionálním přizpůsobením, tj. u těch, kteří jsou méně odolní vůči frustraci, v porovnání se stabilnějšími jedinci.

Mezi charakteristiky úkolu, které determinují nudu, autoři řadí jeho závaznost, nutnost jej splnit (constraint). Podle nich závaznost úkolu bude zvyšovat úroveň zažívané nudy skrze její afektivní komponentu, protože nutnost věnovat se nudnému úkolu je spojena s vyšší mírou zažívané frustrace. Druhým faktorem na straně úkolu je výše diskutovaný požadavek na kognitivní zdroje (mental load), který však má podle autorů za následek spíše než nudu na ní nezávislé tělesné změny.

Autoři sami upozorňují na určitou spekulativnost a provizornost jimi předkládaného modelu nudy (nebylo např. empiricky zkoumáno instrumentální konstruování neoblíbených aktivit, tudíž nudu nelze odlišit od neoblíbených také na základě tohoto typu konstruování, chybí

empirické důkazy pro ověření vlivu závazku úkolu na nudu, bylo testováno omezené množství psychofyziologických proměnných aj.), přesto však věří, že jejich základní předpoklad, tj. vysvětlovat nudu z hlediska kognitivních a afektivních procesů spíše než z hlediska procesů psychofyziologických, je správný.

### **Srovnání modelu CVT a modelu nudy Hilla a Perkinsové**

Základní rozdíl mezi předkládanými dvěma teoretickými modely je v širší uchopení psychologického konstruktů nudy. Zatímco CVT se nudou zabývá jako diskretní emoci vyskytující se ve specifických podmínkách školy, která je navíc tzv. doménově specifická, tj. váže se vždy k určitému konkrétnímu předmětu či oblasti, Hill a Perkinsová nudu uchopují v poněkud obecnější rovině, tj. nezávisle na konkrétním typu prostředí. Přesto v tomto ohledu mají oba modely společné, že se snaží vysvětlit nudu s ohledem na výkonové (ať už úkolové či učební) situace, ve kterých jedinci musí setrvat, tj. nemají možnost nudnou situaci opustit.

Důležité je také zmínit, že zatímco v rámci CVT je nuda představena jako dílčí emoce v rámci určitého celku akademických emocí, model nudy Hilla a Perkinsové se pokouší vysvětlit primárně fenomén nudy. Specifikem CVT je tedy v tomto ohledu systematické vymezení charakteristik zážitku nudy vůči ostatním (ať už negativním tak pozitivním) emocím vyskytujícím se ve školním prostředí. Nutno však podotknout, že také Hill a Perkinsová své pojetí nudy postavili na vymezení zážitku nudy vůči některým vybraným odlišným afektivním stavům.

Autoři CVT nudu vůči ostatním AE vymezují na základě pěti hledisek (valence, úroveň nabuzení, vazby na aktivitu/výsledek, SVH a SVK). Nudu lze potom charakterizovat jako negativní, nepříjemnou, deaktivující emoci vázanou ke konkrétní učební aktivitě, která je důsledkem příliš nízké nebo naopak příliš vysoké SVK a zároveň absence SVH.

Hill a Perkinsová naproti tomu vymezují nudu vůči dvěma odlišným afektivním stavům - nelibosti a zájmu, a to z hlediska míry diferencovanosti a heterogenity konstruování (nuda versus zájem) a z hlediska množství využívaných konstruktů relevantních pro uspokojení potřeb jedince (nuda versus nelibost versus zájem), od kterého se odvíjí míra frustrace resp. uspokojení. V tomto smyslu lze nudu charakterizovat jako negativní afektivní stav, který

vzniká v důsledku nediferencovaného a homogenního způsobu konstruování vedoucího k subjektivně vnímané monotónnosti situace a velmi omezeného využívání instrumentálních konstruktů projevujícího se vysokým stupněm zažívané frustrace.

Zcela odlišný je u obou teorií vztah mezi nudou a frustrací. Zatímco v pojetí Hilla a Perkinsové frustrace reprezentuje afektivní komponentu nudy, která může být navozena v důsledku příliš omezeného množství použitých instrumentálních konstruktů, emočně nestabilní povahy jedince, nutnosti nudný úkol dokončit nebo neúspěšného hledání dodatečné či alternativní stimulace, v CVT je frustrace považována za jednu z dílčích AE, která má s nudou společné pouze to, že je negativní emoci vázanou na konkrétní aktivitu, a liší se od ní tím, že je charakterizována jako aktivující emoce s buď pozitivní nebo negativní SVH a s nízkou SVK.

Dalším bodem, ve kterém se obě teorie významně rozcházejí, je způsob uchopení místa, které zaujímá arousal (psychofyziologické nabuzení) v zážitku nudy. Zatímco v rámci CVT má nuda jakožto emoce nutně také svou fyziologickou komponentu, která je spojena s určitou úrovní nabuzení, Hill a Perkinsová naměřené psychofyziologické projevy spojují s charakteristikami konkrétního úkolu spíše než se samotným zážitkem nudy (viz výše).

V rámci obou teorií je pro vznik nudy klíčové kognitivní hodnocení jedince, tj. způsob, jakým jedinec interpretuje svět kolem sebe a jakým způsobem dává smysl událostem, které ho potkávají. Autoři CVT v tomto smyslu hovoří o proximálních faktorech předcházející nudě (SVK a SVJ), zatímco v pojetí Hilla a Perkinsové je kognitivní hodnocení zastoupeno způsoby konstruování typickými pro jedince v dané situaci včetně množství jím užitých konstruktů relevantních pro uspokojení vlastních potřeb.

Vliv sociálního kontextu je v pojetí Hilla a Perkinsové omezen na možnost/nemožnost alternativní či dodatečné stimulace v konkrétní situaci. Naproti tomu o dvě desetky let mladší CVT již v rámci distálních faktorů zapojuje vliv širšího sociálního kontextu na různých úrovních (školní třída, rodina, ale i širší historicko-sociální kontext).

Obě teorie hovoří o další skupině faktorů nudy nacházejících se na straně charakteristik osobnosti. Hill a Perkinsová uvádí v souvislosti s nudou dva konkrétní osobnostně-dispoziční faktory související s temperamentem (extraverzi a neuroticismus), zatímco CVT

vedle určité míry vlivu temperamentu a genetických predispozic hovoří o další skupině psychosociálních faktorů vyskytujících se na straně jedince, jako např. jeho osobní cíle a přesvědčení o vlastní vnímané kompetenci/účinnosti, hodnoty a zájmy aj., které, ač nepřímo, významným způsobem ovlivňují vznik, intenzitu a délku nudy.

Autoři CVT se oproti Hillovi a Perkinsové zabývají nejen příčinami, ale také možnými důsledky nudy vzhledem ke školnímu výkonu (viz výše), mezi nimiž předpokládají reciproční vztah. CVT tedy nabízí spíše než jednosměrné, statické schéma cyklický model neustálého vzájemného ovlivňování příčin a následků AE, respektive nudy.

Autoři obou srovnávaných modelů své předpoklady dokládají empirickými daty. Hill a Perkinsová vycházejí především z výzkumů realizovaných v oblasti psychologie práce a svá tvrzení zakládají ve velké míře na výsledcích vlastních, především experimentálních laboratorních studií. Ne všechny své předpoklady mají však doložené empiricky, jak sami upozorňují. Autoři CVT se taktéž odkazují na empirická data získaná z různých zdrojů, především na výsledky vlastních kvalitativně-kvantitativních výzkumných studií, s využitím vlastního dotazníku AE. Bohužel na základě dostupných dat nelze porovnat způsob operacionalizace nudy, ale i dalších klíčových konstruktů (např. frustrace).

Pokud jde o základní teoretické paradigma stojící za každou z teorií, tato jsou samozřejmě významně ovlivněna dobou, ve které každá z teorií vznikala. Zatímco teorii Hilla a Perkinsové bychom mohli podle mého názoru charakterizovat jako primárně kognitivní, na pozadí přístupu CVT integrující teorie motivace, teorie výkonových emocí, atribuční teorie aj. lze vysledovat náhled na problematiku skrze optiku sociálně-kognitivní psychologie.

### **1.1.3. Robinsonův zpětnovazební model školní nudy a výzkumy Pavelkové**

Autor konceptualizace nudy, která je někdy v literatuře nazývána tzv. zpětnovazebním modelem školní nudy (Robinson, 1975), považuje školní nudu za výsledek frustrace poznávacích potřeb a potřeb aktivity, která má za následek výrazné snížení motivace. Ve své teorii Robinson diskutuje dvě skupiny faktorů, které předcházejí vzniku nudy ve vyučování. Zatímco první skupina je spojena s prožívanou monotónností (jednotvárností) vyučovacích hodin a vztahuje se především k situaci, druhá se týká subjektivně vnímané neúčinnosti vyučovaného předmětu či látky a souvisí spíše s osobností žáka. Obě výše uvedené skupiny faktorů jsou dle Robinsona příčinou nízké stimulační hodnoty vyučování a zvyšují vnitřní



napětí žáků, které se projevuje třemi typickými způsoby: stažením se do sebe (žák si vytváří vnitřní stimulaci například intenzivním zapojením fantazie), agresivním chováním (ať už jde o projevy přímého nepřátelství vůči učiteli, respektive osobě, která je považována za zdroj frustrace, únikové agresivity vůči spolužákům či destruktivního chování vůči předmětům) a rozptýlenou aktivitou, která představuje ze strany učitelů nejlépe identifikovatelný projev nudy (hraní si, dívání se z okna).

Vedle nezájmu učitelů o žáky a jejich rozvoj nebo dokonce o jimi vyučovaný předmět Robinson za další činitele spoluvytvářející nudu označuje školní klima (dostupné zdroje a vybavení, nedostatek příjemného prostředí a malý zdroj motivace), význam postojů a hodnocení konkrétní aktivity či předmětu ze strany spolužáků (nuda se může přenášet i na žáky, kteří původně o učivo zájem měli), hodnotu vzdělání demonstrovanou ze strany rodičů a jejich zájem o školní rozvoj vlastního dítěte, celkovou kulturní úroveň rodiny a podnětnost prostředí domova.

Nuda má dle Robinsona tendenci šířit se z jednoho či dvou vyučovacích předmětů na další, čímž vzniká školní nuda, která může vést až k celkovému rozčarování ze školy, záškoláctví či předčasnému opuštění školy. Odtud pojetí nudy jako ve škole rychle se šířícího fenoménu, který je potenciálně generalizovatelný (tj. šíří se u jednoho žáka z předmětu na předmět) a zároveň sociálně indukovaný a/nebo akcelerovaný, jelikož je snadno sociálně sdílený a tím také vysoce nakažlivý (šíří se z jedince na jedince, a to jak z žáka na žáka, tak na učitele, případně naopak). Robinson zkoumal nudu u žáků středních škol ve věku 13 až 16 let. Žáci, kteří se ve škole oproti kontrolní skupině více nudili, vykazovali vyšší frekvenci nudy ve volném čase, vyšší tendenci k agresivitě a vyšší úroveň obecně negativních postojů vůči škole a vzdělávání jako takovému, které byly sdíleny v primární rodině.

Na výzkumy Robinsona badatelsky dlouhodobě navazovala Pavelková (1984, 1989, 2010). Při ověřování tohoto modelu na české populaci žáků základních a středních škol (n=737) byly potvrzeny Robinsonem identifikované typy žákovských reakcí na nudu ve vyučování. Ve výzkumech Pavelkové byly analyzovány odpovědi žáků na otevřené otázky týkající se nudy vytvořené s využitím speciálně zkonstruovaného dotazníku pro zachycení postojevých charakteristik žáků k jednotlivým předmětům. Žáci odpovídali na otázky: „Co je podle Tebe nuda? Kdy u Tebe vzniká pocit nudy? Kdo podle Tebe za nudu může? Jak se nuda projevuje,

co obvykle děláš, když se nudíš?“ a následně bylo realizováno více než 300 rozhovorů. Ukázalo se, že žáci nejčastěji svou nudu projevovali tzv. „rozptýlenou aktivitou“, a to v různých podobách: kreslení z nudy (do sešitů, na lavici, na ruce, po penálu, vybarvování bříšek písmen v nadpisech aj.), hraní si (nejčastěji s tužkou, s mobilem apod.), povídání si se sousedem a okolím. Druhou nejčastější reakcí bylo „stažení se do sebe“. Žáci reagovali generováním vlastní vnitřní stimulace, například fantazijní aktivitou, která měla někdy konstruktivní podobu, většinou však šlo pouze o únik z nudné situace. Relativně častou reakcí bylo agresivní chování namířené zejména proti učiteli jakožto zdroji frustrace, v podobě buď přímých projevů nepřátelství (např. „provokuji učitele“), nebo nepřímých strategií (např. „nasadím nepřítomný znuděný výraz“, „dělám, že se nudím“; „zásadně nevím, kde jsme“; „stále říkám, že tomu nerozumím, i když již rozumím, učitel pak vysvětluje a vysvětluje“; „stále se na něco ptám, i když to s látkou nesouvisí“). Dle Pavelkové právě tyto skryté projevy mohou být pro učitele nejvíce stresující (Pavelková, 2010).

#### **1.1.4. Integrativní multidimenzionální model nudy Fahlmanové a kol.**

Integrativní pojetí nudy předkládají Fahlmanová a kol. (2011), kteří se v rámci svého modelu nudy pokusili integrovat psychodynamické a existenciální náhledy na nudu s konceptualizacemi nudy z hlediska teorií arousalu a teorií pozornosti. Nuda je v rámci tohoto přístupu definována 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.“ (Fahlman a kol., 2011, str. 69).

Na základě revize dosavadní odborné literatury a kvalitativních analýz, které autoři provedli, docházejí k závěru, že klíčovou komponentou u nudy je tzv. disengagement, tj. nedostatek zapojení. Podle autorů pocit nedostatku zapojení v aktuální situaci u jedince reflektuje hned několik aspektů nudy najednou, a to že tento jedinec a) nemá co na práci, b) neví, co chce dělat a c) je nucen dělat něco, co nechce.

V zážitku nudy se v pojetí autorů modelu odráží mimo jiné také požadavek závazku, který se velmi často vyskytuje především ve školní realitě. Autoři se dále zážitek nudy snaží pojmut v celé jeho dynamické kvalitě tím, že do něj na rozdíl od výše prezentovaných

teoretických modelů zahrnují jak nízkou, tak vysokou úroveň nabuzení v zážitku nudy. Autoři modelu vyvinuli multidimenzionální škálu pro zachycování tzv. stavové či reaktivní nudy (MSBS). Tato škála bude podrobněji představena v dalším textu, neboť je součástí širšího výzkumného záměru realizovaného dílčími studiemi v rámci této disertační práce.

#### **1.1.5. MAC model nudy Westgateové a Wilsona**

Na Fahlmanovou a kol. (2011) navázali mimo jiné Westgateová a Wilson (2018), kteří s využitím škály MSBS navrhli model nudy, který nazvali tzv. MAC (Meaning and Attentional Components) model. Jak je z jeho názvu patrné, jedná se o model propojující pozornostní a významové komponenty nudy, propracovávají tedy dále zejména pozornostní a existenciální přístupy k nudě, přičemž oni sami svou teorii řadí mezi tzv. funkční teorie pojímající nudu jakožto funkční emoci (např. Bench, Lench, 2013).

Pozornostní komponenta u nudy spočívá v nesouladu mezi kognitivními nároky prostředí a mentálními zdroji jedince, zatímco významová komponenta odráží nesoulad mezi aktivitami a cíli, které mají pro jedince význam, smysl, hodnotu, případně úplnou absenci takových cílů u jedince. Dle autorů jsou deficity u těchto dvou komponent příčinou nudy na sobě nezávislé, ale mohou se vyskytovat společně. Zatímco deficit v první oblasti se promítá do otázky „mohu zaměřit pozornost?“, druhý deficit souvisí s momentem „chci zaměřit pozornost?“. Jedná se tedy o moment různých kombinací žákovské „kapacity“ a/nebo „ochoty“ vyvinout u nudy určité mentální úsilí (Urbanová, 2020).

V rámci předkládané studie autorů se ukazuje, že deficity v pozornostní komponentě (vnímaná úroveň výzev) na straně jedné a ve významové komponentě (míra kongruence s osobními cíli) na straně druhé souvisí s odlišnými profily nudy z hlediska škály MSBS. Bylo zjištěno, že pokud bylo v nudné situaci manipulováno s pozornostní proměnnou (tj. úkol byl příliš snadný), respondenti skórovali výše na škále nedostatek pozornosti. A naopak, pokud bylo manipulováno s významovou proměnnou (tj. úkol byl vnímán jako nesmyslný), respondenti skórovali výše na všech ostatních škálách MSBS, tj. nedostatek zapojení, vnímání času jako pomalu ubíhajícího, nízký i vysoký arousal (přičemž poslední dvě subškály byly v rámci této studie nazvány jako dysforický afekt a agitovaný afekt). Dle autorů jsou výsledky nekonzistentní s dosavadními zjištěními v oblasti výzkumů jak v rámci pozornostních teorií nudy (tj. nesmyslný úkol bude jedincem vnímán jako nudný i tehdy,

bude-li mít dostatečnou kapacitu pozornosti), tak i v rámci funkčních teorií nudy (nedostatečně stimulující úkol bude jedincem vnímán jako nudný i tehdy, bude-li mít pro něj smysl).

Autoři tak vlastně navrhují dva na sobě nezávislé typy nudy, které se však mohou vyskytovat i společně: nuda spojená s deficitem v oblasti pozornosti a nuda spojená se ztrátou smysluplnosti. Tyto typy nudy se objevují ve specifických podmínkách, které jsou dány kombinací úrovně stimulace (understimulující versus overstimulující) a úrovně kongruence úkolu se smysluplnými cíli jedince (nízká kongruence versus vysoká kongruence).

Autoři na základě této konceptualizace nudy rozlišují mimo jiné mezi momenty, kdy nuda motivuje jedince k vyhledávání aktivit či podnětů, které jsou zajímavé na jedné straně a/nebo zábavné na straně druhé<sup>7</sup>. Podle nich situace nedostatečné stimulace by měly vést spíše k vyhledávání zajímavých aktivit, zatímco situace přílišné stimulace by měl vést naopak spíše k vyhledávání zábavných aktivit<sup>8</sup>. Autoři v této souvislosti poukazují na rozdílnou motivaci a dynamiku na pozadí těchto preferencí. Zatímco totiž zájem vždy obnáší určité úsilí („pídit se“ po něčem, získávat informace, učit se, zorientovat se...), potěšení je na rozdíl od toho velmi snadno dostupné, tzv. zadarmo, a může být velmi návykové. Zajímavý postřeh autorů v této souvislosti je ve vztahu k rysové nudě. Pokud bude jedinec často ve stavu určité přestimulace, může se u něho rozvinout tendence chronicky upřednostňovat pouze zábavné aktivity spíše než zajímavé a bude tedy více náchylný k nudě. Přesmyknutí k zábavné aktivitě totiž přináší úlevu od nudy, ale nenabízí podněty a nové zájmy a cíle, které by jedinci pomohli předcházet nudě v budoucnu. Naopak zajímavé aktivity rozvíjí elaboraci stávajících kognitivních schémat a znalostí, čímž pomáhají jedinci být vůči nudě méně zranitelný.

#### **1.1.6. Dvoudimenzionální model prožívání nudy Goetze a kol.**

Inspirováni Fenichelovou (1951) hypotézou o pravděpodobné existenci více typů nudy a v návaznosti na předchozí kvalitativní analýzu prožitků nudy (Goetz a Frenzel, 2007) a s využitím koncepce Russelova modelu afektivních stavů (Russell, 1980) Goetz a kol. (2013) publikovali výzkum, v jehož rámci předložili hypotézu, že pravděpodobně existuje několik

---

<sup>7</sup> Zajímavé aktivity jsou ty, které jsou pro jedince něčím zajímavé, nové, komplexní, představují výzvu.

<sup>8</sup> O těchto momentech bychom mohli v souvislosti s naším výzkumem uvažovat jako o adaptivních copingových strategiích.

typů nudy, které se od sebe odlišují z hlediska intenzity nabuzení (arousalu) na jedné straně, a dále potom hlediska valence na straně druhé. V oblasti zkoumání nudy toto bylo významné poznání, které v mnohém ovlivnilo směr dalších úvah a přístupů ke zkoumání nudy mimo jiné s důrazem na dynamiku jejího prožívání, zejména v oblasti funkčních teorií (např. Mugon et al., 2019; Elpidorou, 2018; Westgate a Wilson, 2018).

Pomocí tzv. metody vzorkování prožitků (ESM – experience sampling method) autorů Csikszentmihalyiho a Larsona (1987; in Goetz et al., 2014) autoři u žáků středních a vysokých škol identifikovali pět podtypů nudy vzájemně se odlišujících z hlediska valence (pozitivní versus negativní) a úrovní arousalu (klidný versus neklidný). Prvním typem je nuda **indiferentní**, pro kterou je charakteristická mírně pozitivní valence s nízkým arousalem, spojená s relaxujícími pocity, charakteristická vzdálením se jedince od vnějšího světa. Druhým typem je potom nuda **kalibrující**, s mírně negativní valencí a s nízkým arousalem, pro kterou jsou charakteristické myšlenkové úniky ze situace, denní snění a všeobecná otevřenost k aktivitám vedoucím ke změně situace. Třetí typ nudy byl autory označen jako nuda **vyhledávací**, se středně negativní valencí a střední úrovní arousalu, doprovázená pocity nervozity, nesoustředěnosti, projevující se aktivní snahou vyhledávat alternativní aktivity, potřebou něco dělat, přemýšlením o zájmech, volném čase aj.). Čtvrtým typem je potom nuda **reaktivní**, která tvoří vrchol pomyslné stoupající křivky, je prožívána velmi negativně a s vysokým arousalem, projevuje se silnou potřebou nudnou situaci opustit, provázená pocity nervozity, nesoustředěnosti, vzteku, přičemž vina za aktuální prožitek je hledána ve vnějším prostředí, např. v osobě učitele, předmětu, učebních materiálech).

Posledním typem, který autoři identifikovali tzv. jako vedlejší produkt a který je mimo stoupající trend ostatních typů (z hlediska míry nabuzení), je nuda **apatická**, která je prožívána též velmi negativně, avšak s nízkým arousalem, kterou autoři spojují s nízkou úrovní pozitivních pocitů, pocity radosti, sníženou úrovní spokojenosti se životem a well-being aj. a kterou přirovnávají ke stavu podobnému naučené bezmocnosti provázenému pocity bezmocí či deprese. Kromě prvního uvedeného typu se všechny ostatní velmi často vyskytovaly v situacích závazku, tj. především ve škole. Zatímco v kontextu středních škol

žáci nejčastěji uváděli výskyt nudy reaktivní, vysokoškoláci tendovali spíše k nudě apatické<sup>9</sup>.

Autoři se v rámci pokoušeli vymezit nudu vůči ostatním pocitům, které se vyskytovaly v situacích nudy, zejména sledovali u žáků úroveň výskytu vzteku, úzkosti a bezmoci. Zatímco spolu s prožitkem reaktivní nudy byla žáky deklarována vysoká úroveň pocitů vzteku a úzkosti, u nudy apatické byla úroveň těchto pocitů deklarována žáky jako nízká. V této souvislosti je však celkem podstatné zjištění, že úroveň vzteku a úzkosti byla v případě nudy apatické o něco vyšší než u nudy indiferentní. A dále, zatímco u nudy reaktivní byla žáky uváděna vůbec nejnižší úroveň uspokojení, well-being a pocity potěšení byly jednoznačně nejnižší v případě prožitku nudy apatické.

Z hlediska zvládnání nudy je zajímavé též zjištění autorů, že každý z typů nudy je provázen určitým dominantním způsobem zvládacího chování. Zatímco v případě nudy indiferentní mají žáci dle autorů nejčastěji tendenci k myšlenkovým únikům, u nudy kalibrující tendují k hledání rozptýlení, v souvislosti s vyhledávací nudou je spojována tendence k aktivní změně, případně hledání rozptýlení a pro reaktivní nudu jsou typické tendence opustit nudnou situaci. V souvislosti s nudou apatickou se vyskytovaly pasivní reakce, podobné tzv. naučené bezmocnosti.

Nuda je v pojetí autorů spíše afektem či náladou než emocí, přičemž zdůrazňují, že se jedná o značně komplikovaný konstrukt, s heterogenními podmínkami a formami nudy. Pokud jde o pojetí nudy, autoři vycházejí z komponentového modelu emocí. Podle autorů se zdá, že zažívání různých typů nudy není pouhou funkcí intenzity nudného zážitku (např. nuda kalibrující a vyhledávací jsou si velmi blízko, pokud jde o úroveň valence), ale že jedinci mají tendenci zažívat specifický typ nudy, který může být dán jejich osobnostně-specifickými dispozicemi.

---

<sup>9</sup> Podnětná pro autorku této disertační práce byla v této souvislosti též starší práce Goetze a Frenzelové (2006), kde se autoři v kontextu školních situací nudy zabývali mimo jiné tím, jak se dá nuda „cítit“. Zjistili, že nuda se nuda vyskytovala u žáků společně s následujícími emocemi či afektivními stavy: relaxovaný stav (36%), únava (34%), potřeba aktivity (22%), agrese (12%) a neklid (12%). Zajímavý je zde v rámci obou studií rozdíl týkající se frekvence relaxujících prožitků v souvislosti s výskytem nudy ve škole.

Tento výzkum Goetze a kol. (2013) považujeme za výjimečný předěl v přístupu ke zkoumání nudy. Přestože je však hypotéza Goetze et al. (2013) o existenci několika typů nudy vzájemně odlišitelných z hlediska míry valence a arousalu velmi inspirující a podnětná, nebývá vždy jednoznačně přijata (např. Elpidorou 2018; Westgate a Wilson, 2018). Současně samotní autoři přehodnotili své původní závěry (Goetz a kol., 2019) a uvažují o tom, že spíše než o diskrétní typy nudy se pravděpodobně jedná o určité fáze prožívání tohoto komplikovaného fenoménu, což jsou však závěry teoretických analýz a nebyly ověřeny empiricky. K podobným úvahám nezávisle došla také autorka této disertační práce v průběhu teoretického propracování konceptualizace nudy z hlediska prožívání a zvládnutí tohoto komplikovaného, ale nesmírně zajímavého fenoménu.

## 1.2. Diagnostika nudy

Možnosti a úskalí diagnostiky nudy byly podrobněji diskutovány na jiném místě (Urbanová, 2016). Přestože dotazníkové metody mají svá omezení, stále jsou nejčastěji využívanými metodami diagnostiky nudy, a to nejen ve škole, ale napříč různými kontexty (Vogel-Walcutt a kol., 2012; Vodanovich, 2016). Možnosti diagnostiky nudy stěžuje také absence shody na jejím vymezení napříč výzkumnými přístupy (Urbanová, 2018). Jednotlivé dotazníkové metody se liší z hlediska různých aspektů nudy, které zachycují, což se týká nástrojů sestrojovaných za účelem diagnostiky jak rysové, tak situační nudy (Vodanovich, 2016). Největší obtíž se zdá být v případě dosud velmi často používaných jednopoložkových nástrojů, které nudu uchopují ve velmi obecné rovině a navíc mají nízkou reliabilitu a validitu (Larson a Richards, 1991; Pekrun, 2006; Vodanovich, 2003). Dotazníky obecně mají zároveň nevýhodu retrospektivního hodnocení minulých prožitků ze strany respondentů, čímž dochází vždy ke zkreslení zkoumané reality. Při zařazení výhradně dotazníkových metod do výzkumného designu je třeba též počítat s určitou mírou tzv. sociální desirability respondentů, což se však týká dotazníkových metod obecně.

Je zřejmé, že je třeba využití dotazníkových metod kombinovat s dalšími, zejména kvalitativními či experimentálními metodami, které mají velký potenciál zachycovat nudu tzv. "in vivo". Poměrně často se v současném výzkumu vyskytuje kombinace dotazníkových metod a otevřených otázek (např. Harris, 2000) nebo rozhovorů (např. Game, 2007; Larson a Richards, 1991; Mann a Robinson, 2009; Sharp a kol., 2016). Dotazníkové metody bývají také často využívány v rámci experimentálního výzkumného designu (např. Fahlman, 2009; van Tilburg a Igou, 2011). Specifickou metodou při zkoumání nudy opět v kombinaci s dotazníkovými metodami, je metoda vzorkování prožitků (např. Goetz a kol., 2013).

Na tomto místě bude podán stručný přehled existujících škál a dotazníků nudy, z nichž tři, které byly využity jako součást výzkumného designu napříč studii realizovanými v rámci širšího výzkumu této disertační práce, které budou prezentovány v dalším textu, budou představeny na tomto místě podrobněji.

### 1.2.1. Nástroje pro diagnostiku rysové nudy

Mezi dva vůbec první nástroje, které byly zkonstruovány za účelem měření nudy napříč různými kontexty, patří Škála citlivosti k nudě (ZBS; Zuckerman, Eysenck, Eysenck, 1978;



Zuckerman, 2007), která vznikla jako jedna ze subškál tzv. Sensation Seeking Scale (škály hodnotící osobnostní charakteristiky spojené s vyhledáváním senzací a novinek), a Škála sklonu k nudě (BPS; Farmer, Sundberg, 1986), která je první škálou vytvořenou specificky za účelem diagnostiky nudy a která je od svého zrodu doposud výzkumně hojně využívána napříč různými kontexty, a to jak samostatně, tak v kombinaci s dalšími metodami. Jedna z autorských studií prezentovaných v rámci této práce (studie č. 3) se zaměřuje na psychometrické ověření právě této škály na českém vzorku (Urbanová a kol., 2022).

### **Zuckermanova Škála citlivosti k nudě (ZBS; Zuckerman, 2007, Zuckerman a kol., 1978)**

Škála ZBS (Zuckerman Boredom Scale), někdy také přesněji označovaná jako BSS (Boredom Susceptibility Scale), podle autorů zachycuje určitou osobnostní náchyllost či citlivost k nudě ve smyslu averze k rutině a monotónní stimulaci a tendenci k prožívání neklidu v těchto typech situací, pokud z nich nelze uniknout. Autoři v tomto smyslu hovoří o „neschopnosti tolerovat monotónní stimulaci z vnějšku...“ a „...averzi vůči opakujícím se zkušenostem jakéhokoliv druhu, rutinní práci nebo hloupým a nudným lidem, a extrémním neklidu v podmínkách, ze kterých není možné uniknout“ (Zuckerman a kol., 1978, str. 140). ZBS stejně tak jako BPS hodnotí nudu jako rys (trait), přestože zazněly kritiky ohledně toho, že většina položek se vztahuje k vnějšmu prostředí (Vodanovich, 2003). Jedná se o subškálu tzv. Sensation Seeking Scale (SSS), tj. škály vytvořené za účelem měření určitých osobnostních charakteristik spojených s vyhledáváním senzací a novinek. Škála SSS jako celek je doposud velmi často využíván, přičemž subškála nudy vykazuje v rámci celého nástroje nejnižší reliabilitu (Vodanovich, 2003). Hodnoty interní reliability z hlediska pohlaví byly u vzorku amerických studentů v rámci autorské studie srovnatelné:  $\alpha=0,57$  pro muže a  $\alpha=0,56$  pro ženy (Zuckerman, Eysenck & Eysenck, 1978).

Nedávná studie na vzorku SŠ a VŠ italských studentů zaznamenala neshody ohledně faktorové struktury celé škály SSS. Na tomto vzorku měla škála významně nízkou reliabilitu (Mannaová, Faraciová, & Comoová, 2013). Jiní autoři naopak prokázali vyšší úroveň vnitřní konzistence subškály nudy v rozmezí od  $\alpha=0,74$  do  $\alpha=0,76$  (Gray & Wilson, 2007; Roberti, Storch, & Bravataová, 2003). ZBS koreluje s impulzivitou, extravertizací, narcismem ale také s rizikovým chováním, užíváním drog a rizikovým řízením automobilu, horším odhadem

rizika či deviantním chováním ve škole (Vodanovich, 2003). Aspekt rysové nudy, který měří ZBS, se projevuje externalizujícím typem problémů ve smyslu behaviorální aktivace a projevuje se chováním, jehož cílem je zvýšit nabuzení. Souvisí s citlivostí k odměně, motorickou impulzivitou, problémy s alkoholem a gamblingem (Mercer-Lynn a kol., 2011).

Pátá a neaktuálnější verze Škály citlivosti k nudě (ZBS; Zuckerman, 2007), která byla zařazena do výzkumných studií realizovaných v rámci této disertační práce, má 10 položek sestávajících z dvojice protichůdných tvrzení s nuceným výběrem jednoho z nich. Příklady protichůdných tvrzení: „A: Některé filmy můžu vidět dvakrát nebo i vícrát, a pořád si je užívám. versus B: Nesnáším dívat se na film, který už jsem jednou viděl/a.“, „A: Mám rád/a lidi, kteří jsou rázní a vtipní, i když občas druhé urazí. versus B: Nemám rád/a lidi, kteří si dělají legraci i za cenu, že druhým ublíží.“ nebo „A: Nemám trpělivost s hloupými a nudnými lidmi. versus B: Každý člověk, se kterým mluvím, je pro mě něčím zajímavý.“. Citlivost k nudě je vyjádřena celkovým skóre škály<sup>10</sup>.

### **Škála sklonu k nudě (BPS; Farmer a Sundberg, 1986)**

Konceptualizací a podrobným vývojem škály BPS se budeme podrobně zabývat v rámci studie č. 3 této disertační práce. Zde uvedeme pouze základní informace ke škále, které jsou důležité zejména z hlediska prvních dvou studií prezentovaných v dalším textu této práce. Škála BPS je vůbec prvním zkonstruovaným nástrojem zachycujícím rysovou nudu napříč kontexty a navzdory svému stáří je doposud významnou součástí současného výzkumu nudy (např. Piotrowski a Watt, 2022). BPS měří obecný sklon k zažívání nudy napříč celou řadou situací (tzv. trait boredom). Podle autorů zjišťuje „stupeň propojenosti člověka s jeho prostředím v různých situacích a jeho schopnost získávat adaptivní zdroje a realizovat své kompetence“ (Farmer, Sundberg, 1986, str. 10). Obsahuje celkem 28 položek, které jsou tvořeny tvrzeními formulovanými v první osobě, s nimiž respondenti vyjadřují míru souhlasu, přičemž deset položek má obrácené kódování. U každé položky respondenti zaznamenávají svou odpověď na škále 1 až 7 (převzato z úpravy Kasse a Vodanoviche (1990), kde 1 = „rozhodně nesouhlasím“ a 7 = „rozhodně souhlasím“). Interní konzistence

---

<sup>10</sup> Česká verze subškály ZBS byla přeložena z anglického do českého jazyka dvěma nezávislými překladateli (z nichž jedním je autorka této disertační práce), přičemž vzniklé verze položek byly následně posuzovány a diskutovány v rámci expertní skupiny. Výsledné verze škál, které vzešly z expertního posouzení, byly následně ověřeny zpětným překladem, který nevykazoval významné odchylky od původní anglické verze.

škály v rámci původní autorské studie byla  $\alpha=0,79$  s re-testovou reliabilitou s odstupem jednoho týdne  $\alpha=0,83$  (Farmer a Sundberg, 1986), interní reliabilita s úpravou na sedmibodovou Likertovu škálu se pohybovala v rozmezí od  $\alpha=0,79$  do  $\alpha=0,84$  (Kass a Vodanovich, 1990). Příklady položek: „Mám tolik zájmů, že nemám dost času se všemu věnovat.“, „Často se přistihnu, že i když mám čas, nemám co dělat.“<sup>11</sup>

Autoři vyvinuli škálu původně jako jednodimenzionální, četné navazující zahraniční studie ale navrhuje různá faktorová řešení. V rámci studie č. 1 (Urbanová, Pavelková, 2020) prezentované v rámci této disertační práce bylo do zpracování dat zahrnuto pouze celkové skóre BPS, v navazující studii č. 2 (Urbanová, Pavelková, 2021) bylo pracováno se třífaktorovým řešením ve zkrácené verzi Crapara a kol. (2013), které zahrnuje faktor “nedostatek interní stimulace” čítající šest položek a reflektující neschopnost jedince zaměstnat sebe sama zajímavými aktivitami (příklady sem spadajících položek: „V jakékoliv situaci si obvykle dokážu najít něco, co mě zajímá.“ nebo „Hodně lidí by o mě řeklo, že jsem kreativní a vynalézavý člověk.”). Druhý faktor nazvaný jako “nedostatek externí stimulace” má dle autorů odrazet nízkou úroveň vnímané stimulace ze strany prostředí a je sycen pěti položkami (např.: „V životě bych chtěl/a dělat náročnější věci.“ nebo „Abych byl/a opravdu šťastný/á, potřebuji k tomu hodně změn a pestrosti.“). Třetí faktor s názvem “apatie”, který sytí šest položek, zachycuje pocity apatie spojené s nudou: „Hodně času trávím nicneděláním.“ nebo „Často se ocitám v koncích a nevím, co mám dělat.“. Studie č. 3 (Urbanová a kol., 2022) byla věnována psychometrickému ověření, konceptuálním souvislostem této škály a identifikaci funkčního faktorového řešení na českém vzorku, které bude představeno na příslušném místě (viz studie č. 3).

### 1.2.2. Nástroje pro diagnostiku reaktivní nudy

V posledních letech se badatelská pozornost zaměřuje na zjišťování nudy, která se váže k určité konkrétní situaci. Vznikají nové diagnostické nástroje, z nichž jmenujme např. sedmi-položkovou Boredom Experience Scale (BES; van Tilburg, Igou, 2012), která se zaměřuje

---

<sup>11</sup> Česká verze škály BPS byla přeložena z anglického do českého jazyka dvěma nezávislými překladateli (z nichž jedním je autorka této disertační práce), přičemž vzniklé verze položek byly následně posuzovány a diskutovány v rámci expertní skupiny. Výsledné verze škál, které vzešly z expertního posouzení, byly následně ověřeny zpětným překladem, který nevykazoval významné odchylky od původní anglické verze.

na dva dle autorů pro zážitek nudy klíčové aspekty situační nudy (nedostatek smyslu a vnímanou úroveň výzvy) nebo více-dimenzionální škálu pro měření situační nudy (MSBS; Fahlman a kol., 2013), kterou zde též představíme podrobněji, neboť tvoří součást výzkumného designu širšího badatelského záměru této disertační práce. Dle nedávné přehledové studie je Škála MSBS hned vedle Škály BPS jednoznačně nejpoužívanějším nástrojem pro diagnostiku nudy v celosvětovém výzkumu v této oblasti (Piotrowski a Watt, 2022).

### **Multidimenzionální škála stavové nudy (MSBS; Fahlman et al., 2013)**

Škála vychází z integrativní konceptualizace situační nudy, která bylo představena výše. Škála MSBS vznikla jako jeden z prvních nástrojů, který byl vyvinut za účelem měření situační nudy (state boredom). Jedná se multidimenzionální škálu, která má zachycovat pět odlišných aspektů nudy, přičemž celkové skóre odráží míru zažívané nudy v konkrétní situaci. Na rozdíl od předchozích zde prezentovaných nástrojů tato škála vychází z teoreticky a empiricky zakotvené definice nudy, která integruje náhledy psychodynamických a existenciálních přístupů s teoriemi arousalu a pozornostními teoriemi, a zahrnuje pět faktorů: nedostatek zapojení (disengagement), nízké nabuzení (low arousal), vysoké nabuzení (high arousal), problémy s pozorností (inattention) a zážitek pomalého plynutí času (time perception). Škála podle autorů dokáže spolehlivě předpovědět zážitek nudy u respondentů v experimentálně navozené nudné situaci.

Základní soubor položek vznikl na základě kvalitativní studie, v rámci které byly analyzovány odpovědi na otevřené otázky: „Popište, co podle vás znamená zažívat nudu? Jaká je vaše vlastní zkušenost se zažíváním nudy?“ Na základě této analýzy bylo identifikováno 6 hlavních témat: problémy se zapojením se do okolního prostředí, nuda jako negativní nebo nežádoucí zkušenost, emocionální a kognitivní zážitky doprovázející nudu, změny ve vnímání času, zvládání nudy, absence nudy, z nichž se dále pracovalo s prvními čtyřmi. Soubor položek, který takto vznikl, byl následně doplněn o položky navržené autorským týmem. Faktorová struktura škály (celkové skóre zažívání nudy a pět výše uvedených faktorů) a genderová invariance byla ověřována pomocí exploratorní a následné konfirmační faktorové analýzy realizovaných na dvou nezávislých vzorcích.

Autoři uvádějí vysokou interní konzistenci jak pro dílčí škály, tak pro celkové skóre: nedostatek zapojení ( $\alpha=0,87$ ), vysoké nabuzení ( $\alpha=0,85$ ), nízké nabuzení ( $\alpha=0,86$ ), problémy s pozorností ( $\alpha=0,80$ ) a vnímání času ( $\alpha=0,88$ ), celkové skóre ( $\alpha=0,94$ ). Faktorová struktura škály byla ověřována na dvou nezávislých vzorcích. Autoři uvádějí vysokou interní konzistenci jak pro dílčí škály ( $\alpha=0,80$  až  $\alpha=0,88$ ), tak pro celkové skóre ( $\alpha=0,94$ ), která se napříč dalšími studii pohybuje v rozmezí ( $\alpha=0,91$  až  $\alpha=0,95$ ) pro celkové skóre a ( $\alpha=0,65$  až  $\alpha=0,92$ ) pro dílčí škály (Vodanovich, Watt, 2016). Škála koreluje pozitivně s rysovou nudou (měřenou s využitím BPS), depresí, úzkostí, vztekem, nepozorností, impulzivitou, neuroticismem a apatií a negativně se spokojeností se životem a životním smyslem (Fahlman a kol., 2013; Goldberg a kol., 2011; Vodanovich, Watt, 2016).

MSBS sestává z 29 položek, které jsou tvořeny tvrzeními formulovanými v první osobě, s nimiž respondenti vyjadřují míru souhlasu na sedmibodové Likertově škále, kde 1 = „rozhodně nesouhlasím“ a 7 = „rozhodně souhlasím“. Faktor nedostatek zapojení odráží nenaplněnou touhu zapojit se do uspokojující aktivity a je sycen deseti položkami. Příklady položek: „Připadám si, jako když jen tak sedím a čekám, až se něco stane.“, „Marním čas, který bych měl/a raději vynaložit na něco jiného.“ Pokud je při administraci drobně upravena formulace položek v rámci tohoto faktoru, lze pomocí odpovědí měřit také rysovou nudu. Faktor nízké nabuzení reflektuje určitou lhostejnost a apatii a sestává z 5ti položek, například: „Zdá se mi, že kolem mě není nikdo, s kým bych si mohl/a popovídat.“, „Jsem osamělý/á.“. Faktor vysoké nabuzení je sycen taktéž 5ti položkami a zachycuje naopak silné, agitované vzrušení. Příklady položek: „Jsem otrávený/á z lidí kolem sebe.“, „Momentálně mě všechno dráždí.“ Faktor problémy s pozorností odráží neschopnost se soustředit v zážitku nudy. Tento faktor sytí 4 položky, jako například: „Nedokážu se soustředit tak dlouho jako obvykle.“, „Myslím na všechno možné.“. Posledním faktorem je zážitek pomalého plynutí času, který zachycuje subjektivní vnímání času jako pomalu ubíhajícího a zahrnuje 5 položek, jako například: „Čas ubíhá pomaleji než obvykle.“, „Připadá mi, že čas teď ubíhá pomalu.“. Škála neobsahuje položky s obráceným kódováním<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Česká verze škály MSBS byla přeložena z anglického do českého jazyka dvěma nezávislými překladateli (z nichž jedním je autorka této disertační práce), přičemž vzniklé verze položek byly následně posuzovány a diskutovány v rámci expertní skupiny. Výsledné verze škál, které vzešly z expertního posouzení, byly následně ověřeny zpětným překladem, který nevykazoval významné odchylky od původní anglické verze.

### 1.2.3. Doménově specifické dotazníky nudy

Vedle výše uvedených dotazníků, které jsou použitelné napříč kontexty, existují také nástroje vyvinuté speciálně pro určitý kontext či doménu. Přehled dotazníkových nástrojů nudy napříč různými doménami uvádí Vodanovich a kol. (2003, 2016). Pokud jde o dotazníky vyvinuté specificky za účelem měření nudy v kontextu školy, jejich přehled uvádí Urbanová, 2018. Spadá sem např. škála nudy při práci na domácích úkolech (HBS) (Goetz a kol., 2012), škála akademické nudy (ABS) hodnotící nudu v situacích s příliš vysokou či naopak příliš nízkou vnímanou úrovní výzvy (v případě situací prvního typu dále rozlišující mezi nudou vážící se k úkolu (task-focused boredom) a nudou vážící se k vlastní osobě (self-focused boredom)) (Acee a kol., 2010) a škála prekurzorů nudy (PBS) s osmi-faktorovým řešením: monotónnost, nedostatek smyslu, nedostatek zapojení, náklady příležitosti, příliš vysoká úroveň výzvy, příliš nízká úroveň výzvy, nesympatie k učiteli a generalizovaná nuda (Daschmann, Goetz, Stupnisky, 2011). Vyberme na tomto místě jeden, který představíme podrobněji, neboť se pojí s výše představeným modelem nudy v rámci teorie CVT (Pekrun a kol., 2007). Jedná se o dotazník akademických emocí AEQ měřící nudu ve výuce (class-related boredom scale) a při učení (learning-related boredom scale), který obsahuje celkem 24 sub-škál, které měří vedle nudy dalších osm výkonových emocí (např. úzkost či hněv). Původní verze dotazníku byla zkonstruována za účelem měření rysových emocí zažívaných v edukačním kontextu. Jednoduchou změnou instrukce lze tímto nástrojem měřit také emoce vážící se k určité konkrétní situaci ve škole (např. ke konkrétní přednášce) nebo k zachycení emocí zažívaných v určitém předmětu (např. Pekrun a kol., 2011). Každá ze škál nudy sestává z jedenácti položek zahrnujících tvrzení, se kterým žáci vyjadřují míru souhlasu. Škála nudy vztažená k výuce zahrnuje položky jako např. „hodina mě nudí“, „protože čas se vleče, často se dívám na hodiny“ nebo „jsem tak znuděný/á, že je pro mne těžké zůstat bdělý/á“. Škála nudy vztažená k učení zahrnuje následující typy položek: „materiál mě nudí“, „učení mě tak nudí, že se přistihnu být myšlenkami jinde“ nebo „učení se je tak hloupé a monotónní“. Pokud jde o dotazníky zachycující různé aspekty zvládání nudy, tyto budou pojednány v následující kapitole této disertační práce, která je věnována problematice zvládání nudy v psychologii.

## 2. Zvládání nudy

Problematicke zvládání nudy jakožto specifickému způsobu vyrovnávání se s prožitkem nudy z hlediska jedince (tzv. boredom coping) nebylo doposud v psychologickém výzkumu věnováno příliš mnoho pozornosti. Přitom jde o svébytnou součást procesu prožívání nudy jakožto převážně averzivního afektivního stavu. Oproti tomu pojem coping či zvládání je napříč psychologickými doménami a teoretickými přístupy velmi častým tématem a bývá vymezován různě. Nejznámější jsou konceptualizace copingu v souvislosti se zvládáním stresu, kdy se rozlišuje mezi copingem zaměřeným na změnu prožívání nebo na kontrolu prostředí (např. Folkman a kol. 1986). Analogicky nacházíme v literatuře např. rozdělení na coping zaměřený na problém (tzv. problém focused coping) a coping zaměřený na emoce (emotion focused coping), přičemž první zmíněný je obecně považován za adaptivnější, zatímco druhý je často spojován spíše s maladaptivními symptomy, což se zdá být ve velké míře zavádějící, a odráží se zde pravděpodobně metodologické nedostatky v oblasti výzkumu copingu zaměřeného na emoce (např. Baker a Berenbaum, 2007). V některých dalších přístupech byl přidán třetí typ zvládání, a to vyhýbání (avoidance).

Skinnerová a kol. (2003) předkládá metaanalytický přehled dosavadních způsobů nahlížení zvládacího chování a dochází k závěru, že tradiční způsoby dělení a klasifikace copingového chování se zdají být příliš zjednodušující (kromě výše uvedeného zejména další dělení na zvládací strategie typu vyhýbání versus přiblížení nebo kognitivní versus behaviorální coping), a tedy jsou nadále ve výzkumu v oblasti copingu neudržitelné. Dle Skinnerové a kol. je z hlediska pochopení složitosti copingového chování důležité zabývat se zvládacími procesy z hlediska tzv. hierarchických systémů různých typů akčního zvládání, které mohou mít méně i více adaptivní projevy či funkce<sup>13</sup>. Napříč výzkumnými studiemi nacházíme pozornost věnovanou jiným způsobům třídění a také dalším druhům copingu, např. z hlediska zvládání nudy se jako inspirativní zdá být coping zaměřený na hledání významu

---

<sup>13</sup> Potom můžeme např. v rámci hierarchického systému zaměřeného na zvládání, s adaptivním cílem flexibilně se přizpůsobit možnostem, hovořit o zvládání, které spadá např. do tzv. akomodativního trsu copingu s variantami jako je distrakce, kognitivní restrukturační, minimalizace nebo akceptace, nebo do tzv. submisivního trsu copingu s variantami ruminace, rigidní perseverace nebo intrusivní myšlenky (Skinner, 2003) aj..

(např. Park, 2010), běžně se uvádí např. sociální coping, který může být dále různě členěn. Pokud jde o nejčastěji využívané zvládací strategie využívané od dětství do adolescence, Skinnerová a Zimmer-Gembecková (2007) uvádí přehled dvanácti způsobů zvládnání: hledání podpory, únik, rozptýlení, řešení problému nebo instrumentální akce, akomodace, opozice a popření, soběstačnost, agrese, sociální izolace, vyjednávání, bezmocnost a pozitivní kognitivní přehodnocení.

Nesoulady mezi různými přístupy nacházíme v literatuře, i co se týče vymezení copingu vůči obranným mechanismům, které na tomto místě považujeme za důležité stručně komentovat. Obecně se rozlišuje mezi obrannými mechanismy jakožto spíše nevědomými procesy ochrany ega před nepříjemnými prožitky a emocemi (zejména úzkostí, ale např. i studem či vinou), a zvládacími strategiemi, které jsou více vědomé, zamýšlené způsoby, jak se vyrovnat s nepříznivou, nepříjemnou situací či podnětem. V duchu striktního oddělení těchto procesů uvažuje velká řada badatelů (např. Parker a Endler, 1996), nebo také v této disertační práci již zmíněný Maslow, který vymezuje více vědomé zvládnání vůči nevědomé expresi (např. Maslow, 2021), či Plutchik s jasně ohraničenými vědomými a nevědomými deriváty v podobě obranných mechanismů a copingového chování ve spojení s prožíváním emocí (1991, 2001). Na druhé straně je zřejmé, že coping a obranné mechanismy jsou procesy, které mají určité společné rysy, a to zejména tím, že jsou to adaptační procesy, které jsou zaměřeny primárně na snížení negativního prožívání a negativních emocí v určité interakci jedince s prostředím. Dle Cramerové slouží jak obranné mechanismy, tak coping ke snížení negativního afektu a k pomoci organismu k co nejrychlejšímu návratu k běžnému fungování a jako takové mají mnoho společného (Cramer, 1998, 2000).

Ukazuje se jako obtížné nadále udržet základní vymezení rozdělení mezi copingovým a obranným chováním z hlediska míry jejich uvědomění a/nebo záměrnosti. Např. v pojetí Lazaruse je copingové chování oproti obrannému více záměrné, zamýšlené a vyžaduje určitou vědomou snahu a úsilí jedajícího jedince. Zároveň však Lazarus mezi copingové strategie zařazuje i některé procesy, které se odehrávají bez účasti vědomí (Lazarus a Folkman, 1984). A naopak, některé obranné mechanismy mohou probíhat s určitou mírou uvědomění ze strany jedince, a tudíž jím mohou být z větší či menší části ovlivnitelné (např.



k potlačení může dojít v některých případech i zcela vědomě a/nebo dokonce záměrně)<sup>14</sup> (např. Newman, 2001). Současný výzkum v této oblasti se stále více stáčí směrem k osvětlení souvislostí mezi copingem a obrannými mechanismy, a zároveň k identifikaci nových, subtilnějších a specifitějších rovin odlišností, které bude třeba hledat jinde než z hlediska kontinua vědomé versus nevědomé a/nebo záměrné versus nezáměrné (Cramer, 1998). Nesoulady panují též ohledně rozlišování mezi copingovými a obrannými procesy z hlediska míry jejich vázanosti na kontext nebo z hlediska jejich adaptivního potenciálu. Např. obecně přijímaný předpoklad, že coping tím, že je více záměrný, musí být nutně také adaptivnější, je zavádějící. Je zřejmé, že i jednotlivé copingové strategie mohou mít své více a méně adaptivní podoby. A naopak, zapojení obranných mechanismů při vyrovnávání se s náročnou situací či vnitřním konfliktem může být (a také často je) naopak velmi adaptivní (viz např. McWilliams, 2015).

Zdá se, že v kontextu zkoumání zvládacích procesů se jeví jako přínosné pracovat v rámci určitého pomyslného kontinua směrem od nevědomých, hůře uvědomovaných, bezděčných či nezáměrných procesů až k těm plně uvědomovaným, záměrným a cíleným. Příkladem takového propojení je např. Kuhlova a Fuhrmanova konceptualizace vůle (např. Kuhl a Fuhrmann, 1998), v rámci níž autoři mimo jiné zdůrazňují vliv nevědomých faktorů na volní fungování jedince. Tato konceptualizace bude stručně představena v dalším textu v souvislosti s jedním z nástrojů, který byl využit v rámci výzkumného designu druhé studie prezentované v dalším textu této disertační práce.

---

<sup>14</sup> Schopnost uvědomovat si své obranné mechanismy, aby je člověk mohl lépe kontrolovat s ohledem na jejich adaptivnost je mimo jiné jedním z cílů psychoterapeutické práce.

## 2.1. Teoretické konceptualizace zvládání nudy

Pokusy o teoretické vymezení copingu u nudy, ale i o jeho empirické uchopení, jsou stále ve svých počátcích. Dosavadní studie dotýkající se dané problematiky lze při určitém zjednodušení rozdělit podle různých hledisek. Např. z hlediska žánru na studie výzkumné (např. Nett, Goetz, Daniels, 2010; Tze a kol., 2013) a přehledové (např. Smith, 1981; Vodanovich, 2003), z hlediska metodologie na studie kvalitativní (např. Martin, Gaynor, Graham, 2006) a kvantitativní (např. Daniels, Tze, Goetz, 2015), případně na studie kombinující oba výzkumné přístupy (např. Game, 2007), z hlediska kontextu na výzkumy prováděné v prostředí školy (např. Fahlman, 2009; Goetz, Frenzel, Pekrun, 2007), v prostředí práce (např. Fisher, 1993) či v oblasti interpersonálních vztahů (např. Harasymchuk, Fehl, 2010), případně studie kombinující různé kontexty (např. Hamilton, Haier, Buchsbaum, 1984; Harris, 2000; Martin, Gaynor, Graham, 2006), či z hlediska tematického zaměření na studie zacílené přímo na otázku zvládání nudy (např. Nett, Goetz, Daniels, 2010), na studie, v rámci nichž je otázka zvládání nudy jednou z dílčích oblastí zkoumání tohoto fenoménu (např. Mann a Robinson, 2007) a na širěji zaměřené studie, které se vedle nudy zabývají nějakým dalším tématem či tématy (např. Eren a Coskun, 2015).

### 2.1.1. Zvládání nudy jako osobnostní dispozice v pojetí Hamiltonové a kol.

Autoři studie se věnovali problematice zvládání nudy ze strany jedince (boredom coping) ve vztahu k jeho schopnosti generovat vnitřní potěšení (intrinsic enjoyment). Zatímco konstrukt vnitřního potěšení lze podle autorů charakterizovat intenzivním zaujetím, zájmem a absorbovanou pozorností, konstrukt zvládání nudy má v jejich pojetí odrážet určitou dispozici k restrukturační vlastnímu vnímání a účasti na potenciálně nudných aktivitách za účelem snížení nudy. Autoři vyvinuli dotazníkový nástroj vytvořený za účelem měření obou výše uvedených dispozic, které odrážejí kapacitu pozornosti napříč různými situacemi v různých kontextech (škola, práce, volný čas aj.).

Nudu autoři tohoto konceptu zvládání chápou jako nedostatek zaujetí a potěšení, který se objevuje, když pozornost jedince musí být podpořena vnějšími incentive, jako je plat nebo prestiž. Nuda je podle nich něco, co vzniká v reakci na přítomnost závazku typického v situacích, ve kterých musíme dělat něco, co dělat nechceme, a/nebo kdy se nemůžeme

věnovat tomu, čemu bychom se věnovat chtěli. Nuda je autory stavěna do protikladu k zážitku vnitřního potěšení, který lze charakterizovat intenzivním zaujetím, zájmem a hlubokou koncentrací. Oba tyto psychologické konstrukty, nuda a vnitřní potěšení, lze v pojetí této konceptualizace označit za dva proti sobě stojící póly stejného afektivně-prožitkového kontinua, v rámci něhož hraje určující roli pozornost.

Zvládání nudy autoři vnímají jako specifickou osobnostní vlastnost, dispozici k restrukturační vlastnímu vnímání a účasti na potenciálně nudných aktivitách za účelem snížení nudy a/nebo maximalizace zážitků vnitřního potěšení. V návaznosti na teoretickou koncepci Csikszentmihalyiho (1975) autoři tvrdí, že člověk se může vyrovnat s nudou tím, že v daném úkolu objeví kvality podobné hře a dokáže si vytvořit pravidla toho, co dělá a jak se to má dělat (např. se zaměřuje na rytmus vlastních pohybů při nějaké fyzické monotónní činnosti).

Zvládání nudy ze strany jedince podle autorů nespočívá pouze ve vytváření obrazů a možností toho, co by se dalo dělat, ale především ve schopnosti vybrat ty z nich, které jsou v dané situaci konstruktivní nebo vedou k pozitivní náladě či posilují well-being. Z tohoto hlediska je podle autorů jakákoliv činnost dvojznačná v tom smyslu, že do ní můžeme promítnout smysl, učinit ji tak zdrojem vnitřního potěšení a potenciální nudu dobře zvládnout, nebo to neuděláme a začneme se nudit.

Tato schopnost podle autorů souvisí ve velké míře se selektivní pozorností, což dokládají výzkumy potvrzujícími vztah mezi pozornostním chováním (zkoumaným skrze oční pohyby) a preferovaným typem odměny (vnitřní versus vnější) (Holcomb, Holcomb, de la Pena, 1977 in Hamilton, Haier, Buschbaum, 1984). Podle autorů jsou tedy koncepty „vnitřního potěšení“ a „zvládání nudy“ specifickými vlastnostmi osobnosti, které odrážejí schopnost efektivně ovládat pozornost napříč různými typy situací.

### **2.1.2. Klasifikace copingových strategií u nudy Nettové a kol.**

Zřejmě první pokus o ucelenější teoretickou konceptualizaci copingu u nudy, a to přímo v kontextu školy, představuje studie Nettové, Goetze a Danielsové (2010). Autoři studie na oblast zvládání nudy aplikovali klasifikační systém copingových strategií převzatý z výzkumů zaměřených na vyrovnávání se se stresem (Holahan, Moos, Schaefer, 1996; in Nett, Goetz, Daniels, 2010). Hlavním záměrem autorů studie bylo aplikovat teoreticky podložený klasifikační systém copingových strategií na strategie zvládání nudy využívané

žáky ve specifických školních situacích a na základě toho vytvořit diagnostický nástroj. Jedním z dílčích cílů autorů bylo také zhodnocení jednotlivých typů strategií z hlediska jejich relativní efektivity, respektive zjištění, do jaké míry jednotlivé skupiny strategií souvisí s adaptibilitou žáků v rámci procesu vyučování.

Autoři vycházejí z definice nudy založené na tzv. komponentovém modelu emocí (Kleinginna a Kleinginna, 1981; in Nett, Goetz a Daniels, 2010), který každou emoci popisuje z hlediska jejích jednotlivých složek. Nuda se potom dá dle autorů popsat jako nepříjemný, averzivní pocit (afektivní složka), při kterém dochází ke změněnému vnímání času (kognitivní složka), doprovázený snížením arousalu (fyziologická složka), specifickými faciálními, vokálními a posturálními výrazy (expresivní složka) a motivací změnit činnost nebo opustit situaci (motivační složka). Autoři zdůrazňují, že na nudu je nutné nahlížet jako na specifickou emoci, která je kvalitativně odlišná od pouhého stavu absence radosti a zájmu, a která významně souvisí s nízkou úrovní vnímané hodnoty dané aktivity či situace. Autoři také poukazují na to, že nudě bylo v rámci dosavadního výzkumu emocí věnováno jen málo pozornosti, přestože především ve školním prostředí je její podceňování alarmující, neboť souvisí s takovými proměnnými, jako jsou např. zhoršené studijní výsledky, snížená motivace k učení či celková školní neúspěšnost.

Dle autorů studie je zvládání nudy, stejně jako její prožívání, tzv. doménově specifické, tj. váže se na určitý kontext. Autoři se proto rozhodli zkoumat zvládání nudy vázané na konkrétní školní předmět, matematiku. Výběr matematiky zdůvodňují výsledky předchozích výzkumů (např. Goetz a kol., 2007), ze kterých vyplývá, že žáci v hodinách matematiky vykazují běžnou úroveň nudy.

#### Klasifikační systém copingových strategií u nudy

Jak bylo již zmíněno výše, autoři studie převzali existující klasifikační systém, který je výzkumně využíván v oblasti zvládání stresu. Tento systém sestává ze čtyř typů copingových strategií, které lze od sebe odlišit na základě dvou dimenzí. První dimenze odráží zaměření strategie buď směrem k přiblížení nebo k vyhnutí se (approach versus avoidance) a druhá dimenze se týká povahy strategie, která může probíhat buď v rovině kognitivní (na úrovni myšlenek) nebo behaviorální (v rovině chování). Zatímco tzv.

přibližovací strategie zahrnují orientaci na řešení problému, strategie typu vyhýbání jsou orientovány na vyhnutí se či unikání od problému.

Kognitivní strategie typu přiblížení zahrnují změnu vnímání dané situace. Takový typ strategie dle autorů využívá žák, který si říká, že i přesto, že daný úkol je nudný, je pro něj důležitý. Aniž by se tedy pokoušel změnit nudnou situaci samotnou, může se přestat nudit díky tomu, že změní své vnímání této situace. Behaviorální strategie typu approach naproti tomu zahrnují pokusy o změnu aktuální nudné situace. Příkladem takového typu strategií je např. žák, který žádá svého učitele o zajímavější úkol. Pokud učitel jeho prosbě vyhoví, žák se může přestat nudit. K ovlivnění situace však může dojít i přesto, že učitel jeho prosbě přímo nevyhoví, a to tak, že si alespoň uvědomí, že někteří žáci se mohou v jeho hodině nudit.

Strategie, které žákům pomáhají zapomenout na nudnou situaci, jsou strategie typu avoidance. Strategie typu kognitivního vyhýbání umožňují žákovi zaměstnat svou mysl něčím jiným, co nesouvisí s nudnou situací. Takový žák bude opouštět nudnou situaci tím, že bude myslet na něco zajímavějšího, např. o čem si budou povídat na další hodině. Strategie typu behaviorálního vyhýbání se naproti tomu projevují tím, že žáci v nudné situaci dělají něco jiného, např. si povídají se spolužákem, vedle kterého sedí.

Podle autorů je někdy, a to především v kontextu školy, těžké striktně rozlišovat mezi kognitivním a behaviorálním typem vyhýbavých strategií, protože když člověk myslí na něco jiného, často také dělá něco jiného. Např. přemýšlení o následující hodině může být spojeno s přípravou domácího úkolu na tento předmět. Autoři tedy jednotlivé strategie typu avoidance rozdělili mezi kognitivní a behaviorální podle aspektu, který je u dané strategie dominantní. Např. studium látky na další předmět označili za kognitivní strategii, protože zde převládá mentální aspekt. Tento typ strategií bývá často nezaregistrován ze strany učitele, a nemá tudíž přímý vliv na průběh hodiny. Při povídání si se spolužáky naopak dominuje behaviorální složka, která průběh vyučování dle autorů výrazně ovlivňuje. Přehled jednotlivých typů copingových strategií převzatých autory studie pro oblast nudy včetně příkladů zobrazuje tabulka č. 1.

Tabulka č. 1: Přehled copingových strategií u nudy dle škály CBS

Typ copingu	Approach/přiblížení	Avoidance/vyhýbání
<b>Kognitivní</b>	Změna vnímání dané situace. <i>Např. žák si připomíná důležitost úkolu.</i>	Zaměření myšlenek na něco, co nesouvisí s danou situací. <i>Např. žák se učí na jiný předmět.</i>
<b>Behaviorální</b>	Aktivita zaměřená na změnu situace. <i>Např. žák požádá učitele, aby zadal zajímavější úkoly.</i>	Aktivita nesouvisející s danou situací. <i>Např. žák se baví se spolužáky.</i>

Podle autorů mají jednotlivé strategie dopad na frekvenci zažívané nudy ze strany žáků a další akademické, emoční, motivační a kognitivní aspekty školních situací. Strategie typu approach, především ty, které jsou založené na pozitivním kognitivním přehodnocení situace, podle nich pomáhají redukovat nudu tím, že zvyšují vnímanou hodnotu dané aktivity. A naopak, strategie typu avoidance jsou podle autorů při zvládání nudy nejméně efektivní (jejich využívání v oblasti zvládání stresu významně souvisí s dalším nárůstem stresu a depresivními symptomy). Právě tyto typy strategií se dle autorů mezi žáky ve školním prostředí objevují nejčastěji.

### 2.1.3. Srovnání konceptualizací zvládání nudy

Zatímco Nettová, Goetz a Danielsová (2010) pojem coping vymezují jako nějaké konkrétní, ze strany jedince uvědomované jednání (copingová strategie), které může být více či méně efektivní a které je vázáno na nějaký specifický kontext, Hamiltonová, Haier a Buchsbaum (1984) si pod zvládáním nudy představují nějakou obecnou vlastnost či dispozici k restrukturační vlastního vnímání a k nalézání konstruktivních možností v potenciálně nudných situacích.

Tyto rozdíly jsou dány nejen tím, jak jednotlivé autorské kolektivy zacházejí s pojmem coping či zvládání, ale také tím, jakým způsobem uchopují nudu jako takovou. První autorský tým pracuje s pojetím nudy v intencích teorií arousalu, kdy je nuda umístěována na společné pomyslné kontinuum, jehož opačný pól představuje vnitřní zájem a potěšení. Naproti tomu v rámci druhé představené konceptualizace autoři vychází ze sociálně-kognitivního pojetí nudy jakožto doménově specifické emoce, která je kvalitativně odlišná

od pouhého stavu absence radosti a zájmu a která významně souvisí s nízkou úrovní vnímané hodnoty a kontroly dané aktivity či situace.

Zdá se, že ani jeden z přístupů nevysvětluje problematiku zvládnání nudy v celé její šíři a komplexnosti a u obou přístupů nacházíme určitá úskalí. Pokud jde o první z představených koncepcí, její autoři se spíše než na konkrétní strategie zvládnání nudy zaměřili na zkoumání obecných schopností jedince vyrovnat se s potenciálně nudnými situacemi či jim dokonce předcházet. Autoři při konstrukci škály využili převzatou dispoziční operacionalizaci nudy jakožto nízké tolerance vůči monotónním podnětům a rutinním situacím (ve smyslu ZBS; Zuckerman, Eysenck, Eysenck, 1978), přičemž dispozice ke zvládnání nudy je v jejich pojetí uchopena de facto jako její opak. Oproti pojetí Nettové a kol. (2010) je toto uchopení dané problematiky poněkud širší a mnohem obecnější, což se odráží mimo jiné v širším spektru možných aplikačních kontextů (škola, práce, volný čas...). Vidíme zde jednoznačný akcent na dispoziční stránku zažívání nudy, ale i jejího zvládnání. Autoři se nezabývají žádnými konkrétními strategiemi ani přístupy ke zvládnání nudné situace ze strany jedince.

Pokud jde o druhé prezentované teoretické i empirické uchopení copingu u nudy, daná problematika je zde nahlížena skrze šablonu již vytvořeného systému klasifikace copingu, který byl přenesen z jiného kontextu. Použitá klasifikace copingových strategií se však i v oblasti nudy ve škole zdá být poměrně funkční, přestože je ve velké míře zjednodušující a již dopředu zužuje celý pohled na zkoumanou problematiku.

Zdá se, že ani jedna z výše představených konceptualizací a způsobů uchopení zvládnání nudy neumožňuje zachytit problematiku zvládnání nudy v její komplexnosti, přestože nabízí mnohé podněty pro další zkoumání v této oblasti. Pro účely výzkumu realizovaného v rámci druhé studie prezentované v této disertační práci, byla zvolena konceptualizace a uchopení zvládnání nudy Nettové, Goetze a Danielse (2011), které operuje s konkrétními copingovými strategiemi využívanými žáky ve specifické školní situaci a v neposlední řadě umožňuje komplexnější způsob uchopení zkoumané reality včetně identifikace skupin žáků s odlišnými profily copingu u nudy.

## 2.2. Diagnostika zvládání nudy

Pokud jde o empirické uchopení copingu u nudy, napříč studii jsou, podobně jako v případě zkoumání nudy, využívány především rozhovory a/nebo dotazníkové metody. V současné době existují zřejmě pouze dvě škály, které jsou zaměřeny explicitně na zvládání nudy (Vodanovich, 2016). Jedná se o škálu BCS (Boredom Coping Scale) autorů Hamiltonové, Haiera a Buschbauma (1984) na jedné straně a o škálu CBS (Coping Boredom Scale) Nettové, Goetze a Danielsové (2010) na straně druhé. V následujícím textu se pokusíme o bližší představení těchto dvou nástrojů pro diagnostiku v oblasti zvládání nudy, z nichž druhý jmenovaný byl využit v rámci širšího výzkumného záměru této disertační práce, a bude mu proto věnován větší prostor.

### 2.2.1. Škála BCS (Boredom Coping Scale)

Škála BCS (Hamilton, Haier, Buchsbaum, 1984) je zaměřena na hodnocení zvládání nudy v různých kontextech (např. školy, práce či ve volném čase). Přestože tato škála je (s mírnými úpravami) poměrně hojně výzkumně využívána (např. Eastwood a kol., 2007; Fahlman a kol., 2009; Game, 2007; Goldberg a kol., 2011; Workman a Studak, 2005), zdá se, že spíše než strategie zvládání nudy zachycuje obecné schopnosti, které pomáhají nudě předcházet, jako např. schopnost vydržet expozici vůči monotónním podnětům, udržet pozornost, vymýšlet zajímavé činnosti aj.. V tomto smyslu se zdá, že škála BCS naznačuje spíše určitou pravděpodobnost vzniku nudy u respondentů (Vodanovich, 2003, 2016).

Původní interní reliabilita škály byla ( $\alpha=0,67$ ), test-retestová s odstupem tří týdnů ( $\alpha=0,64$ ). Napříč navazujícími studii se hodnoty reliability pohybovaly mezi ( $\alpha=0,75$  až  $0,80$ ). V těchto případech se však jednalo o využití upravené verze se sedmibodovou Likertovou škálou pro záznam odpovědí, případně též o zkrácenou sedmipoložkovou verzi (Game, 2007; Workman a Studak, 2005). V autorské studii byla konstruktová validita škál zjišťována pomocí vybraných testů osobnosti, laboratorních nástrojů pro měření pozornosti a v neposlední řadě byla zařazena metoda opakovaného měření prožitků v reálném čase. Byla zjištěna mimo jiné významná statistická souvislost mezi skóre na škále zvládání nudy a množstvím času, který jedinci trávili o samotě, udržením pozornosti při dlouhodobém výkonu a vybranými ukazateli psychopatologie. V navazujících výzkumech byla zjištěna pozitivní statisticky významná souvislost s vnímaným smyslem života a s vnitřním



potěšením. Negativně tato škála souvisí dle výzkumů s negativními afekty, např. s depresí, úzkostí, sklonem k nudě, s mírou spokojenosti se životem, s vnímaným místem kontroly (locus of control), reflektující externí orientaci (Vodanovich, 2016).

Škála je podle autorů využitelná v různých kontextech a situacích a sestává z deseti položek, které byly převzaty jednak ze subškály Citlivost k zažívání nudy (ZBS) Zuckermanovy škály Sensation Seeking Scale (1979), dále potom ze Škály Imaginal Processes Inventory autorů Singera a Antrobuse (1970, in Hamilton, Haier, Buschbaum, 1984). Jedná se vždy o položky s nuceným výběrem jednoho ze dvou nabízených tvrzení. Celkové skóre se pohybuje v rozmezí 0 až 10 s tím, že vyšší hodnota skóre souvisí s vyšší úrovní obecné schopnosti zvládat nudu. Příklady dvojic položek: „Když se doma nudím...“ A: „...netrvá mi obvykle dlouho najít si něco, co mě zajímá“ versus B: „...obvykle k tomu, abych se zabavil/a, potřebuji změnit lidi a místo.“ nebo A: „Dokonce i v rutinních úkolech si obvykle dokážu najít určité potěšení.“ versus B: „Obvykle nemám rád/a rutinní práci.“ nebo A: „Často mám pocit, že není co dělat“ versus B: „Snadno si najdu způsoby, jak se zabavit, i když ostatní se nudí“. Jednotlivé položky jsou dále rozřazeny do skupin za účelem mapování různých typů kontextu. Kontext školy nebo práce je mapován příslušnou úvodní formulkou, která předchází dané položce. Např.: „Když se doma nudím...“ nebo „Když jsem v práci nebo ve škole, častěji se stává, že...“.

### **2.2.2. Škála CBS (Coping with Boredom Scale)**

Škála zvládání nudy CBS (Coping with Boredom Scale; Nett, Goetz, Daniels, 2010) byla zkonstruována za účelem diagnostiky různých typů strategií zvládání nudy u žáků ve škole, a to na základě již existující klasifikace copingových strategií v oblasti stresu. Tato škála je od té doby často výzkumně využívána (např. Daniels, Tze, Goetz, 2015; Eren, Coskun, 2015, Tze a kol., 2013). Škála byla původně zkonstruována za účelem diagnostiky zvládání nudy ze strany žáků v hodinách matematiky, nicméně drobnou úpravou v zadání jej lze dle autorů využít i v jiných předmětech či doménách.

Struktura škál škály byla ověřena na vzorku žáků pátého až desátého stupně vzdělávacího systému (průměrný věk = 14,25 let). Čtyř-faktorové řešení bylo potvrzeno s využitím konfirmační faktorové analýzy (n=576). Interní konzistence pro každou ze čtyř vytvořených škál se ukázaly být dostačující ( $\alpha=0,91$  pro CAP,  $\alpha=0,83$  pro BAP,  $\alpha=0,83$  pro CAV a  $\alpha=0,92$

pro BAV) (Nett a kol., 2010), v navazujících výzkumech byla pro dílčí škály reportována reliabilita v rozmezí ( $\alpha=0,67$  až  $0,97$ ) (Daniels a kol., 2015; Nett a kol., 2011; Tze a kol., 2013). Nejvíce žáci v původní autorské studii skórovali na škálách behaviorálního vyhýbání (16,39, respektive 3,28) a kognitivního přiblížení (15,46, respektive 3,12), nejméně pak byla v rámci výzkumného vzorku využívána strategie behaviorální přiblížení (8,04 respektive 1,61) a kognitivního vyhýbání (11,75, respektive 2,35). Dále autoři zjistili statisticky významné souvislosti mezi oběma vyhýbavými škálami ( $r=0,47$ ), mezi škálami behaviorální vyhýbání a kognitivní přiblížení ( $r=0,39$ ) a mezi kognitivním vyhýbáním a behaviorálním přiblížením ( $r=0,31$ ).

Jednotlivé strategie souvisí dle autorů s frekvencí zažívané nudy a dalšími akademickými, emočními, motivačními a kognitivními aspekty školních situací. Byla zjištěna vysoká pozitivní souvislost mezi vynakládaným úsilím a kognitivním přiblížením ( $r=0,59$ ), dále potom středně vysoká pozitivní souvislost mezi frekvencí zažívání nudy a škálami behaviorální vyhýbání ( $r=0,49$ ), kognitivní přiblížení ( $r=0,45$ ) a kognitivní oddálení ( $r=0,32$ ), mezi zájmem o předmět a kognitivním přiblížením ( $r=0,46$ ), ale překvapivě také behaviorálním vyhýbáním ( $r=0,37$ ), mezi vnímanou hodnotou dosahovaných výsledků a kognitivním přiblížením ( $r=0,42$ ) a mezi radostí z matematiky a kognitivním přiblížením ( $r=0,39$ ), ale opět překvapivě i behaviorálním vyhýbáním ( $r=0,34$ ). Zajímavé je, že mezi jednotlivými strategiemi a známkami z matematiky, zažívanou úzkostí a sebepojetím v matematice se ukázala být pouze nízká statisticky významná souvislost<sup>15</sup>.

Škála sestává celkem z dvaceti položek, které jsou rozděleny do čtyř škál, z nichž každá škála odpovídá jednomu typu copingových strategií. Každá škála je tvořena pěti položkami, přičemž každá položka je pokračováním stejné úvodní věty: „Když se v hodině matematiky nudím,...“. Respondenti odpovídají s využitím pětistupňové Likertovy škály, kde 1=vůbec nesouhlasím a 5=zcela souhlasím. Příklady položek pro jednotlivé škály: kognitivní přiblížení – „...pokouším se znovu začít soustředit, protože to téma je pro mě důležité.“ nebo

---

<sup>15</sup> Ke zjišťování těchto proměnných byly využity subškály úzkost a radost dotazníku AEQ (Academic Emotions Questionnaire), dvě položky dotazníku MSLQ (Motivated strategies for Learning Questionnaire) pro zhodnocení školního úsilí a tři položky z Dotazníku studijního zájmu (Questionnaire for Study Interest) pro zjištění míry zájmu. Autoři dále zjišťovali úroveň vnímané hodnoty dosažených výsledků (pomocí pěti položek škály „Extrinsic goal orientation“ dotazníku MSLQ upravených pro oblast matematiky) a akademické/školní sebepojetí s využitím dotazníku ASDQ (Academic Self Description Questionnaire).

„...snažím se dávat při hodině větší pozor.“; kognitivní vyhýbání – „...přemýšlím o domácích úkolech nebo o něčem, co se musím naučit.“ nebo „...opisuji úkol na další hodinu“; behaviorální přiblížení – „...snažím se naladit učitele na jiné téma, abychom se věnovali tomu, co mě zajímá.“ nebo „...ptám se učitele, jestli můžeme dělat něco jiného.“ a behaviorální vyhýbání – „...začnu se bavit se spolužákem, který sedí vedle mě“ nebo „...snažím se kontaktovat ostatní spolužáky, kteří se také nudí.“. Úpravou úvodní věty lze škálu použít i pro jiný předmět nebo doménu. Pro účely výzkumu prezentovaného v rámci této disertační práce bylo zadání škály upraveno na nudu ve škole obecně, a to v následujícím znění: „Když se ve škole nudím,..."<sup>16</sup>. Česká verze škály CBS byla přeložena z anglického do českého jazyka dvěma nezávislými překladateli (z nichž jedním je autorka této disertační práce), přičemž vzniklé verze položek byly následně posuzovány a diskutovány v rámci expertní skupiny. Výsledné verze škál, které vzešly z expertního posouzení, byly následně ověřeny zpětným překladem, který nevykazoval významné odchylky od původní anglické verze.

#### Profily copingových strategií dle CBS

Na základě dat získaných pomocí škály CBS a s využitím statistické metody LPA (Latent Profile Analysis) byly autory následně identifikovány tři skupiny žáků, které využívají podobnou kombinaci typů strategií zvládnání nudy (Nett, Goetz, Daniels, 2010). První skupina žáků (n=418) byla autory pojmenována jako tzv. přehodnocující (reappraisers). Tato skupina studentů skórovala podprůměrně na všech škálách kromě kognitivního přiblížení. S nudou se tito studenti vyrovnávali tak, že si připomínali hodnotu a důležitost matematiky a snažili se změnit svůj pohled na danou situaci. Druhá skupina (n=145) žáků byla autory nazvána jako tzv. kritizující (criticizers), protože se zaměřovala především na strategie typu behaviorálního přiblížení, pomocí nichž se snažila změnit situaci předkládáním návrhů učitelů. Zároveň však tito studenti nadprůměrně skórovali na obou vyhýbavých škálách. Třetí

---

<sup>16</sup> Česká verze škály CBS byla přeložena z anglického do českého jazyka dvěma nezávislými překladateli (z nichž jedním je autorka této disertační práce), přičemž vzniklé verze položek byly následně posuzovány a diskutovány v rámci expertní skupiny. Výsledné verze škál, které vzešly z expertního posouzení, byly následně ověřeny zpětným překladem, který nevykazoval významné odchylky od původní anglické verze.

skupina (n=413) byla nazvána jako tzv. vyhýbaví (evaders), a to z důvodu upřednostňování obou typů vyhýbavých strategií a absence snahy danou situaci jakkoliv změnit.

Studenti ve skupině přehodnocujících uváděli ve srovnání s oběma ostatními skupinami významně nižší frekvenci zažívání nudy a vykazovali celkově pozitivnější akademický profil. Z hlediska rozměrového efektu se jako středně významný ukázal také rozdíl mezi známkami z matematiky, a to především v porovnání se skupinou vyhýbavých. Pokud jde o emoční proměnné, skupina přehodnocujících vykazovala nejvyšší úroveň radosti a zároveň nejnižší míru úzkosti zažívané v matematice. Skupina vyhýbavých se naopak jevila jako nejméně emocionálně zainteresovaná, neboť v porovnání se skupinou kritizujících vykazovala jak méně radosti, tak i úzkosti. Přehodnocující dále vykazovali nejvíce vynaloženého úsilí, největší míru zájmu ale i nejvyšší míru vnímané hodnoty dosahovaných výsledků, zatímco vyhýbaví skórovali v těchto třech měřených aspektech nejnižše. Skupina kritizujících navzdory hypotézám autorů vykazovala vyšší úroveň sebepojetí než skupina přehodnocujících.

### **3. Motivační a volní faktory na pozadí prožívání a zvládání nudy**

Cílem této kapitoly není předložit vyčerpávající výklad daných problematik, ale spíše poskytnout určitý nástin teoretického pozadí, na kterém vznikly metody, které byly použity v rámci širšího výzkumného záběru této disertační práce, a to zejména v rámci studií č. 1 a č. 2 (viz dále), za účelem zmapování některých motivačních a volních charakteristik žáků, které mohou souviset s různými (více či méně efektivními) způsoby zvládání nudy a jejího prožívání.

#### **3.1. Koncept motivační struktury ve škole Hrabala a Pavelkové**

Motivaci lze definovat jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Jedná se o různými způsoby navozený vnitřní stav, který zaměřuje člověka směrem k cíli a dodává mu energii při jeho dosahování. Motivace v kontextu školy je jednou ze základních podmínek efektivního učení, významně ovlivňuje pozornost, paměť a další proměnné podílející se na procesu učení a odráží se ve školních výkonech žáků. Přiměřená úroveň motivace je jedním z prediktorů školní úspěšnosti a adekvátního rozvoje osobnosti žáků. Dle autorů konceptu (Hrabal, Pavelková, 2010) je motivace žáků k učení dána zejména specifickou kombinací tří skupin potřeb: poznávacích, sociálních a výkonových, kterým bude věnováno v následujícím textu více prostoru.

Poznávací potřeby jsou jedním z nejkvalitnějších vnitřních motivačních zdrojů učení a pokud jsou adekvátně rozvinuty, bývají trvalým zdrojem rozvoje osobnosti jedince. Poznávací potřeby se řadí mezi potřeby sekundární (rozvíjejí se v průběhu ontogeneze, příhodné je zejména období školní docházky), přestože mají určitý fyziologický základ (v podobě potřeby mozkové aktivity a stimulace, orientačně pátrací reflex). Uspokojováním poznávacích potřeb nedochází k jejich deaktualizaci, ale naopak tyto potřeby dále rostou.

Poznávací potřeby dělíme podle charakteru činnosti, kterou aktualizují a kterou jsou zároveň uspokojovány a zpevňovány. Ve školním kontextu mluvíme o dvou základních poznávacích potřebách: potřebě smysluplného receptivního poznávání (získávání nových poznatků a informací) a potřebě vyhledávání a řešení problémů. Každá z těchto poznávacích potřeb se u jedince může, ale také nemusí vyvinout v plné podobě. Poměr mezi oběma potřebami je taktéž velmi individuální. Někteří jedinci jsou zaměřeni spíše na sběr informací, jiní naopak

chtějí řešit problémové situace. Přílišná orientace na jednu nebo druhou potřebu má svá omezení a rizika (nedostatek tvořivého zájmu a kritického myšlení nebo naopak nechut' přebírat již známé a osvědčené postupy).

Z vývojového hlediska hovoříme o dvou stádiích rozvoje poznávacích potřeb, která se liší z hlediska poměru vnitřní a vnější motivace. V prvním stádiu jsou poznávací potřeby již založeny, jejich úroveň ale ještě není taková, aby nebylo třeba vnější stimulace (většina dětí ve školním věku). Pro druhé stádium je typické, že poznávací potřeby jsou nejen založeny, ale také již dostatečně rozvinuté, proto vnější stimulace již není třeba v takové míře, poznávání samo o sobě je pro jedince libou, příjemnou, uspokojivou a smysluplnou činností. Vývoj poznávacích potřeb je velmi úzce propojen s potřebami sociálními a výkonovými.

Výkonové potřeby jsou motivačním zdrojem chování směřujícího k osamostatňování, potvrzení a prosazení vlastního JÁ a k jeho obraně v případě ohrožení. Jedná se o potřeby sekundární (získané v průběhu ontogeneze) a generalizované (aktualizují se v každé činnosti, která je zakončena nějakým hodnotitelným výkonem). V edukačním kontextu je výkonová motivace jednou z nejčastějších pohnutek k učení, přičemž učitelé mívají potíže u svých žáků s jejím rozpoznáváním. Založení a rozvoj výkonových potřeb se váže nejprve k rodinnému, posléze také ke školnímu kontextu. Výkonové potřeby se zakládají kolem dvou a půl až tří let věku, významný vliv zde hrají rodiče a jejich vlastní výkonové zaměření, charakter prožívání výkonových situací jedincem a jeho dosavadní zkušenost s úspěchem a neúspěchem a zejména obtížnost úkolů, kterým jsou děti vystavovány. V průběhu školního vzdělávání se vytvářejí tzv. specifické školní výkonové potřeby, které jsou vázány k různým školním oblastem a nemusí být zcela v souladu s obecným výkonovým zaměřením žáka.

Výkonové potřeby se v průběhu školního vzdělávání diferencují podobně jako ostatní typy potřeb. Základními výkonovými potřebami jsou potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu (a s ní spojená úzkost, u které však nebyl jednoznačně prokázán inhibující vliv na školní výkon). Poměr mezi intenzitou těchto dvou potřeb vytváří žákovu celkovou výkonovou orientaci. Např. žáci s převažující potřebou úspěšného výkonu jsou pracovití, vytrvalí, cílově orientovaní, usilují o úspěch a uznání, rádi soutěží s rovnocennými partnery, neúspěch považují za cennou informaci a zkušenost do budoucna, stanovují si adekvátní cíle aj. Naopak, žáci s převažující potřebou vyhnout se neúspěchu mají tendence

z výkonových situací unikát, prožívají úzkost z případného neúspěchu, vlastní úspěch připisují vnějším příčinám a neúspěch vlastním schopnostem. Na základě míry rozvinutosti těchto dvou potřeb lze také odlišit čtyři skupiny žáků vykazujících určité výkonové chování. Kromě výše uvedených dvou typů se lze setkat se žáky s vysokou úrovní rozvinutosti obou výkonových potřeb a také se žáky, kteří nemají adekvátně rozvinutou ani jednu z nich. Někdy bývá uváděn ještě třetí typ výkonových potřeb, a to potřeba vyhnout se úspěchu. Zde pravděpodobně nejde o potřebu v pravém slova smyslu, toto chování je spíše vázáno na očekávání negativního důsledku případného úspěchu.

Výkonová orientace jedince se vyvíjí na základě jeho interakcí s okolím (rodiče, učitelé, spolužáci aj.), váže se tedy úzce na potřeby sociální, ale také poznávací. Úroveň rozvinutosti a orientace výkonových potřeb jedince souvisí s mnoha proměnnými na straně žáka, jako např. aspirační úroveň (úroveň cílů, které si člověk klade), atribuční styl (způsob, jakým si jedinec vysvětluje vlastní úspěchy a neúspěchy), self-efficacy (vnímaná osobní zdatnost jedince), orientace na cíl versus orientace na sebe (tzv. ego versus task orientace), perspektivní orientace, aj.

Sociální potřeby hrají významnou roli v motivaci lidského chování. Nejjednodušší sociální potřeby (potřeba mateřské lásky, přijetí, identifikace) jsou vrozené, v průběhu života se postupně rozvíjejí a diferencují další sociální potřeby vázané na jedincovo fungování v širším sociálním prostředí. Zejména v předškolním období se začínají objevovat tendence k upřednostňování určitého typu sociálního chování, které je syceno buď potřebou afiliace (druhé dítě je partnerem) nebo prestiže (druhé dítě je předmětem uplatňování sociálního vlivu). V rámci edukačního kontextu mohou být všechny tyto potřeby významnou vnější motivací k učební činnosti a určují typ sociální interakce mezi žáky.

Mezi základní sociální potřeby aktualizující se v rámci edukačního kontextu řadíme zejména potřebu pozitivních vztahů (afiliace), obavu z odmítnutí a potřebu vlivu a prestiže. Potřeba afiliace je uspokojována skrze pozitivní vztahy s druhými lidmi, přátelstvím a nekonfliktní atmosférou. Dlouhodobá opakovaná zkušenost s neuspokojivými mezilidskými vztahy souvisí se vznikem obavy z odmítnutí, která však nesnižuje nutně úroveň potřeby afiliace. Z hlediska poměru potřeby afiliace a obavy z odmítnutí lze od sebe odlišit tři skupiny žáků, pro které je charakteristické jiné sociální chování. Např. žák s vysokou potřebou afiliace a

nízkou obavou z odmítnutí většinou nemá problém své potřeby ve škole uspokojit pozitivními vztahy s druhými. Takový žák např. hodnotí přátelství výše než úspěch, je konformní, učí se pro náklonnost jiných osob a vytváří příjemnou atmosféru ve třídě. Naopak žák s vysokou potřebou afiliace a zároveň vysokou obavou z odmítnutí může v přítomnosti druhých lidí prožívat značný diskomfort projevující se např. v nepřírozeném či úzkostném chování či zhoršeném výkonu ve skupinových aktivitách. Potřeba vlivu a prestiže může mít negativní a pozitivní podobu. V prvním případě jde o čisté potěšení z ovládnutí druhých, ve druhém jde jedinci spíše o společný cíl skupiny manifestující se v podpoře a posilování druhých.

Funkčně i vývojově jsou sociální potřeby propojeny s potřebami poznávacími a výkonovými, přičemž jejichž vývoj se v různých aspektech překrývá. Potřeba afiliace má základ v rané citové vazbě a připoutání dítěte k pečující osobě, poskytující pocit bezpečí a jistoty, bez něhož by jedinec nebyl dostatečně připraven pro budoucí poznávání světa. Poznávání probíhá z velké části v interakci s druhými, kteří zprostředkovávají význam a poskytují smysluplnou odezvu, která je základem učení. Zkušenost a interakce s druhými lidmi a jejich reflexe (vzájemná očekávání, hodnocení, srovnávání aj.) současně významně ovlivňují výkonovou a perspektivní orientaci jedince. Potřeby afiliace, moci a úspěšného výkonu tvoří tzv. velkou trojku motivů, ke kterým se váže většina psychosociálních potřeb člověka.

V rámci motivační struktury ve škole se samozřejmě uplatňuje ještě nespočet dalších faktorů. V této souvislosti uvedme zejména motivaci instrumentální (zvýšené úsilí při učení pomůže např. získat dobrou práci), morální, která souvisí s vědomím povinnosti k učení a určitou svědomitostí a tzv. globální motivaci, odrážející motivační tlak rodiny (Hrabal a Pavelková, 2010).

### **3.1.1. Dotazník učební motivace (DUM; Hrabal a Pavelková, 2010)**

Dotazník učební motivace sestává z osmi položek zaměřených na zjištění tzv. motivační struktury respondentů. Základní instrukce dotazníku zní: „Když se ve škole snažím, je to z důvodu, že...“. Každá z položek nabízí dokončení výše uvedené věty a je zaměřena na zjišťování jiného druhu motivace k učení: sociální motivace (afiliace), sociální motivace (prestiž), poznávací motivace, morální motivace, výkonová motivace (pozitivní), výkonová



motivace (strachová), instrumentální a motivační tlak rodiny (globální). Respondenti u každé z položek vybírají jednu z následujících možností, která vyjadřuje míru jejich souhlasu, respektive nesouhlasu s danou položkou: 1 = „zcela nesouhlasí“, 2 = „spíše nesouhlasí“, 3 „někdy nesouhlasí“, 4 = „spíše souhlasí“, 5 = „souhlasí“.

### 3.2. Teoretické uchopení vůle v pojetí Kuhla a Fuhrmanna

V pojetí Kuhla a Fuhrmanna (1998) pojem vůle označuje veškeré intencionální a osobnostně podmíněné chování jedince. Jejich teorie postuluje dva základní mody vůle: sebekontrolu a seberegulaci, které jsou dále rozkládány do dílčích funkcionálních složek. Veškeré volní procesy dle této teorie souvisí s procesy vztahujícími se k „self“ jakožto integrované, implicitní reprezentaci osobních prožitků a přesvědčení a potřeb na straně jedné a k individuálním cílům a očekáváním jedince na straně druhé.

Dva nejdůležitější úkoly vůle tedy dle autorů spočívají v podpoře a udržování integrity „self“ (integrace dedikovaných zájmů a zdrojů jedince do smysluplného celku) a v podpoře a udržování cílů, které jsou v souladu s tímto „self“ (schopnosti jedince intencionálně jednat). To se děje za souběžné operace obou systémů udržování (tzv. self-maintenance a goal-maintenance), jejichž úroveň kooperace významně determinuje druhy a stupně angažovanosti jedince ve vyvíjení úsilí za účelem dosažení určitého cíle a ovlivňuje jeho volní fungování mimo jiné i v podmínkách, kdy musí překonávat specifické typy obtíží, které interferují s výkonem self-kongruentní a/nebo cílově zaměřené činnosti (silné habituální tendence, rigidita, soupeřící motivace, výkyvy v náladách a/nebo arousalu atd.).

Vedle toho se autoři zabývají symptomy omezujícími přístup k jednotlivým složkám volní kompetence v podmínkách stresu či frustrace (prožitek neúspěchu, náhlé, averzivní změny v důležitých aspektech vztahujících se k cíli aj). Tyto složky vůle již nesouvisí s překonáváním obtíží při utváření cílů, ale jejich aktivace je vázána na určité frustrující a/nebo nepříjemné prožitky a je často spojována s projevy volní inhibice (např. váhavost, deficit energie, potřeba externí kontroly, rigidita, ruminace, strach z neúspěchu).

Autoři dále diskutují mimo jiné další dvě skupiny faktorů, z nichž první zahrnuje ty faktory, které podle autorů spadají převážně do spontánního modu reagování jedince, tj. jsou pod minimální volní kontrolou, často a z velké části neuvědomované, přitom však mohou mít na

jeho volní fungování významný vliv (např. vyhýbání se úsilí či odmítání podřídit se požadavkům druhých), a druhá se týká určitých obecných faktorů vůle (např. sebe-odměňování v případě dílčího úspěchu či splnění úkolu, pozitivní snění o cíli či pocity vlastní kompetence).

### **3.2.1. Dotazník volních složek (VCI; Kuhl a Fuhrmann, 1998)**

Kuhl a Fuhrmann (1998) na základě výše představené teorie vůle, ale také s ohledem na empirická zjištění z oblasti neuropsychologie a experimentální psychologie (např. Fuster, 1989; Kuhl, Beckmann, 1994; Mischel, 1974), vyvinuli dotazník měřící celé spektrum dílčích, od sebe teoreticky oddělitelných volních funkcionálních složek osobnosti. Jedná se o dotazník složek vůle (VCI), který sestává z 35 škál zachycujících různé komponenty vůle. Dotazník obsahuje celkem 210 položek s tvrzeními formulovanými v první osobě, u nichž respondenti posuzují frekvenci výskytu v posledních několika dnech, a to na sedmibodové Likertově škále (od 1=téměř nikdy po 5=téměř vždycky). U některých škál vyšší dosažené hodnoty skórují vzhledem k úrovni volní kompetence negativně.

Měřené faktory mapující volní složky dle VCI, včetně příkladů položek: vědomá kontrola pozornosti (CAC): „Pokouším se vědomě udržet svou pozornost stabilní.“, nevědomá kontrola pozornosti (IAC): „Jsem pohlcen prací, bez ztráty významu cíle.“, motivační kontrola (MOC): „Beru v úvahu pozitivní incentivy týkající se věci.“, emocionální kontrola (EMC): „Mám dobrou náladu, když dělám věci dobře.“, kontrola aktivace (ACU): „Cítím se fit i v případě náročných věcí.“, adaptivní zklidnění (ACD): „Jsem schopen se zklidnit, když to pomůže.“, self-determinace (SEL): „Mám pocit, že se rozhoduji sám.“, kontrola rozhodnutí (DEC): „Nevyrušují mne spontánní rozhodnutí.“, kontrola intence/monitorování záměrů (IMO): „Často hodnotím svá rozhodnutí.“, plánování (PLA): „Promýšlím detaily věci.“, iniciování (INI): „Jednoduše začnu.“, emocionální roztěkanost/kontrola impulzů (EDI): „Cítím se bezbranný ve vztahu ke svádění, lákadlům, pokušení.“, kontrola neúspěchu (FCO): „Bezprostředně se poučím ze svých chyb.“, volní sebedůvěra (VSE): „Jsem přesvědčen o tom, že nejsem slabý.“, volní optimismus (OPT): „Jsem optimistický, vše dobře dopadne.“, deficit energie (LAE): „Cítím se příliš netečně na to, abych začal něco dělat.“, intruze/těkavost pozornosti (ADI): „Všechny mé myšlenky jsou o úplně jiných věcech.“, opomíjení/zanedbávání cíle (GON): „Něco začnu a pak toho rychle nechám.“,

odcizení/alienace (ALI): „Zdá se mi, že usiluji o cíl, pro který jsem se vlastně já sám nerozhodl.“, neformální introjekce (IOJ): „Řídím se tím, co po mně chtějí ostatní.“, externí kontrola (XCO): „Začnu, až když se někdo naštve.“, posílení sebehodnocení (RSE): „Stále se táži sám sebe, jak bych mohl udělat věci lépe.“, emocionální inhibice (EPI): „Po neúspěchu ztrácím svou hnací sílu.“, behaviorální rigidita (SAC): „Je pro mne obtížné opustit staré zvyky.“, kognitivní rigidita (SCO): „Je pro mne obtížné přizpůsobit se náhlé změně pravidel.“, sebe-trestání (SCP): „Říkám si "musíš".“, strach z neúspěchu (FOF): „Představuji si, jak strašné budou další neúspěchy.“, vyhýbání se úsilí (EAV): „Vyhýbám se obtížným cílům.“, reaktance (REA): „Odmítám vyhovět cizím požadavkům.“, spontaneita (SPO): „Raději něco vyzkouším spontánně, než abych o tom dlouho přemýšlel.“, ruminace (EPR): „Neustále musím myslet na předchozí neúspěch.“, strategická kontrola záměrů (SIC): „V duchu se předřikávám všechno, co chci udělat.“, mastery/kompetence (MAS): „Znovu se ujišťuji, že mám schopnost obtížného cíle postupně dosáhnout.“, pozitivní anticipace (PGF): „Představuji si, jak dobře se budu cítit, až vše dokončím.“, sebe-odměňování (RWD): „Poté, co cíle dosáhnu, odměním se za námahu.“

## **Uvedení k výzkumné části**

Zatímco teoretická část této disertační práce vychází z původních autorských textů (Urbanová, 2016, 2018; Pavelková, Urbanová, 2018), které však dále ve vybraných směrech rozvíjí a konceptuálně rozpracovává, také empirická část se opírá o výsledky výzkumných studií publikovaných v průběhu doktorského studia autorky (Urbanová, Pavelková, 2020; Urbanová, Pavelková, 2021, 2023; Urbanová et al., 2022), jejichž klíčová zjištění dále rozpracovává a propojuje v zastřešující analytické studii.

V následujícím textu jsou tedy nejprve prezentovány tři autorské výzkumné studie, které byly realizovány v průběhu výzkumného projektu podpořeného Grantovou agenturou Univerzity Karlovy (projekt GA UK č. 846119), jehož hlavní řešitelkou byla autorka této práce. Následně jsou prezentovány výsledky analytické studie, jejíž výzkumný design propojuje kvantitativní a kvalitativní metodologii s cílem hlubšího a komplexnějšího prozkoumání složité dynamiky odehrávající se na pozadí prožívání nudy a stojící za různými způsoby reagování na tento převážně averzivní stav, a to nejen ve specifickém školním kontextu, ale také v kontextu volného času.

Hlavním cílem empirické části je tedy propojit klíčová zjištění dílčích, primárně kvantitativních výzkumných studií školní nudy, které byly realizovány v rámci širšího výzkumného záměru předkládané disertační práce, se zjištěními prezentovanými v zastřešující analytické studii se smíšeným metodologickým designem. Kvalitativní analýza volných výpovědí respondentů posloužila jednak k triangulaci určité části kvantitativních dat, dále potom umožnila komplexnější pohled na různé oblasti prožívání nudy a jejího zvládnání.

#### 4. Studie 1: Zvládání nudy v kontextu středoškolského vzdělávání

První studie (Urbanová, Pavelková, 2020) byla zaměřena na základní zmapování vybraných aspektů nudy a zejména způsobů jejího zvládání u českých středoškoláků. Hlavním cílem bylo zachytit obraz nudy u žáků a prověřit, jaké typy zvládacích strategií využívají, když se nudí, a to zejména s ohledem na specifický edukační kontext. V dalším kroku bylo zjišťováno, jak jednotlivé typy zvládacích strategií souvisí s různými aspekty rysové a situační nudy na jedné straně a s dílčími aspekty učební motivace a studijním průměrem na straně druhé.

V rámci studie byly formulovány dva okruhy výzkumných otázek:

- a) Výzkumné otázky týkající se **prožívání nudy**. Jaký je obraz nudy u českých středoškoláků? Které aspekty prožitku nudy dominují obrazu školní nudy u českých středoškoláků? Jak často se čeští středoškoláci nudí ve škole a ve volném čase? Existuje vztah mezi situační nudou a frekvencí zažívání nudy ve škole a ve volném čase? Existuje vztah mezi rysovou nudou a frekvencí zažívání nudy ve škole a ve volném čase? Existuje vztah mezi mírou rysové nudy a situační nudou? Existují rozdíly mezi muži a ženami z hlediska rysové nudy, situační nudy a frekvence zážitků nudy ve škole a ve volném čase?
- b) Výzkumné otázky týkající se **zvládání nudy**. Jaké typy strategií zvládání nudy využívají čeští středoškoláci nejčastěji a naopak nejméně často? Existuje vztah mezi různými typy strategií zvládání nudy? Existují rozdíly mezi dívkami a chlapci v copingovém chování u nudy ve škole? Existuje vztah mezi různými aspekty stavové nudy a různými typy zvládacích strategií u nudy? Existuje vztah mezi rysovou nudou a různými typy zvládacích strategií u nudy? Existuje rozdíl mezi různými typy strategií zvládání nudy a studijním průměrem? Existuje rozdíl mezi různými typy učební motivace a jednotlivými typy zvládacích strategií u nudy?

Výzkumný vzorek a metody

Výzkumný vzorek sestával ze žáků středních škol ( $n = 460$ ) (dvě gymnázia a dvě střední odborné školy s odlišným zaměřením: technické a pedagogické) se zhruba vyváženým

podílem dívek ( $n = 268$ ) a chlapců ( $n = 192$ ), s průměrným věkem 17,3 let ( $SD = 1,36$ , rozmezí 15 až 24). Administrace dotazníků včetně zajištění informovaných souhlasů byla realizována ve spolupráci s výchovnými poradci zařazenými do specializačního vzdělávání. Všichni participanti byli seznámeni s cíli a obsahem výzkumu, který je součástí širšího výzkumného záměru této disertační práce. Jedná se o příležitostný vzorek, zahrnující však v rámci své populační kategorie širší záběr jak z hlediska typu školy a jejího odborného zaměření, tak z hlediska regionu.

K zachycení různých aspektů nudy a strategií zvládnání nudy bylo využito Škály sklonu k nudě (BPS) (Farmer a Sundberg, 1986), Multidimenzionální škály stavové nudy (MSBS) (Fahlman et al., 2013), Škály zvládnání nudy (CBS) (Nett et al., 2010), a dvou uzavřených otázek vlastní konstrukce na frekvenci výskytu nudy ve škole a ve volném čase ve znění „*Posud', jak často se nudíš ve škole/volném čase.*“, s možností odpovědi na pětibodové Likertově škále 1 – 5, kde 1 = „nikdy“ a 5 = „téměř pořád“. Respondenti byli též dotázáni na průměrný prospěch na konci předchozího roku studia. Učební motivace byla sledována s využitím Dotazníku učební motivace (Hrabal a Pavelkova, 2010). Škála CBS nebyla z technických a časových důvodů zadána všem respondentům zapojeným do výzkumu ( $n=340$ ).

V rámci první studie byla data vyhodnocována z hlediska následujících proměnných: copingové strategie u nudy (škály CBS: kognitivní přiblížení (CAP), kognitivní vyhýbání (CAV), behaviorální přiblížení (BAP) a behaviorální vyhýbání (BAV)), měřené aspekty nudy: sklon k zažívání nudy (celkové skóre škály BPS), míra situační nudy (celkové skóre škály MSBS), dimenze situační nudy (dimenze škály MSBS): nedostatek zapojení (DIS), nízká úroveň nabuzení (LA), vysoká úroveň nabuzení (HA), vnímání času (TP) a problémy s pozorností (IN), frekvence zážitků nudy (doma, ve škole), typ motivace (sociální – afiliace (DUM 1), sociální – prestiž (DUM 2), poznávací (DUM 3), morální – vědomí povinnosti, svědomitost (DUM 4), výkonová pozitivní – potřeba úspěchu (DUM 5), výkonová strachová – potřeba vyhnoutí se neúspěchu (DUM 6), instrumentální (DUM 7) a globální – motivační tlak rodiny (DUM 8), celkový studijní průměr. Třídící proměnnou bylo pohlaví.

Získaná data byla zpracována s využitím metod popisné a induktivní statistiky v programu SPSS (ver. 26). Normalita rozdělení dat byla ověřována s využitím Kolmogorov-

Smirnovova testu. K posouzení reliability použitých nástrojů a škál bylo využito Cronbachova koeficientu. Pro narušení normality rozdělení dat bylo při zpracování i prezentaci výsledků využito neparametrických metod (Spearmanův korelační koeficient, Mann-Whitney test) a faktorové analýzy s využitím metody hlavních komponent.

#### 4.1. Obraz nudy u českých středoškoláků

V následujícím textu nabízíme odpovědi, které byly v rámci první studie získány na první skupinu výzkumných otázek, týkajících se zmapování obrazu nudy u českých středoškoláků.

Z hlediska stavové nudy se výzkumný soubor jeví jako poměrně variabilní, s výrazně odlišnými postoji k nudě ve škole (viz tabulka č. 1). Průměrné skóre u většiny faktorů MSBS naznačuje, že nuda je respondenty ve škole skutečně prožívána. Problémy s nudou jsou naznačeny především ve faktorech vnímání času, nedostatek zapojení, problémy s pozorností, dále se odrážejí v celkovém skóre škály. Pouze u obou faktorů souvisejících s mírou nabuzení výsledky spadají ke střední hodnotě. Hodnoty dílčích škál i celkového skóre se pohybují v rozmezí od 1 do 7. Vnitřní konzistence škál se pohybuje mezi  $\alpha=0,75$  a  $\alpha=0,93$ , přičemž pro celkové skóre škály je  $\alpha=0,94$ . Faktorem s nejvyšší vnitřní konzistencí se ukazuje být vnímání času, zatímco nejnižší vnitřní konzistenci má faktor inattention.

Vztah všech škál k celkovému skóre je statisticky významný a pozitivní, přičemž velmi silné korelace se ukazují u všech faktorů kromě low arousal, kde je tato korelace podstatná až velmi silná. Statisticky významné jsou taktéž všechny vztahy mezi dílčími škálami, které jsou též všechny v pozitivním směru. Jako podstatné až velmi silné se ukazují být vztahy mezi škálou nedostatek zapojení a škálami vnímání času ( $\rho=0,67$ ), problémy s pozorností ( $\rho=0,64$ ) a high arousal ( $\rho=0,55$ ), mezi škálami high arousal a low arousal ( $\rho=0,64$ ) a mezi škálami time perception and inattention ( $\rho=0,57$ ). Jako středně až podstatně související se ukazují všechny vztahy další mezi škálami kromě vztahu mezi škálami time perception and low arousal, jejichž statistická významnost je nízká až střední.

Z hlediska pohlaví se jako statisticky významný rozdíl ( $Z = -2.974$ ,  $p = 0,038$ ) ukazuje v rámci celkového skóre situační nudy, kdy dívky (227,08) skórují výše než chlapci (201,83), přičemž u dílčích škál výsledky sledují stejný trend, nikoliv však již statisticky významný.

Tabulka č. 3: Proměnné vztahující se k nudit: základní psychometrické údaje (M, SD), vzájemné korelace (Spearmanovo rho), vnitřní konzistence ( $\alpha$ )

	M	SD	$\alpha$	MSBS	DIS	HA	LA	IN	TP	BPS	Boredom Free Time
MSBS	4,74	1,03	0,94	1	,884**	,777**	,689**	,731**	,727**	,246**	x
DIS	5,03	1,11	0,85		1	,545**	,472**	,640**	,672**	,186**	x
HA	4,12	1,34	0,79			1	,639**	,489**	,383**	,242**	x
LA	3,63	1,4	0,81				1	,345**	,281**	,239**	x
IN	4,91	1,26	0,75					1	,565**	,220**	x
TP	5,76	1,45	0,93						1	,115*	x
BPS	3,7	0,55	0,73							1	x
Boredom School	3,69	0,92	x	,215**	,225**	,137**	,129**	,266**	,141**	,385**	,125**
Boredom Free time	1,89	0,74	x	,103*	,097*	0,090	,134**	0,065	-0,013	,262**	x

MSBS = situational boredom total score; dimensions of situational boredom: DIS = disengagement, LA = low arousal, HA = high arousal, IN = inattention, TP = time perception; BPS = dispositional boredom; Boredom school = boredom frequency at school, Boredom Free time = boredom frequency in free time

\*\*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Co se týče dispoziční stránky nudy, z hlediska BPS se výzkumný soubor jeví jako velmi konzistentní, bez výraznější orientace či opozice (hodnoty se pohybují v rozmezí od 2,3 do 5,3), s uspokojivou úrovní vnitřní konzistence, bez významných rozdílů mezi pohlavími.

Pokud jde o uzavřené otázky týkající se frekvence nudy v rámci různých kontextů, výrazné rozdíly se ukazují mezi mírou zažívání nudy ve škole a ve volném čase. Zatímco u nudy zažívané ve škole je soubor poměrně variabilní, názory na nudu doma se ukazují být spíše podobné. Zatímco ve škole se více nudí chlapci, dívky naproti tomu skórují oproti chlapcům výše u nudy zažívané ve volném čase, tyto rozdíly, přestože nejsou statisticky významné, poukazují na zajímavý trend. Pokud jde o vzájemný vztah mezi reportovanými frekvencemi nudy zažívanými ve škole a ve volném čase, zde byl zachycen pozitivní statisticky významný vztah nízké až střední úrovně ( $\rho=0,16$ ).

Z tabulky č. 1 je dále zřejmé, že všechny statisticky významné vztahy mezi měřenými aspekty nudy jsou pozitivní, a že nuda je pravděpodobně žáky, především ve škole, skutečně zažívána. Střední až podstatná souvislost se ukazuje mezi dispoziční nudou a frekvencí nudy ve škole. Souvislost s nízkou až střední významností nacházíme zejména mezi frekvencí nudy ve volném čase a dispoziční nudou, frekvencí nudy ve škole a problémy s pozorností, mezi dispoziční nudou a celkovým skóre situační nudy a s dílčími škálami MSBS, zejména s high arousal, low arousal and inattention, a v neposlední řadě taktéž mezi frekvencí nudy ve škole a celkovým skóre situační nudy a dílčím faktorem nedostatek zapojení.



## 4.2. Copingové strategie u nudy

Následující text nabízí odpovědi na druhou skupinu výzkumných otázek. Z hlediska škály CBS se výzkumný soubor jeví jako poměrně variabilní, což poukazuje na existenci určitých odlišností v preferencích různých typů copingových strategií při zvládnání nudy ve škole. Celkově jsou žáci nejvíce orientováni na behavioral avoidance strategies, naopak jako strategie s největší opozicí se jeví behavioral approach. Hodnoty obou kognitivních strategií se ukazují jako mírně nadprůměrné. Minimální a maximální hodnoty se pohybují v rozmezí 1 až 6 s výjimkou behaviorálního přiblížení, kde je maximální hodnota 4,6. Tyto výsledky jsou ve shodě se zjištěními, ke kterým došli Nettová, Goetz a Danielsová (2010), s nepatrnými rozdíly, kdy u kognitivního přiblížení žáci v našem výzkumu skórovali níže a u ostatních škál naopak výše než žáci z německého výzkumu.

Tabulka č. 4: Škála CBS - základní psychometrické údaje (M, SD), vzájemná korelace škál (Spearmanovo rho), vnitřní konzistence ( $\alpha$ )

	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b><math>\alpha</math></b>	<b>CAP</b>	<b>BAP</b>	<b>CAV</b>	<b>BAV</b>
<b>CAP</b>	2,81	1	0,86	1	0,027	0,065	-,211**
<b>BAP</b>	1,91	0,8	0,76		1	,197**	,256**
<b>CAV</b>	2,94	0,99	0,8			1	,273**
<b>BAV</b>	3,66	1,11	0,92				1

CAP = cognitive approach, BAP = behavioral approach, CAV = cognitive avoidance, BAV = behavioral avoidance.

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Vnitřní konzistence škál se pohybuje mezi  $\alpha=0,76$  a  $\alpha=0,92$ . Faktorem s nejvyšší vnitřní konzistencí se ukazuje být behaviorální vyhýbání, zatímco nejnižší vnitřní konzistenci má faktor behaviorální přiblížení. Pokud tyto hodnoty srovnáme s výsledky, ke kterým dospěli Nettová, Goetz a Danielsová (2010) na vzorku německých žáků, vidíme, že jsou srovnatelné.

Jako nízký až střední se ukazuje být pozitivní vztah mezi behaviorálním vyhýbáním a behaviorálním přiblížením ( $\rho=0,26$ ) na jedné straně a kognitivním vyhýbáním ( $\rho=0,27$ ) na straně druhé. Odráží se zde určitá vazba jak mezi oběma behaviorálními strategiemi (zaměřenými na interakci jedince s okolím a jeho aktivní ovlivňování) tak mezi oběma strategiemi vyhýbavými (zaměřenými na tendenci distancovat se od nudné situace, ať už na úrovni myšlení nebo chování). V očekávaném směru se též ukazuje nízká až střední negativní vazba mezi kognitivním přiblížením a behaviorálním vyhýbáním ( $\rho=-0,21$ ). Mezi behaviorálním přiblížením a kognitivním vyhýbáním se ukazuje též statisticky významná

vazba nízké až střední významnosti ( $\rho=0,2$ ). Zajímavé je, že zatímco v našem výzkumu byla zjištěna negativní statisticky významná vazba mezi kognitivním přiblížením a behaviorálním oddálením, Nettová, Goetz a Danielsová (2010) k takto jednoznačným výsledkům nedošli. Stejně tak, oproti výsledkům těchto autorů byl navíc v našem výzkumu zjištěn pozitivní statisticky významný vztah mezi oběma behaviorálními škálami.

Z hlediska pohlaví byly zjištěny statisticky významné rozdíly u škály kognitivního přiblížení ( $Z = -2,614$ ,  $p=0,009$ ), a to ve prospěch dívek (178,58 versus 151,25), u škály kognitivního vyhýbání ( $Z = -2,685$ ,  $p=0,007$ ), opět ve prospěch dívek (178,97 versus 150,89), a u škály behavioral approach ( $Z = -2,119$ ,  $p=0,034$ ), kde naopak výše skórují chlapci (175,2 versus 153,13). Chlapci skórovali též výše než dívky u škály behaviorálního přiblížení, kde však nebyl zaznamenán rozdíl statisticky významný. Nicméně, opět se zde ukázal určitý teoreticky zajímavý trend.

Souvislost mezi preferencí jednotlivých typů copingových strategií u nudy a frekvencí a způsobem prožívání nudy, motivačními charakteristikami žáků a jejich studijním průměrem byla prověřována s využitím korelační analýzy, jejíž souhrnné výsledky jsou zobrazeny v tabulce č. 3. Největší počet statisticky významných vztahů k různým aspektům nudy, které mají zároveň největší statistickou významnost, nacházíme u strategie behaviorálního vyhýbání. Tento typ strategií se ukazuje ve středním až podstatném pozitivním statisticky významném vztahu k situační nudě ve škole vyjádřené celkovým skóre škály MSBS ( $\rho=0,34$ ) a ukazuje se, že souvisí nejvíce s jeho dílčími škálami nedostatek zapojení ( $\rho=0,39$ ), inattention ( $\rho=0,37$ ) a time perception ( $\rho=0,35$ ). Další pozitivní statisticky významné vztahy nízké až střední významnosti nacházíme mezi tímto typem strategií a frekvencí nudy ve škole ( $\rho=0,27$ ) na jedné straně a dimenzí situační nudy high arousal ( $\rho=0,19$ ) na straně druhé.

Na druhé straně, jako jednoznačně nejpozitivnější coping u nudy vidíme u strategií typu kognitivní přiblížení, u kterých nacházíme pouze negativní statisticky významné vztahy nízké až střední významnosti, a to s frekvencí výskytu nudy ve škole ( $\rho=-0,27$ ), celkovým skóre situační nudy ( $\rho=-0,14$ ) a jeho dílčími škálami nedostatek zapojení ( $\rho=-0,18$ ) a vnímání času ( $\rho=0,19$ ).

Tabulka č. 5: Vztah mezi typy zvládacích strategií dle CBS a prožíváním nudy ze strany žáků, jejich školním výkonem a motivačními charakteristikami (Spearmanovo rho)

	BPS	MSBS	DIS	HA	LA	IN	TP	Boredom School	Boredom Free time	GPA	LMS_1	LMS_2	LMS_3	LMS_4	LMS_5	LMS_6	LMS_7	LMS_8
CAP	-0,031	-,141*	-,180**	-0,046	-0,025	-0,097	-,191**	-,272**	0,069	0,016	0,056	0,099	-,162**	-,270**	-,274**	-,151**	-,155**	0,081
BAP	-0,031	-0,023	0,005	0,080	0,034	-0,022	-0,100	0,093	-0,013	-,158**	-0,044	0,055	-0,024	0,007	-0,009	0,060	0,046	0,058
CAV	-0,079	-,163**	-,166**	0,108	0,105	0,106	-,139*	0,018	0,065	-0,053	-0,076	-0,017	-0,017	0,051	-,118*	0,050	0,070	-0,026
BAV	0,071	-,344**	-,387**	-,187**	0,072	-,367**	-,351**	-,267**	-0,041	0,085	-0,055	-0,011	-,123*	-0,033	0,037	0,022	0,000	0,004

CAP = cognitive approach, BAP = behavioral approach, CAV = cognitive avoidance, BAV = behavioral avoidance; MSBS = situational boredom total score, DIS = disengagement, LA = low arousal, HA = high arousal, IN = inattention, TP = time perception; BPS = dispositional boredom; Boredom school = boredom frequency at school, Boredom Free time = boredom frequency in free time; GPA = grade point average; learning motivation types: LMS 1 = social/affiliation, LMS 2 = social/prestige, LMS 3 = cognitional, LMS 4 = moral/diligence, LMS 5 = achievement/positive – need for success, LMS 6 = achievement/fear – need for failure avoidance, LMS 7 = instrumental, LMS 8 = global/family motivational pressure

\*\*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Další, vzhledem k nudě spíše rizikovým typem strategií se na této úrovni ukazuje cognitive avoidance. U tohoto typu copingu nacházíme několik pozitivních statisticky významných vztahů nízké až střední významnosti, a to s celkovým skóre situační nudy ( $\rho=0,16$ ) a jejími dílčími dimenzemi nedostatek zapojení ( $\rho=0,17$ ) a vnímání času ( $\rho=0,14$ ).

Pokud jde o strategie typu behavioral approach, zde byl zaznamenán pouze statisticky významný pozitivní, respektive negativní<sup>17</sup> vztah nízké až střední významnosti k celkovému prospěchu ve škole ( $\rho=0,16$ ). Tento typ copingu se tedy jako jediný ukázal být ve vztahu ke školnímu výkonu.

Pokud jde o motivační charakteristiky žáků, největší počet vazeb nízké až střední významnosti nacházíme u strategií typu kognitivního přiblížení, které se statisticky významně pozitivně vztahují k výkonové pozitivní motivaci a potřebě úspěšného výkonu ( $\rho=0,27$ ) (stejně tak jako strategie kognitivního vyhýbání ( $\rho=0,12$ )), dále potom k morální motivaci/svědomitosti a uvědomování si své povinnosti k učení ( $\rho=0,27$ ), k poznávací motivaci ( $\rho=0,16$ ), k motivaci instrumentální ( $\rho=0,16$ ), ale také k motivaci výkonové strachové ( $\rho=0,15$ ). Naopak jedinou negativní statisticky významnou souvislost nacházíme u strategií typu behaviorálního vyhýbání, a to ve vztahu k poznávací motivaci ( $\rho=-0,12$ ). Statisticky významné rozdíly v motivační struktuře mezi chlapci a dívkami nacházíme pouze u výkonové motivace, a to jak u pozitivní, tak strachové, kdy v obou případech skórují výše dívky než chlapci.

<sup>17</sup> Vyšší dosažené hodnoty v celkovém prospěchu skórují vzhledem ke školnímu výkonu negativně.

### 4.3. Výsledky faktorové analýzy

Z faktorové analýzy za využití metody hlavních komponent vystupují další zjištění, která umožňují hlouběji nahlédnout určité latentní vazby mezi měřenými aspekty nudy a skupinami zvládacích strategií. Na základě sutinového grafu byl stanoven počet sedmi faktorů, které celkově vyčerpávají 63% variance rozptylu. Faktorové zátěže pro jednotlivé faktory s hodnotou vyšší než 0,3 jsou uvedeny v tabulce č. 4. Jednotlivé faktory byl nazvány tak, aby jejich názvy co nejlépe vystihovaly převažující způsoby zvládnání nudy.

Tabulka č. 6: Faktorové zátěže získané metodou analýzy hlavních komponent

	CAP	BAP	CAV	BAV	Boredom School	Boredom Free time	BPS	DIS	HA	LA	IN	TP	LMS 1	LMS 2	LMS 3	LMS 4	LMS 5	LMS 6	LMS 7	LMS 8	GPA	
1				0,504	0,472		0,416	0,845	0,748	0,689	0,812	0,709										
2	0,387												0,412	0,434			0,715	0,642	0,374	0,639	0,549	
3			-0,466	-0,301	0,367	0,359	0,606								-0,409							
4	0,414	-0,368		-0,478	-0,351	0,430				0,338						0,377						-0,352
5	0,322	0,390											-0,468	-0,373	0,445				0,434			0,407
6		0,482	0,446			0,403								0,446								
7		0,366				-0,346							0,337									0,505

(CAP = cognitive approach, BAP = behavioral approach, CAV = cognitive avoidance, BAV = behavioral avoidance; Boredom school = boredom frequency at school, Boredom Free time = boredom frequency in free time; BPS = dispositional boredom; situational boredom dimensions: DIS = disengagement, LA = low arousal, HA = high arousal, IN = inattention, TP = time perception; GPA = grade point average; learning motivation types: LMS 1 = social/affiliation, LMS 2 = social/prestige, LMS 3 = cognitional, LMS 4 = moral/diligence, LMS 5 = achievement/positive – need for success, LMS 6 = achievement/fear – need for failure avoidance, LMS 7 = instrumental, LMS 8 = global/family motivational pressure)

Faktor č. 1 nazvaný jako „školní nuda spojená s behaviorální aktivací“ který vyčerpává 19% variance rozptylu, naznačuje, že v rámci výzkumného souboru existuje skupina žáků, kteří vykazují určitou osobnostní dispozici k tomu nudit se ve smyslu nižší odolnosti vůči nepodnětnému prostředí a monotónním aktivitám, a kteří se ve škole také výrazně často nudí. Pro jejich prožitky nudy jsou charakteristické problémy s pozorností a pocitu nemožnosti zapojit se do uspokojující aktivity. Když se tito žáci ve třídě nudí, nejčastěji se začnou bavit se spolužáky. Charakteristiky této skupiny žáků však zřejmě nesouvisí se školním prospěchem.

Faktor č. 2, který byl označen jako „motivačně preventivní“, vysvětluje 12% rozptylu, zase sdružuje žáky, kteří jsou výrazně motivováni k učení, přičemž v jejich motivaci dominuje určitá svědomitost a potřeba úspěšného výkonu a vidina dobrého povolání v budoucnu, spíše než potřeba poznávat jako taková. Tito žáci si neustále připomínají důležitost daného úkolu či aktivity, což jim pomáhá zvládnout nudu ještě předtím, než si ji vůbec stačí uvědomit. Tito žáci mohou mít různé známky.

Třetí faktor, který byl nazván „celková pasivita“, vyčerpává 8% variance, sdružuje žáky, kteří se poměrně hodně nudí, a to jak ve škole, tak ve volném čase, vykazují zároveň určitou osobnostní dispozici k zažívání nudy, která se odráží v jejich snížené schopnosti nějak se sami zabavit, nepoužívají žádné strategie zvládnání. Zároveň mají výrazně nízkou poznávací motivaci, celkově jsou velmi málo motivovaní pro školní práci a zaujímají pasivní postoj.

Faktor č. 4 s názvem „souznění se školou“ vysvětluje dalších 7% rozptylu poukazuje na pravděpodobnost existence další skupiny žáků, pro kterou je charakteristické výrazné upřednostňování strategií typu kognitivního přiblížení před oběma behaviorálními typy strategií, zejména behavioral avoidance. Tito žáci zřejmě umí dobře hledat smysl ve školní práci, a pokud se nudí, připomínají si důležitost dané aktivity či úkolu. Zároveň mají vysoce aktualizovanou poznávací potřebu, jsou zvědaví, ve škole se nenudí a mají dobré známky. Zajímavé je, že tuto nudu zažívají spíše mimo školní kontext, a to ve volném čase. Jejich prožívání nudy dominují pocity skleslosti, prázdnoty a osamělosti.

Za pátým faktorem nazvaným „strach ze selhání“, kterým je vyčerpáno také 7% rozptylu, lze tušit skupinu žáků, kteří mají vysokou poznávací motivaci a zároveň trpí určitými obavami z neúspěchu. Učení jim celkově moc nejde a mají výrazně nízkou úroveň sociální motivace, a to jak afiliační, tak prestižní. Když se nudí, snaží se hledat v učení nějakou hodnotu, ale ještě častěji (či možná též při neúspěšném snažení) mají tendenci žádat po učiteli nápravu průběhu nudné hodiny, změnu aktivity, probírání zajímavější látky atd..

Šestý faktor „po povrchu nebo odpojení“ vyčerpává dalších 6% rozptylu. Sdružuje žáky, kteří se výrazně nudí ve volném čase. Mají silně rozvinutou potřebu sociální prestiže, která je motivuje k práci ve škole, a tudíž se zde moc nenudí. Když už se začnou nudit, ihned zjednávají nápravu u učitele. Pokud se toto nedaří, zabývají se myšlenkami na další práci, kterou musí ještě udělat.

Pod sedmým faktorem s názvem „potřeba sociálního kontaktu“, který vysvětluje posledních 5% variance rozptylu, jsou sdruženi žáci, kteří se v rámci celého vzorku vůbec nejhůř učí, jsou pro ně důležité vztahy s druhými lidmi, které je mohou motivovat k pozitivnímu, ale i k negativnímu postoji ke školní práci. Celkově se moc nenudí, zejména ve volném čase nudu nezažívají téměř vůbec, neboť zde mohou pravděpodobně snadněji rozvíjet sociální vztahy.

Když už se nudí ve škole, mají tendenci říci si o změnu učitelí, vymezit se vůči němu, což může souviset s jejich potřebou sociální prestiže v rámci třídy.

#### 4.4. Diskuze ke studii č. 1

Výsledky studie č. 1 naznačují, že problémy se školní nudou se u středoškoláků v rámci výzkumného vzorku vyskytují a že se týkají jak dispozičních, tak situačních aspektů nudy. Nuda je žáky mnohem častěji zažívána ve škole než ve volném čase. Školní nuda má potom nejvýraznější projevy charakterizované subjektivně vnímanou nemožností zapojit se do uspokojující aktivity, změněným vnímáním času a problémy s pozorností.

Pokud jde o zvládání školní nudy, žáci nejčastěji využívají strategie behaviorálního vyhýbání, zatímco nejméně často jsou využívány strategie behaviorálního přiblížení, což je zjištění, které je v souladu se závěry výzkumu Nettové et al. (2010). Ve srovnání s německým vzorkem u českých žáků nacházíme celkově nižší skóre u strategií kognitivního přiblížení a vyšší skóre u všech ostatních typů strategií. Zdá se, že čeští středoškoláci dávají přednost oběma typům únikových strategií (v podobě povídání se spolužákem nebo přemýšlení o něčem jiném) před kognitivním přehodnocením nudného úkolu či aktivity.

V rámci této studie byly také nalezeny statisticky významné interkorelace mezi subškálami, které nebyly detekovány v originální německé studii, nicméně zdají se být v teoreticky očekávaných směrech. Byl zjištěn pozitivní statisticky významný vztah mezi oběma behaviorálními škálami a negativní statisticky významný vztah mezi škálou kognitivního přiblížení a behaviorálního vyhýbání).

Výsledky korelační analýzy naznačují, že jako nejefektivnější s ohledem na výskyt nudy ve škole se zdají být strategie typu kognitivního přiblížení. Naopak jako jednoznačně rizikové se ukazují strategie typu behaviorálního vyhýbání. Dalším typem strategií, který statisticky významně pozitivně koreluje s nudou, je v našem výzkumu kognitivní vyhýbání. Zdá se, že jedním z nejzávažnějších problémů se zvládáním nudy ve škole ze strany žáků je tendence systematicky využívat únikové a vyhýbavé chování, což v konečném důsledku nepomáhá žákům řešit jejich aktuální problémy s nudou, naopak to celou situaci ještě zhoršuje.

Z pohledu povahy vazby ke školnímu prospěchu se jako spíše rizikové ukazují strategie typu behaviorální přiblížení, které v tomto ohledu vykazují statisticky významnou negativní

souvislost. Faktorová analýza tento trend potvrdila, a navíc poukázala na pozitivní vazbu mezi školním prospěchem a strategiemi typu kognitivního přiblížení (žáci, kteří preferují tento typ strategií mají lepší školní výsledky) a naopak na negativní vazbu mezi školním prospěchem a strategiemi typu behaviorálního vyhýbání (žáci, kteří dávají přednost tomuto typu strategií vykazují horší školní výsledky).

Jak naznačuje faktorová analýza, z hlediska učební motivace se ve vztahu k efektivnímu copingu u nudy se zdá být důležitá vysoká úroveň pozitivní výkonové motivace ve smyslu potřeby dosáhnout úspěšného výkonu, morální motivace ve smyslu určité svědomitosti ve vztahu ke školní práci a instrumentální motivace ve smyslu schopnosti vnímat budoucí výhody školní práce. Klíčovým podpůrným momentem při zvládnání školní nudy se jeví poznávací motivace, která však nemusí být vždy vysoce aktualizována, ale musí být u žáka přítomna alespoň v určité míře.

Výsledky faktorové analýzy dále naznačují, že za odlišnými konstelacemi měřených aspektů nudy a typů zvládacích strategií spolu s rozdílnými motivačními charakteristikami žáků lze vnímat různé skupiny žáků. Např. preference kognitivního přiblížení, jak se zdá, může sdružovat různé skupiny žáků se specifickou schopností nacházet osobní význam ve školní práci a vyvíjet kognitivní úsilí i u nezáživých či nudných aktivit či úkolů, avšak tito žáci se dále mohou dále lišit v mnoha charakteristikách. Někteří např. neudávají výskyt nudy ve škole ani ve volném čase a jsou silně motivováni ke školní práci, zatímco jiní vykazují soulad se školní strukturou a nudí se ve volném čase, pro další skupinu žáků se zdá být největším učebně motivačním faktorem, který jim pomáhá bojovat s nudou, strach z neúspěchu.

Diverzita jedinců, které spojuje stejný typ zvládacích strategií u nudy, se objevuje i u jiných copingových strategií. Např. strategie behaviorálního přiblížení kombinuje také různé skupiny žáků. Někteří žáci preferují strategii požádat učitele o změnu aktivity či tématu ve chvíli, kdy pocítují nudu, protože nejsou schopni (a/nebo ochotni) vyvinout určité kognitivní úsilí, neboť za zdroj své nudy považují faktory, které jsou „vně“. Tito žáci potom nejsou nejen schopni, ale ani ochotni se svou nudou pracovat s využitím vlastních zdrojů tak, aby sami sebe mobilizovali při zapojení se do práce na nudném úkolu. Pokud učitel jejich žádosti nevyhoví, mají tendenci překmitnout se do strategie kognitivního vyhýbání, např. v podobě myšlenkových úniků od tématu. Jiná skupina žáků preferuje strategii oslovit učitele prostě

z toho důvodu, že pro ně je ve škole nejdůležitější mít kontakt s učitelem. Možné odlišnosti jsou faktorovou analýzou v různé míře naznačeny i v dalších učebně motivačních charakteristikách.

Další komplikací je samozřejmě širší možnosti reagování žáků. Není typické, že by žáci upřednostňovali pouze jeden typ strategií, ale často střídají více způsobů reagování na nudu, dle aktuálního rozpoložení, určitých osobnostních dispozic, ale také např. konkrétní situace, ve které se nacházejí. V této souvislosti se k prozkoumání nabízí další hypotéza, že žáci obvykle nevyužívají pouze jeden typ strategií zvládání napříč různými situacemi, ale že disponují určitým repertoárem copingového chování, který zahrnuje různé typy strategií. Určité interindividuální rozdíly v repertoáru copingového chování se snažili zachytit již autoři škáky CBS (Nett et al., 2010), když u německého vzorku identifikovali tři různé skupiny žáků s obdobnou kompozicí typových strategií zvládání u nudy a souvisejícími odlišnostmi v emocionálních, motivačních, kognitivních a dalších charakteristikách. O podobný přístup na populaci českých středoškoláků jsme se pokusili i my v následující studii.



## 5. Studie 2: Motivační, volní a postojové aspekty zvládání nudy

### Výzkumné cíle

Cílem druhé studie (Urbanová, Pavelková, 2021, 2023) bylo navázat na zjištění studie 1 a komplexněji prozkoumat jednotlivé typy strategií zvládání nudy využívané žáky středních škol zachycené pomocí škály CBS (Nett et al., 2010), a to zejména ve vztahu k dalším vybraným osobnostním charakteristikám, které by mohly být předmětem výchovně-vzdělávacích intervencí zacílených na práci s nudou ve školním kontextu. Zároveň byla na českém výzkumném vzorku prověřována hypotéza o existenci osobnostně-specifického repertoáru copingového chování u nudy v rámci daného výzkumného vzorku. Souvislosti mezi odlišnými typy strategií zvládání nudy na jedné straně a různými aspekty prožívání nudy, a zejména vybranými motivačními, volními a postojovými osobnostními charakteristikami na straně druhé, byla dále v rámci této studie prověřována nejen z hlediska dílčích proměnných, ale též na úrovni specifických osobnostních konstelací.

### Výzkumný vzorek a metody

Výzkumný vzorek sestával ze žáků středních škol ( $n = 340$ ) se zhruba vyváženým podílem dívek (52%) a chlapců (48%), s průměrným věkem 17,3 let ( $SD = 1,29$ , rozmezí 15 až 24)<sup>18</sup>.

K zachycení různých aspektů nudy a strategií zvládání nudy bylo využito Škály sklonu k nudě (BPS) (Farmer a Sundberg, 1986), Multidimenzionální škály stavové nudy (MSBS) (Fahlman et al., 2013), Škály zvládání nudy (CBS) (Nett et al., 2010), dvou uzavřených otázek na frekvenci výskytu nudy ve škole a ve volném čase. Pro zachycení vybraných osobnostních charakteristik bylo využito Dotazníku učební motivace (Hrabal a Pavelková, 2010), Dotazníku složek vůle (VCI; Kuhl a Fuhrmann, 1998) v úpravě Urbanové (2018), kde byla využita česká verze F. Manna (Mann, F., 1999) a šesti uzavřených otázek zjišťujících globální žákovské postoje ke školní práci a související motivační charakteristiky (píle, zájem, motivace, význam, obliba a obtížnost), s možností záznamu odpovědi na pětistupňové Likertově škále, kde vyšší hodnoty u těchto položek skórují s ohledem na

---

<sup>18</sup> Jednalo se o část respondentů zapojených do studie č. 1, tudíž základní psychometrické údaje, interkorelace mezi subškálami CBS i jejich korelace s dalšími proměnnými u nudy a u dotazníku učební motivace jsou totožné, proto na tomto místě nebudou znovu prezentovány.

danou postojovou či motivační charakteristiku negativně a naopak, nižší hodnoty skórují pozitivně (např. u píle bude 1=velmi pilný a 5=nepracující, nebo u motivace bude 1=velmi motivovaný a 5=zcela nemotivovaný).

Na různých úrovních analýzy v kvantitativním přístupu bylo v rámci této studie využito Kolmogorov-Smirnovova testu, Cronbachova koeficientu reliability, korelační analýzy (Spearmanovo rho), Kruskal-Wallisova testu, rozměrového efektu (Cohenovo d) a hierarchické shlukové analýzy (Wardova metoda). Získaná data byla zpracována s využitím metod popisné a induktivní statistiky v programu SPSS (ver. 26).

Vedle proměnných vycházejících ze škály situační nudy MSBS, škály zvládnání nudy CBS, frekvence nudy ve škole a ve volném čase, studijního průměru a dotazníku učební motivace (DUM)<sup>19</sup> bylo dále v rámci této studie pracováno s proměnnými získanými na základě šesti uzavřených otázek na globální žákovské postoje a související motivační charakteristiky: obliba (S\_like), význam (S\_imp) a obtížnost (S\_dif) školní práce a motivace (S\_mot), píle (S\_dil) a zájem (S\_int) v kontextu školní práce, a dotazníku složek vůle (vyhýbání se úsilí (EAV), reaktance (REA), sebetrestání (SCP), kontrola intence/monitorování záměrů (IMO), iniciování (INI), deficit energie (LAE), plánování (PLA), externí kontrola (XCO), opomíjení cíle (GON), vědomá kontrola pozornosti (CAC), kontrola aktivace (ACU), nevědomá kontrola pozornosti (IAC), intruse pozornosti (ADI), adaptivní zklidnění (ACD), sebedeterminace (SEL), mastery (MAS), volní sebedůvěra (VSE), volní optimismus (OPT), neformální introjekce (IOJ), strach z neúspěchu – aktivizující (FOFA) a inhibující (FOFI), emocionální kontrola (EMC), emocionální roztěkanost (EDI), motivační kontrola (MOC), odcizení (ALI), pozitivní anticipace (PGF), emocionální inhibice (EPI), posílení sebehodnocení (RSE), ruminace (EPR) a sebeodměňování (RWD)). Pokud jde o využití škály BPS v rámci této studie, pro detailnější prozkoumání možných souvislostí mezi jednotlivými typy copingových strategií a různými aspekty rysové nudy bylo do statistických analýz místo celkového skóre tohoto dotazníku zahrnuto faktorové řešení předložené Craparem et al. (2013) s následujícími proměnnými: apatie (APA), nedostatek interní stimulace (INT) a nedostatek vnější stimulace (EXT).

---

<sup>19</sup> Pro výčet proměnných vztahujících se k těmto nástrojům viz studie č. 1

### 5.1. Nuda a motivační, volní a postojové charakteristiky žáků

Pokud jde o psychometrické údaje škály CBS, interkorelace jednotlivých subškál a jejich korelace s dalšími měřeními aspekty nudy, výsledky jsou de facto totožné s výsledky prezentovanými ve studii 1. Poukazují na variabilitu uvnitř výzkumného vzorku, co se týče chování spojeného se zvládním nudy ve škole. Celkově se žáci ukazují být nejvíce orientováni na behaviorální vyhýbání spíše než na behaviorální approach. Nejsilnější statisticky významné vztahy byly zjištěny mezi různými aspekty nudy a behaviorálním vyhýbáním (zejména u situační nudy, frekvence nudy ve škole), což činí tento coping nejvíce rizikovým. Na druhé straně CAP vykazuje pouze negativní statisticky významné korelace s nudou, což činí tento typ copingu nejpozitivnějším s ohledem na efektivitu řešení školní nudy. Pokud jde o školní výsledky, byl identifikován jeden statisticky významný vztah mezi průměrem a BAP, což činí tento typ také spíše problematickým. Obě vyhýbavé strategie pozitivně souvisí se situační nudou. Pro podrobnější výsledky viz tabulka č. 4 a 5 u studie č. 1.

Zatímco celkové skóre škály BPS nevykazovalo dle výsledků korelační analýzy žádnou statisticky významnou souvislost s jednotlivými typy zvládacích strategií (viz též studie 1), faktorové řešení přineslo v tomto ohledu diferencovanější výsledky, na jejichž základě bylo zjištěno, že oba behaviorální typy strategií se ukázaly být pozitivně související s vnímaným nedostatkem externí stimulace, zatímco negativně s vnímaným nedostatkem interní stimulace, jak zobrazuje tabulka č. 7. Z výsledků je zřejmé, že výtěžnost škály BPS se při využití faktorového řešení zvyšuje, přestože reliabilita dílčích škál se oproti celkovému skóre snížila<sup>20</sup>.

Pokud jde o vztah mezi CBS a motivačními, volními a postojovými aspekty žáků, tyto jsou prezentovány na úrovni korelací mezi proměnnými v tabulce č. 8 (s výjimkou proměnných vztahujících se k u DUM, které jsou prezentovány v tabulce č. 5 u předchozí studie). Vzhledem k velkému počtu sledovaných proměnných tabulka č. 8 zobrazuje pouze postojové a volní proměnné, u kterých byly zjištěny statisticky významné korelace.

---

<sup>20</sup> Jelikož napříč početnými zahraničními faktorově-analytickými studii této škály nepanuje shoda ohledně faktorového řešení, bylo v rámci třetí, navazující studie, která bude prezentována dále, přistoupeno k realizaci prvotního psychometrického ověření na českém vzorku.

Vzhledem k celkovému rozsahu této práce budou tyto výsledky na tomto místě pouze stručně komentovány (pro podrobnější informace viz Urbanová, Pavelková, 2021).

Tabulka č. 7: Vztah mezi typy zvládacích strategií dle CBS a různými aspekty rysové nudy dle BPS (Spearmanovo rho), základní psychometrické údaje tří-faktorového řešení BPS, vnitřní konzistence ( $\alpha$ )

	<b>BPS</b>	<b>APA</b>	<b>INT</b>	<b>EXT</b>
<b>CAP</b>	-0,031	0,026	-0,008	0,026
<b>BAP</b>	-0,031	0,006	-,178**	,157**
<b>CAV</b>	-0,079	-,114*	-0,026	0,034
<b>BAV</b>	0,071	0,091	-,125*	,203**
<b>M</b>	3,7	3,8	3,3	3,6
<b>SD</b>	0,55	0,9	1,1	0,9
<b><math>\alpha</math></b>	0,73	0,61	0,68	0,59

CAP = cognitive approach, BAP = behavioral approach, CAV = cognitive avoidance, BAV = behavioral avoidance. Škála sklonu k nudě (Craparo et al., 2013): BPS\_ celkové skóre, APA = apatie, INT = nedostatek vnitřní stimulace, EXT = nedostatek vnější stimulace.

\*\*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Nejvýraznější charakteristiky kognitivního přiblížení jsou potřeba úspěchu a vnímání školní práce jako přirozené povinnosti, dále potřeba myslet a učit se a schopnost vidět budoucí výhody školní práce. Tyto strategie pozitivně souvisí s komponentami podporujícími volní kompetenci jak v sebe-regulačním tak sebe-kontrolním modu a negativně s faktory vůli inhibujícími. Také vnímaná důležitost školní práce, píle, motivace a zájem ve vztahu ke škole souvisí pozitivně se strategiemi kognitivního přiblížení. Do určité míry ale také strach z neúspěchu hraje roli v tomto převážně pozitivním typu copingu, což je v souladu s teoretickými předpoklady. Společným rysem kognitivních strategií copingu se zdá být u žáků aktualizovaná potřeba úspěchu a schopnost převzít zodpovědnost za školní výkon.

Naopak, behaviorální vyhýbání je negativně spojeno s pozitivní motivací, vnímaným významem školní práce, její oblíbeností, žáky subjektivně vnímanou úrovní motivace a píle v kontextu školní práce a se schopností začít s úkolem. Behaviorální vyhýbání spolu s behaviorální přiblížením zase pozitivně souvisí s většinou volně inhibičních faktorů, včetně symptomů spontánní reakce, které zabraňují zapojení volní kompetence, což nečiní tyto typy zvládnání příliš adaptivními z hlediska školního fungování.

Tabulka č. 8: Vztah mezi typy zvládacích strategií dle CBS a postojevolnými a volnými složkami (Spearmanovo rho)

	S_Like	S_Imp	S_Mot	S_Dil	S_Int	SEL	MOC	ACU	EMC	IMO	PLA	INI
<b>CAP</b>	-0,11	<b>-,241**</b>	<b>-,257**</b>	<b>-,252**</b>	<b>-,217**</b>	<b>,330**</b>	<b>,366**</b>	<b>,248**</b>	0,118	<b>,204**</b>	0,107	<b>,222**</b>
<b>BAP</b>	-0,035	0,055	-0,067	-0,003	-0,021	0,074	0,034	0,046	-0,067	0,083	0,024	0,008
<b>CAV</b>	-0,049	-0,029	-0,005	-0,025	-0,069	<b>,203**</b>	0,105	0,093	<b>,136*</b>	<b>,244**</b>	<b>,205**</b>	0,126
<b>BAV</b>	<b>,193**</b>	<b>,199**</b>	<b>,181**</b>	<b>,171*</b>	<b>,181**</b>	0,001	-0,044	-0,101	0,017	-0,091	0,011	<b>-,162*</b>

	IOJ	RSE	EDI	EAV	REA	XCO	ADI	LAE	GON	ALI	FOFI	EPI
<b>CAP</b>	<b>,194**</b>	<b>,187**</b>	<b>-,140*</b>	-0,102	<b>-,179**</b>	<b>-,179**</b>	<b>-,178**</b>	<b>-,166*</b>	-0,098	-0,025	<b>,176**</b>	-0,101
<b>BAP</b>	-0,009	0,126	<b>,170*</b>	<b>,159*</b>	<b>,225**</b>	<b>,172**</b>	<b>,157*</b>	0,028	0,075	0,059	<b>,198**</b>	<b>,158*</b>
<b>CAV</b>	0,091	-0,034	-0,061	-0,066	-0,079	-0,096	-0,049	-0,083	-0,064	0,029	0,082	-0,015
<b>BAV</b>	-0,107	-0,001	<b>,221**</b>	<b>,168*</b>	<b>,207**</b>	<b>,182**</b>	<b>,158*</b>	0,088	<b>,194**</b>	<b>,148*</b>	-0,048	0,11

**Tabulka XXX:** Typy strategií zvládnání nudy dle škály CBS: CAP = cognitive approach, BAP = behavioral approach, CAV = cognitive avoidance, BAV = behavioral avoidance. Prezentovány jsou hodnoty korelací s volnými a postojevolnými charakteristikami, které byly zaznamenány jako statisticky významné. Otázky zjišťující postoje ke škole (obrácené kódování): S\_Like = obliba, S\_Imp = významnost, S\_Mot = motivace, S\_Dil = píle, S\_int = zájem. Dotazník složek vůle VCI: SEL = sebe-determinace, MOC = motivační kontrola, ACU = kontrola aktivace, EMC = emoční kontrola, IMO = intencionální kontrola, PLA = plánování, INI = kontrola iniciace, IOJ = neformální introjekce, RSE = sebehodnotící povzbuzování, EDI = emoční rozštěkanost, EAV = vyhýbání se úsilí, REA = reakce, XCO = potřeba vnější kontroly, ADI = potíže s pozorností, LAE = deficit energie, GON = zanedbávání cíle, ALI = odcizení, FOFI = strach ze selhání (inhibující), EPI = emoční inhibice.

\*\*Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## 5.2. Výsledky z hlediska specifických osobnostních konstelací

Na základě hierarchické shlukové analýzy s využitím Wardovy metody byly identifikovány čtyři skupiny studentů s obdobnou kompozicí typů copingových strategií v rámci výzkumného vzorku (viz obrázek č. 1). První tři skupiny vykazují podobné trendy jako profily zjištěné v rámci německého výzkumu (Nett a kol., 2010), přestože jsou v rámci českého vzorku odlišně distribuovány. Jedná se o skupiny žáků, které jsme nazvali jako tzv. přehodnocující (reappraisers) (n=39), kritizující (criticizers) (n=97), vyhýbaví (evaders) (n=90). Čtvrtý profil, který byl nazván jako vyrušující (interrupters) (n=102) a který byl identifikován jako nejčastější v českém vzorku, se zdá se být zároveň z hlediska kompozice strategií s ohledem na výskyt školní nudy nejrizikovější. Statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými profily copingových strategií byly identifikovány s využitím Kruskal-Wallisova testu a/nebo výpočtem rozměrového efektu (Cohenovo d). V následujícím textu

budeme pouze stručně komentovat nejzásadnější zjištěné výsledky, pro podrobnější informace viz Urbanová, Pavelková (2021).

U **přehodnocujících** dominuje mírně nadprůměrná úroveň CAP, ostatní strategie jsou spíše podprůměrné, nejnížší skóre nacházíme u BAV. Nuda se u této skupiny téměř nevyskytuje (identifikovali jsme zde nejnížší hodnoty u většiny proměnných spojených s nudou, kromě vnímání času ve srovnání s ostatními profily). Naopak zde nacházíme nejvyšší skóre u poznávací a sociálně-afiliční motivace a u píle v kontextu školní práce, významně vyšší skóre je potom identifikováno u školní motivace. Nejnížší skóre byly zaznamenány u všech vůli inhibujících komponent, včetně negativní symptomů spontánních reakcí. Nejvyšší skóre potom naopak v kontrole iniciace, zaměření pozornosti a sebe-trestání, významně vyšší skóre v kontrole intence, pokud jde o vůli. Z hlediska motivace bylo zároveň zjištěno nejnížší skóre ve výkonové pozitivní motivaci.

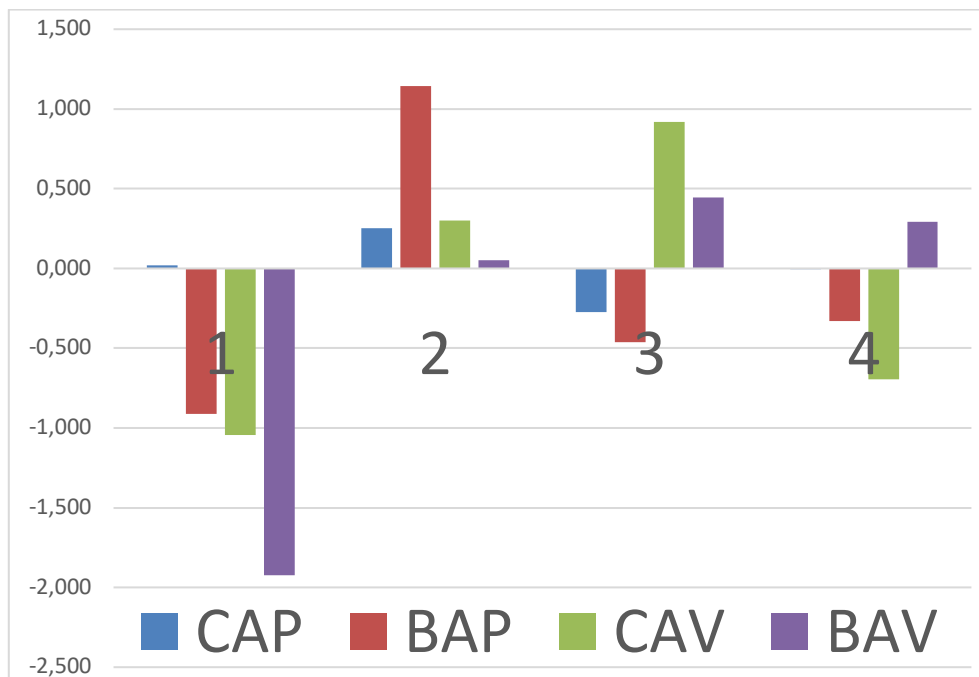
U **vyrušujících** byla zjištěna nadprůměrná úroveň BAV, která je v rámci profilu dominantní, ostatní strategie jsou pod průměrem, speciálně CAV a BAP. Ve srovnání s ostatními profily byly u vyrušujících zjištěny následující momenty. Nejvyšší skóre bylo zjištěno u frekvence školní nudy, významně vyšší skóre také u všech situačních i rysových aspektů nudy (kromě vnímání času). Nejvyšší skóre byly zjištěny též u všech volně inhibičních komponent včetně negativních symptomů spontánních reakcí. A naopak, nejnížší skóre byly zaznamenány u kontroly intence, iniciace, emoční a motivační kontroly a zaměření pozornosti.

Pro profil **kritizující** jsou charakteristické nadprůměrné hodnoty u všech typů copingu, přičemž výrazně dominuje oproti ostatním behaviorálního přiblížení. Významně vyšší skóre byly zachyceny u následujících aspektů nudy: nedostatek zapojení, nedostatek pozornosti, Dále u vnímaného nedostatku externí stimulace, nejnížší skóre bylo zaznamenáno u vnímání času. Významně vyšší skóre u školní motivace a u reaktance. Nejvyšší skóre byly potom zjištěny u kontroly intence, motivační kontroly a sebe-determinace.

Profilu **vyhýbavému** dominují nadprůměrná skóre obou vyhýbavých strategií. Nejvyšší skóre byly zaznamenány u všech proměnných situační nudy, významně vyšší skóre bylo zachyceno také u frekvence školní nudy. Nejnížší byly naopak skóre u poznávací, sociální (afiliace) motivace a motivace a píle v kontextu školní práce. Z hlediska volních a

motivačních proměnných bylo zjištěno nejnižší skóre v sebe-trestání, nejvyšší skóre naopak u emoční kontroly a pozitivní výkonové motivace.

Obrázek č. 1: Profily zvládacích strategií u nudy dle shlukových těžišť



CAP=strategie kognitivního přiblížení, BAP=strategie behaviorálního přiblížení, CAV=strategie kognitivního vyhýbání, BAV=strategie behaviorálního vyhýbání  
 1=přehodnocující profil, 2=kritizující profil, 3=vyhýbavý profil, 4=vyrušující profil

Statisticky (a/nebo věcně) významné rozdíly (Kruskal-Wallis test a Cohenovo d) mezi jednotlivými copingovými profily u nudy byly identifikovány zejména u následujících proměnných a/nebo skupin proměnných (Urbanová, Pavelková, 2021):

- frekvence školní nudy, celkové skóre situační nudy, subškály situační nudy a vnímaný nedostatek externí stimulace jakožto aspekt rysové nudy,
- poznávací, sociálně afiliační, výkonová pozitivní motivace, motivace a péle v kontextu školní práce,
- vůli facilitující komponenty (kontrola intence, kontrola iniciace, emoční a motivační kontrola, sebe-trestání, zaměření pozornosti, sebe-determinace),

- a zejména vůli inhibující komponenty (reaktance, vyhýbání se úsilí, alienace, emoční rozrušení, potřeba externí kontroly, intruze pozornosti).

### 5.3. Diskuze ke studii č. 2

Cílem tohoto textu nebylo poskytnout vyčerpávající přehled a analýzu výsledků, které byly publikovány jinde (Urbanová, Pavelková, 2021). Za důležité považujeme upozornit zde zejména na určité trendy a klíčové momenty, které se v rámci našich analýz v této souvislosti objevily, a které si zaslouží další výzkumnou pozornost. Výsledky studie č. 2 zdůrazňují mimo jiné důležitost specifických motivačních, volních a postojevých dispozic u žáků, a to nejen s ohledem na výskyt školní nudy, ale také na konstruktivní způsoby jejího zvládnání. Nejefektivnější copingovou strategií u nudy se ukazuje být připomínání si důležitosti tématu či látky, spolu s podpůrnými motivačními faktory, jako je úroveň aktualizace poznávací a pozitivní výkonové motivace, vnímaná významnost školní práce, motivace, zájem a píle v kontextu školní práce, pocit povinnosti a schopnost přijmout odpovědnost za svou vlastní nudu, zatímco méně efektivní strategie jsou ty, které jsou spojené s tendencemi vyhýbat se situaci buď kognitivním nebo behaviorálním únikem a/nebo potřeba interakce s druhými.

Vztah mezi nudou a sledovanými osobnostními charakteristikami na straně jedné a využíváním různých typů strategií zvládnání nudy na straně druhé byl v rámci této studie zkoumán nejen na rovině jednotlivých proměnných, ale také z hlediska specifických osobnostních konstelací (copingových profilů), které byly získány s využitím dat ze škály CBS, přičemž se ukázalo, že tyto výsledky přinášejí o něco subtilnější a diferencovanější pohled na zkoumanou problematiku. Například se ukázalo, že pokud se v rámci copingového profilu kombinuje více rizikových momentů (jako např. u profilu kritizujícího), pravděpodobnost výskytu nudy se zvyšuje. Za rizikové momenty z hlediska malcopingu u nudy lze v tomto smyslu označit nadprůměrný výskyt obou vyhýbavých strategií (tj. myšlenkové či behaviorální vyhýbání se podnětu, který je prožíván jako nudný) a/nebo kumulaci obou typů behaviorálních strategií (související s určitou závislostí jedince na svém okolí a potřebou vnější stimulace) a/nebo nízké zastoupení strategií kognitivního přiblížení (poukazující na nízkou schopnost či ochotu vyvíjet kognitivní úsilí) v rámci copingového profilu.



Jako další klíčový rizikový malcopingový faktor u nudy ve škole se ukázala být u žáků vysoká úroveň vůli inhibujících komponent (např. reaktance, emoční disturbance nebo intruze pozornosti), a to v mnohem větší míře, než nízká úroveň vůli facilitujících komponent (např. emoční kontrola, sebe-determinace, motivační kontrola). Jinými slovy, z hlediska vůle se zdá být klíčová především nízká úroveň těch faktorů, které volní komponenty inhibují, jako např. vyhýbání se úsilí, odmítání požadavků, ignorace, potřeba vnější kontroly, tendence vzdávat se po prvním neúspěchu a emocionální roztěkanost a narušení pozornosti, spíše než vysoká úroveň vůli podporujících faktorů, jako např. schopnost najít si něco pozitivního i na nepříjemném úkolu, přijmout úkoly za své, těšit se z dosažených cílů, schopnost okamžitě se pustit do práce nebo neustálé připomínání si cíle. Velmi zjednodušeně řečeno, pokud není u žáků dostatečně rozvinuta bazální sebe-regulační kapacita, nebo je tato z různých (více i méně vědomých) důvodů blokována či jinak narušena, v jistém smyslu „nadstavbové“, volní aktivitu facilitující složky sebekontroly (která je mnohem více vědomá), nemají již samy o sobě takovou sílu na výsledné volní chování. Tyto velmi zajímavé výsledky nás mimo jiné v souvislosti se zaměřením této disertační práce přivádí k dalšímu uvažování o významnosti afektivního (a mnohdy méně uvědomovaného) pozadí prožívání a zvládnání nudy, a to nejen ve specificky školních situacích, ale i ve volném čase.

Přestože se klasifikace navrhovaná Nettovou et al. (2010) zdá být ve světle výsledků zde prezentovaných studií funkční, ukazuje se, že mnohé důležité a zajímavé aspekty zkoumané reality zřejmě propadají sítem takto „shora“ (tzv. „top down“) nastavené klasifikace. Zejména je třeba komplexněji prozkoumat a pokusit se nahlédnout procesy, které probíhají na pozadí prožívání nudy a které souvisí s výsledným zvládacím jednáním v konkrétní situaci, která je žáky vnímána jako nudná. V souvislosti s tím se nabízí např. hypotéza, že v rámci každého typu copingových strategií se kumulují jak pozitivní, tak negativní momenty. Např. v souvislosti se strategií behaviorálního vyhýbání se nabízejí následující úvahy: O čem konkrétně se žáci spolu během nudné hodiny mohou bavit? V některých případech to může být k danému tématu a v jiných to vůbec nemusí souviset s probíranou látkou či aktivitou v hodině. Někdy může jít dokonce o určitou formu provokace, nepřímého odehrávání agrese směrem k učiteli nebo spolužákovi atd. Je zřejmé, že do totožné kolonky „když se nudím, bavím se spolužákem“ zde spadají velmi odlišné způsoby prožívání nudy a

reagování na ni ve výuce. Žáci se dále mohou lišit např. v tom, kolik strategií a jakého typu ke zvládnání nudy v konkrétní situaci využívají, ale také v tom, jak často a v jakých situacích je využívají.

Potřeba triangulovat zde prezentované kvantitativní výzkumná zjištění kvalitativně orientovaným výzkumem vyvstala z úvah, že sítím statistických metod a postupů pravděpodobně propadá důležitá část zkoumané reality. Využití pouze kvantitativní metodologie, které pomohlo v rámci první a druhé studie získat základní vhled do vzájemných vztahů mezi různými aspekty nudy a jejího zvládnání, se ukázal být v jisté míře zjednodušující. Dotazníkové metody, které jsou ve zkoumané oblasti jednoznačně nejčastěji využívanými výzkumnými nástroji, mají mnohá omezení (respondent musí vybírat jeden z předem definovaných výroků, volba odpovědí může být významně ovlivňována sociální desirabilitou, zachycována jsou retrospektivní hodnocení minulých prožitků aj.), se kterými se potýká i náš výzkum. Také zjištění získaná na základě analyticko-statistických metod, zejména faktorové analýzy a hierarchické shlukové analýzy, jsou vždy významně vázána na konkrétní výzkumný vzorek, a tudíž obtížněji zobecnitelná. To samozřejmě platí i pro kvalitativní výzkum. Triangulace dat na více úrovních kvantitativních a kvalitativních přístupů se tudíž jeví jako smysluplná cesta, jak se s výše uvedenými omezeními alespoň do jisté míry vypořádat. Navazující kvalitativní analýza žákovského prožívání a zvládnání nudy bude součástí čtvrté, zastřešující analytické studie prezentované v rámci této disertační práce.

Ještě předtím však nyní uvedeme třetí studii, která bude představena na následujících stránkách, a jejíž realizace byla inspirována právě zde prezentovaným výzkumem. Jak jsme již výše zmiňovali, do našich analýz bylo ve druhé fázi (studie č. 2) zahrnuto také faktorové řešení škály rysově nudy BPS (Craparo a kol., 2013), což se ukázalo jako dobrá cesta, neboť škála byla v rámci výzkumu výrazně lépe vytižena, než ve výzkumu předchozím (studie 1). Z tohoto důvodu a také z důvodu aktuálně probíhajících vědeckých diskuzí ohledně neprojasněnosti vztahů mezi endogenními a exogenními aspekty rysově nudy (viz dále) jsme se rozhodli v dalším kroku realizovat prvotní psychometrické ověření škály BPS na české populaci.

## **6. Studie 3: Psychometrické charakteristiky české verze Škály sklonu k nudě (Boredom Proneness Scale): faktorová struktura, vnitřní konzistence, konceptuální souvislosti**

Potřeba realizovat psychometrickou studii (Urbanová et al., 2022) v současné době ve světovém výzkumu stále nejčastěji využívaného nástroje zachycujícího rysovou nudu (např. Isacescu, Struk a Danckert, 2017; Harris, 2000; Holte a Ferraro, 2020; Goldberg a kol., 2011; Mercer-Lynn a kol., 2011; Lee a Zelman, 2019; Wang a kol., 2020) vyvstala zejména při hledání odpovědí na první okruh výzkumných otázek v rámci studie č. 1, které se týkaly pokusu o zachycení co nejkompexnějšího základního obrazu prožívání nudy u českých středoškoláků.

Na rozdíl od dobře psychometricky i faktorově fungujícího nástroje zachycujícího odlišné dimenze tzv. stavové nudy (MSBS, Fahlman et al., 2013), Škála sklonu k nudě je v původním autorském uchopení (Farmer a Sundberg, 1986) jednodimenzionální, což se však na základě prosté analýzy položek, studia teoretických podkladů autorů a výsledků následně realizovaných výzkumných studií jeví jako zavádějící. Tomu odpovídá i nízká výtěžnost a vypovídající hodnota škály při zahrnutí pouze celkového skóre do analýz v rámci studie č. 1 (Urbanová, Pavelková, 2020). Zjištění prezentovaná ve studii č. 2 (Urbanová, Pavelková, 2021; 2023) tuto hypotézu potvrdila a dále naznačila, že výzkumná výtěžnost škály BPS se v případě využití faktorového řešení zvyšuje a přináší diferencovanější výsledky, které mohou přispět k hlubšímu poznání zkoumané problematiky. Z těchto důvodů, a taktéž v návaznosti na předchozí zahraniční výzkumy (mezi nimiž nebylo dosaženo shody ohledně faktorového řešení) jsme považovali za důležité prověřit faktorovou strukturu tohoto nástroje na české populaci. Jelikož tedy dosavadní výsledky faktorově-analytických studií nebyly příliš uspokojivé a ohledně faktorové struktury BPS nepanuje shoda, tato studie je zároveň pokusem o zmapování konceptuálních souvislostí vývoje této škály.

Farmer a Sundberg (1986) nenavrhl žádnou vlastní teorii nudy, přestože se ve své práci odkazovali k některým dosavadním konceptualizacím či pojetím nudy, jejichž vztah k předkládanému uchopení dispoziční nudy v rámci studie ověřovali (O'Hanlon, 1981; Zuckerman, Eysenck a Eysenck, 1978).

Jedna z položek BPS byla inspirována do té doby jedním z nejznámějších pojetí nudy jakožto „neschopnosti tolerovat monotónní stimulaci z vnějšku...“ a „...averzi vůči opakujícím se zkušenostem jakéhokoliv druhu, rutinní práci nebo hloupým a nudným lidem a extrémního neklidu v podmínkách, ze kterých není možné uniknout“ (Zuckerman a kol., 1978, str. 140). Takto definovanou „náchylnost“ k nudě zachycuje Zuckermanova sub-škála citlivosti k nudě jakožto jedna ze čtyř sub-škál tzv. Sensation Seeking Scale, tj. dotazníku zjišťujícího osobnostní rysy spojené s potřebou vyhledávání vzrušení, senzací a nových zkušeností (Zuckerman, 2007; Zuckerman a kol., 1978).

Inspirováni O'Hanlonovou teorií nudy (1981) Farmer a Sundberg také zkonstruovali jedenácti položkovou škálu zachycující „vnímanou míru úsilí“ (effort) potřebného ke „každodennímu fungování“, tj. k tomu, aby jedinec „dobře zvládal běžné nároky spojené s prací či školou“ nebo „aby se uměl zabavit, když je sám“. Tento aspekt prožívání dle autorů má souvislost s výskytem deprese a zachycuje jej většina dotazníků deprese. Farmer a Sundberg zjistili jeho významnější souvislost s rysovou nudou měřenou BPS ( $r=0,41$ ) než s depresí měřenou s využitím BDI (Beck Depression Inventory; Beck a kol., 1961) ( $r=0,18$ ).

Na problémy s dimenzionalitou škály BPS upozorňuje celá řada autorů navazujících zahraničních studií (např. Gana et al., 2019; Melton a Schulenberg, 2009; Struk et al., 2016; Vodanovich, Wallace a Kass, 2005). Autoři těchto studií převážně odmítají unidimenzionalitu škály, avšak doposud nebylo dosaženo konsensu ohledně faktorového řešení škály. Navrhovaný počet faktorů BPS se napříč jednotlivými studiemi pohybuje v rozmezí od dvou do osmi. Vedle modelů s osmi (Vodanovich, Watt a Piotrowski, 1997), pěti (Gordon a kol., 1997; Sharp a kol., 2016; Vodanovich a Kass, 1990) a třemi dimezemi (Craparo a kol., 2013; Sharp a kol., 2016) byl doposud nejčastější výskyt různých variant dvoufaktorového řešení (Ahmed a kol., 1990; Gana a Akremi, 1998; Melton a Schulenberg, 2009; Vodanovich, Wallace a Kass, 2005).

I přes určité obtíže při srovnávání výsledků jednotlivých faktorových studií a nekonzistentní zjištění ohledně faktorové struktury BPS se však zdá, že předpoklad existence minimálně dvou latentních faktorů dispoziční nudy je oprávněný. Výsledky korelačních a dalších výzkumných studií, které zahrnují faktorová řešení BPS, přináší mnohem detailnější a subtilnější výsledky přispívající k nahlédnutí tolik komplikovaných a dosud neprobádaných

vztahů mezi nudou a některými dalšími aspekty lidského prožívání a chování. Tyto rozdíly se týkají různých oblastí, zejména pozornosti, impulzivity, seberegulace, kognice či vnímaného místa kontroly (tzv. locus of control), a naznačují i jisté rozdíly v prožívání nudy mezi muži a ženami (Urbanová et al., 2022).

Zatímco interní faktor (na rozdíl od externího faktoru) BPS pozitivně souvisí s výskytem drobných kognitivních pochybení a výpadků pozornosti, externí faktor (a nikoliv interní faktor) koreluje s deficitem v pozornosti souvisejícími s celkovou nepozorností a hyperaktivitou. Oba faktory však pozitivně souvisejí s celkovým skóre škály měřící nedostatky v pozornosti (Malkovsky et al., 2012). Oproti internímu faktoru externí faktor pozitivně souvisí s výskytem rizikového až agresivního řízení automobilu, se zhoršenými schopnostmi jeho ovládnutí a celkově s větší chybovostí při řízení (Dahlen a kol., 2005; Kass et al., 2010), dále také s impulzivitou (Dahlen et al., 2004, 2005) či celkovou kognitivní dezorganizací ve smyslu oslabené pozornosti či kognitivních poruch při simulaci řízení automobilu (Shaw et al., 2010).

Struk et al. (2016) zase zjistili, že interní a externí faktor BPS souvisí s odlišnými aspekty seberegulace. Zatímco rysová sebekontrola a zaměření na prevenci korelovaly s nižší úrovní sklonu k nudě z důvodu vnímaného nedostatku externích stimulů, tendence hledat alternativy a lokomoce byly asociovány s nižší tendencí k nudě z nedostatku interní stimulace. Rozdíly mezi subškálami BPS se ukázaly také ve vztahu ke vnímanému místu kontroly (Workman a Studak, 2007). Watt a Blanchard (1994) zjistili souvislost mezi nízkou potřebou kognice a interním faktorem BPS, u externího faktoru zase odhalili statisticky významné rozdíly mezi muži a ženami, kdy muži skórovali výše, což je zjištění, ke kterému dospěli i další autoři (např. Vodanovich a Kass, 1990; Watt a Vodanovich, 1999; Watt a Blanchard, 1994). Existují však i studie, kde naopak ženy měly vyšší skóre než muži na externí sub-škále (Jaradat, 2015). Sung a kol. (2021) u žen oproti mužům zaznamenali vyšší skóre u interní stimulace. Podrobnější přehled vývoje škály a další analýzy dosavadních faktorově-analytických studií jsou podrobněji diskutovány jinde (Urbanová et al., 2022).

#### Výzkumné cíle

Hlavním cílem studie č. 3 tedy bylo realizovat prvotní psychometrické ověření Škály sklonu k nudě (BPS; Farmer a Sundberg, 1986) na populaci českých středoškoláků, včetně

prověření její faktorové struktury, která je v současné době předmětem intenzivního výzkumného zájmu a ohledně níž doposud neexistuje shoda.

Hlavní výzkumné otázky byly formulovány takto: Má česká verze škály BPS uspokojivé psychometrické vlastnosti a může být využívána v dalším výzkumu a praxi? Prokáže se u české verze škály jednodimenzionální nebo vícedimenzionální struktura dispoziční nudy? Bude možné na českém vzorku replikovat některé z vybraných již existujících faktorových modelů? Pokud se nepodaří prokázat jedno-dimenzionalitu BPS, ani replikovat některé zvybraných existujících faktorových řešení, jaká bude faktorová struktura škály na vzorku českých středoškoláků?

Na základě výše diskutovaných výsledků předchozích výzkumů a teoretických překryvů byla předpokládána pozitivní korelace škály BPS s Zuckermanovou škálou citlivosti k nudě (ZBS; Zuckerman a kol., 1978, Zuckerman, 2007), s frekvencí výskytu nudy ve škole i ve volném čase a negativní korelace se studijním průměrem. Bylo očekáváno, že faktorové řešení nabídne přesnější a diferencovanější zjištění ohledně souvislostí různých aspektů BPS s ostatními měřenými proměnnými.

#### Výzkumný vzorek a metody

Výzkumný vzorek byl tvořen 661 žáky čtyřletých studijních programů pražských, středočeských a západočeských gymnázií (48%) a středních škol různého zaměření (52%) (zastoupení technických a humanitních oborů je zhruba vyrovnané), z toho 412 žen (62%) a 251 mužů (38%), v průměrném věku 17,0 let ( $SD = 1,34$ ; rozmezí 15 – 24 let)<sup>21</sup>.

Byla použita česká verze původní anglické škály BPS (Farmer a Sundberg, 1986). Pro ověření validity ve vztahu k metodám měřícím příbuzné konstrukty byla v rámci této studie použita česká verze Zuckermanovy sub-škály citlivosti k nudě (Zuckerman, 2007, Zuckerman a kol., 1978).

Veškeré statistické analýzy byly realizovány v prostředí IBM SPSS Statistics (ver. 27), konfirmační faktorové analýzy ověřující diskriminační validitu pro existující faktorové modely byly provedeny v programu JASP. Ve všech analýzách byla použita metoda odhadu

---

<sup>21</sup> Část výzkumného vzorku se překrývá s respondenty zahrnutými do předchozích, zde prezentovaných studií. Administrace ostatních dotazníků byla v rámci této studie realizována totožným způsobem jako u studie 1.

Maximum Likelihood, data vstupovala do analýzy nestandardizována a byly povoleny pouze signifikantní korelace latentních faktorů. Vzhledem k tomu, že žádný testovaný model neprokázal dostatečnou shodu na českém vzorku, byla realizována explorační faktorová analýza s využitím metody hlavní osy (Principal axis factoring), výstupy jsou prezentovány v šikmém řešení metodou Promax. Pro ověření vnitřní konzistence byly použity koeficienty reliability Cronbachovo alfa a McDonaldovo omega<sup>22</sup>. Konvergentní validita byla prověřována pomocí korelační analýzy. K posouzení vzájemných souvislostí mezi sledovanými proměnnými a rozdílů z hlediska pohlaví a studijního průměru bylo pro narušenou normalitu rozložení dat použito neparametrických metod (Spearmanův korelační koeficient, Mann-Whitneyův test a Kruskal-Wallisův test).

### 6.1. Faktorové řešení škály BPS

Hodnoty celkového skóre BPS se pohybují v rozmezí 2,3 až 5,3 s průměrem  $M=3,7$  ( $SD=0,6$ ), bez statisticky významných rozdílů z hlediska pohlaví ( $U=2,04$ ,  $df=4$ ,  $p=0,73$ ). Vnitřní konzistence pro celkové skóre BPS se ukázala být adekvátní (Cronbachovo  $\alpha=0,75$ , McDonaldovo  $\omega=0,75$ ). 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), což bylo zjištění, na jehož základě byla unidimenzionalita škály na zkoumaném vzorku vyloučena.

S využitím konfirmačních faktorových analýz byly testovány tři faktorové modely převzaté z předchozích zahraničních výzkumů (Craparo et al., 2013 Vodanovich et al., 2005 a Melton a Schulenberg, 2009), avšak žádný z nich nevykázal dostatečnou shodu s daty (podrobněji viz Urbanová et al., 2022). Následně byla realizována EFA s cílem ověřit faktorovou strukturu škály BPS na specifickém výběrovém vzorku českých středoškolských žáků bez implementace vstupního modelu. Vhodnost dat pro použití EFA prokázaly výstupní hodnoty testů KMO (Kaiser-Maier-Olkin measure of sampling adequacy) ( $MSA=0,794$ ) a Bartlettova testu ( $X^2=3194.615$ ,  $df=378.000$ ,  $p<.001$ ).

Pro určení počtu faktorů škály BPS u českého vzorku byly zhodnoceny výstupy sutinového grafu a paralelní analýzy, které naznačily možnost zahrnutí 3 až 6 faktorů. Následně

---

<sup>22</sup> Konfirmační faktorové analýzy a Explorační faktorovou analýzu pro tuto studii realizovala A. Boháčová, v rámci zapojení se do výzkumného projektu GA UK č. 846119.

provedené matematické analýzy podpořily hledisko věcné analýzy, finálně byla připuštěna práce s maximálně pěti-faktorovým řešením. Protože by v rámci pětifaktorového řešení byly dva z faktorů syceny výsledně pouze dvěma položkami, bylo přistoupeno k redukci pětifaktorového řešení na model třífaktorový (podrobněji k procesům extrakce a redukce faktorů a hodnotám reliability a spolehlivosti položek pro jednotlivé faktory viz Urbanová et al., 2022).

Faktor 1 byl nazván jako „*interní*“ a odráží deficity či obtíže při vnitřně generovaném dodávání stimulujících podnětů. Souvisí s nedostatkem nápadů a zájmů, nízkou kreativitou, zhoršenou schopností zabavit se či nacházet smyslu v prováděné činnosti. Je sycen sedmi položkami, které mají všechny obrácené skórování, tj. vzhledem k nudě skórují negativně. Jedná se o položky 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.*

Faktor 2 s názvem „*nespokojenost*“ reflektuje pocit jedince, že podněty či prostředí, jimž je vystaven, jsou vnímány jako 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.*

Faktor 3 byl nazván „*potřeba změn a vzrušení*“ a souvisí s vnímaným nedostatkem výrazných podnětů, výzev, pestrosti až 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 pořádk to samé, je to už okoukané.*

Přestože hodnoty faktoru 3 se ukázaly být na českém vzorku jako nejméně uspokojivé z hlediska reliability a statistické spolehlivosti položek, z věcného hlediska se platnost tohoto faktoru jeví jako opodstatněná. Nedostatečné hodnoty těchto ukazatelů jsou možná důsledkem toho, že v předkládaném řešení se „externí faktor“ roztržil do dvou sub-faktorů, z nichž jeden se zdá být více v opozici vůči faktoru internímu, zatímco druhý s ním má určité společné aspekty. Tento předpoklad dokládají data z faktorové korelační matice prezentované v tabulce č. X, kde se ukazuje pozitivní, statisticky významný vztah mezi faktory 3 a 2 ( $\rho=0,168$ ) a naopak negativní statisticky významný vztah mezi faktory 3 a 1 ( $\rho=-0,227$ ).

Tabulka č. 9: Korelační matice pro třífaktorový model a celkový skóre včetně interkorelací (Spearmanovo rho)<sup>23</sup>

	B SCH	B FRT	ZBS	GPA	INT	POZ	NES	BPS 21	BPS 28
INT	156**	,251**	0,03	0,036	1				
POZ	,099*	0,03	,264**	-0,015	,227**	1			
NES	<b>,380**</b>	,214**	,129*	,185**	,239**	,168**	1		
BPS 21	<b>,377**</b>	,278**	,181**	,138**	<b>,574**</b>	<b>,331**</b>	<b>,853**</b>	1	
BPS 28	<b>,386**</b>	,277**	,256**	,124**	<b>,514**</b>	<b>,328**</b>	<b>,831**</b>	<b>,951**</b>	1

INT = interní, POZ = potřeba změn a vzrušení, NES = nespokojenost, BPS 21 = součet položek v třífaktorovém řešení, BPS 28 = součet všech položek škály BPS, ZBS = škála citlivosti k nudě, GPA = studijní průměr, B SCH = frekvence nudy ve škole, B FRT = frekvence nudy ve volném čase  
 \*\*  $p < 0,01$ , \*  $p < 0,05$

Faktor 3 (potřeba změn a vzrušení) dále vykazuje jednoznačně nejsilnější statisticky významnou pozitivní souvislost s Zuckermanovou citlivostí k nudě ( $\rho=0,264$ ) v rámci předkládaného modelu, ale i ve srovnání s celkovým skóre škály. Dále se ukazuje, že zatímco frekvence nudy ve škole vykazuje statisticky významnou pozitivní souvislost s faktorem 2 (nespokojenost) ( $\rho=0,380$ ), frekvence nudy zažívané ve volném čase se nejvíce statisticky významně pozitivně pojí k faktoru 1 (interní) ( $\rho=0,251$ ). Studijní průměr se jednoznačně

<sup>23</sup> Pro srovnání v tabulce 9 uvádíme jednak celkové skóre BPS pro zde prezentované třífaktorové řešení, tak pro plnou verzi škály.

nejsilněji váže k faktoru 2 (nespokojenost) ( $\rho=0,185$ ), zároveň byly zjištěny statisticky významné rozdíly v hodnotách faktoru 2 v závislosti na studijním průměru ( $\chi^2(2)=25,23$ ,  $p=0,00$ ). Čím vyšší skóre ve faktoru 2, tím horší studijní průměr. U faktoru 1 ani u faktoru 3 nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly z hlediska studijního průměru ( $\chi^2(2)=6,25$ ,  $p=0,40$ ;  $\chi^2(2)=7,17$ ,  $p=0,41$ ). Z hlediska pohlaví nebyly zjištěny rozdíly u žádného z faktorů BPS ( $U=35,58$ ,  $df=35$ ,  $p=0,441$ ;  $U=5,39$ ,  $df=6$ ,  $p=0,50$ ;  $U=2,21$ ,  $df=7$ ,  $p=0,95$ ).

## 6.2. Diskuze ke studii č. 3

Cílem této studie bylo realizovat prvotní psychometrické ověření české verze Škály sklonu k nudě (BPS; Farmer a Sundberg, 1986) s upravenou sedmi-bodovou škálou pro záznam odpovědí (Vodanovich a Kass, 1990). Přestože se hodnoty reliability pro celkové skóre škály jeví jako hraniční (Cronbachovo  $\alpha=0,75$ , McDonaldovo  $\omega=0,75$ ), ve srovnání s výsledky předchozích výzkumných studií, kde se hodnoty  $\alpha$  pohybují mezi 0,72 a 0,84 (přehled viz Vodanovich a Watt, 2016), je lze považovat za uspokojivé. Položková analýza nicméně vyloučila jedno-dimenzionalitu škály BPS u českého vzorku. S využitím konfirmačních faktorových analýz byly testovány tři faktorové modely: dvoufaktorové řešení krátké verze BPS-SF Vodanoviche, Wallace a Kasse (2005), dvoufaktorové řešení Meltonové a Schulenberg (2009) a třífaktorové řešení Crapara a kol. (2013). Žádné z těchto faktorových řešení se však na českém vzorku neukázalo jako plně funkční.

Za účelem zachycení faktorové struktury škály BPS na specifickém českém vzorku byla realizována explorační faktorová analýza (PAF). Na základě analýzy sutinového grafu a paralelní analýzy bylo modelováno nejprve pětifaktorové řešení, které bylo dále z důvodu nedostatečného počtu položek u dvou faktorů redukováno na třífaktorové řešení sestávající z faktorů, které byly pojmenovány jako „interní“ (zachycující určité potíže při vnitřně generovaném dodávání stimulujících podnětů), „nespokojenost“ (odrážející pocity diskomfortu při vystavení podnětům, které jsou subjektivně vnímány jako nepodnětné, nesmyslné či stereotypní) a „potřeba změn a vzrušení“ (reflektující vnímaný nedostatek výrazných a pestrých podnětů).

Zatímco první dva faktory vykazují z hlediska reliability dostačujících hodnot (v obou případech  $\alpha=0,71$ ), třetí faktor, který se nejvíce přibližuje externímu faktoru v rámci předchozích faktorových řešení (např. Vodanovich a kol., 2005; Gana a Akremi, 1997; Struk

a kol., 2016), se v rámci této studie nepodařilo z matematického hlediska obhájit ( $\alpha=0,50$ ), nicméně z hlediska věcného je zahrnutí této dimenze (byť v upravené podobě) do další práce se škálou BPS opodstatněné a v souladu s teoretickými předpoklady a dosavadními empirickými zjištěními (např. Vodanovich a kol., 2005; Melton a Schulenberg, 2009; Zuckerman, 2007, Zuckerman a kol., 1978).

Opodstatněnost zahrnutí tohoto aspektu do konceptu dispoziční nudy naznačují také výsledky korelační analýzy v rámci této studie, které dokládají určitou provázanost faktoru 3 s Zuckermanovým konceptem citlivosti k nudě (ZBS) ve smyslu nízké tolerance vůči monotónním podnětům, která je součástí jeho konceptu osobnostního rysu vyhledávání vzrušení a senzací (SSS; Zuckerman a kol., 1978). Nabízelo by se vysvětlení, že tato provázanost je dána částečně i tím, že autoři BPS se při konstrukci jedné z položek inspirovali právě ZBS. Toto vysvětlení však v případě této studie není dostačující, neboť se jednalo o položku, která byla ze zde prezentovaného třífaktorového modelu vyloučena.

Ukazuje se, že oba konstrukty dispoziční nudy (tedy jak BPS tak ZBS) mají určitý společný aspekt, v rámci něhož se překrývají, avšak každý z nich, jak se zdá, přináší navíc i nějaký unikátní aspekt zkoumané problematiky. Hypotézu, že každý z nástrojů měří trochu odlišné dimenze rysově nudy, potvrdily již další výzkumy (např. Farmer a Sundberg, 1986; Mercer-Lynn a kol., 2011). Žádný se však, jak se zdá, nezabýval tím, aby pojmenoval to, co mají společné. Zajímavé v této souvislosti je, že (podobně jako BPS) také ZBS se potýká s určitými koncepčními problémy, neboť opakovaně vykazuje vůbec nejnižší hodnotu reliability v rámci celého nástroje SSS (Vodanovich, 2003).

Dále se ukazuje, že ačkoliv základní rozdělení rysově nudy měřené pomocí BPS na externí a interní faktor (Vodanovich a kol., 2005) se jeví jako praktické a funkční, je zřejmé, že pro vysvětlení faktorové struktury BPS nestačí. Na základě výsledků tohoto výzkumu a jejich věcného srovnání s ostatními testovanými modely a některými dalšími výzkumnými zjištěními (např. Craparo a kol., 2013; Melton a Schulenberg, 2009; Sharp a kol., 2016) se zdá, že je třeba zapojit minimálně jeden další, dostatečně robustní faktor, který vhodně ony dva „základní“ faktory doplní a zároveň propojí (od začátku pracujeme s hypotézou o určité provázanosti faktorů, která je jedním ze základních východisek společenskovedního výzkumu). V rámci předkládaného výzkumu ve třífaktorovém řešení byl tento faktor

identifikován jako „nespokojenost“ (s tím, čemu je jedinec vystaven), ve které se setkává jak interní tak externí složka nudy. Nutno podotknout, že hranice mezi interním a externím faktorem je u BPS velmi křehká a že ve velké míře závisí na způsobu formulace položek a jejich pochopení ze strany respondentů.

Na opodstatněnost minimálně třífaktorového řešení BPS poukazují i další výsledky korelační analýzy. Každý ze tří námi identifikovaných faktorů se totiž zcela specificky vztahuje k ostatním měřeným proměnným, faktor „interní“, vůči kterému je faktor „potřeba výzev a vzrušení“ v opozici, souvisí spíše se zážitky nudy ve volném čase (kde dominuje absence struktury a nároky na to vyvíjet vlastní podnětovou aktivitu) než s nudou zažívanou ve škole (tj. místě s předem danou strukturou, kterou není možné opustit a je třeba zde mnohé vydržet), se kterou se naopak nejsilněji pojí faktor „nespokojenost“ (s tím, čemu jsem vystaven), který s faktorem „potřeba změn a vzrušení“ koreluje pozitivně. Zajímavé je, že faktor „nespokojenost“ taktéž nejvíce odráží na zhoršeném studijním výkonu. Je zřejmé, že výsledky třífaktorového řešení přinášejí mnohem diferencovanější poznatky o rysové nudě než pouhé celkové skóre škály, které je od dob vzniku škály BPS doposud využíváno výzkumnými týmy po celém světě (pro přehled viz např. Vodanovich a Watt, 2016). Přitom na nízkou strukturální validitu konstruktů, který odráží pouze celkové skóre škály, upozornili již Meltonová a Schulenberg (2009). Navíc pokusy o replikaci jedno-dimenzionálního řešení BPS v krátké verzi (SBPS; Struk a kol., 2015) také nepřinášejí příliš uspokojivé výsledky (např. Gana a kol., 2019).

V rámci pětifaktorového řešení byly navíc na tomto výzkumném vzorku identifikovány další dva faktory, které byly následně redukovány z důvodu malého počtu sytících položek. První z těchto faktorů zachycuje nedostatky či deficity v pozornosti ve spojení s určitou mírou netrpělivosti, přičemž souvislost mezi problémy s pozorností a/nebo impulzivitou a BPS byly opakovaně prokázány na základě četných výzkumných studií (např. Dahlen a kol., 2005; Eastwood a kol., 2012, Malkovsky a kol., 2012). Faktor „nepozornosti“ (jak byl pracovní nazván faktor 4 v rámci pětifaktorového řešení) sestává ze tří položek, z nichž první dvě skórují vzhledem k faktoru negativně. Jedná se o položky: 1: *Je pro mne snadné se soustředit na to, co dělám.*, 15: *Umím trpělivě čekat.*, a 17: *Když někde musím čekat (například v řadě nebo ve frontě), začnu být velmi netrpělivý/á.* Druhý faktor (faktor 3 z

původního pětifaktorového řešení), který byl pracovně nazván „nerealizovaná motivace“ a který odráží tendenci k určité lenivosti a nic-nedělání a který by z našeho pohledu zasloužil v rámci škály také určitou svébytnost. Nerealizovaná motivace je sycena položkami 14: *Hodně času trávím nicneděláním.*, a 16: *Často se přistihnu, že i když mám čas, nemám co dělat.*, který autoři více- faktorových řešení zahrnují do faktoru „nakládání s časem“ (Sharp a kol., 2016; Vodanovich a Kass, 1990).

Přestože se nám tedy ne všechny navrhované faktory podařilo obhájit matematicko-statistického hlediska, je zřejmé, z hlediska věcného a významového mají v konstrukt nudy tak, jak jej zachycuje BPS, své nezastupitelné místo. Jejich nastíněním na tomto místě pouze otevíráme nové úvahy o možnostech další výzkumné práce se škálou BPS, která má z našeho pohledu stále velký potenciál a zaslouží si intenzivní badatelskou pozornost. Zdá se totiž, že se autorům při konstrukci škály podařilo zachytit některé důležité aspekty nudy (byť jen okrajově), které mohou mít pro pochopení zkoumané problematiky zásadní význam, které avšak z důvodu nedostatečného položkového zastoupení propadají sítem matematicko-statistických metod, bohužel za cenu určité redukce zkoumané reality.

V této souvislosti uvedme např. již v úvodu diskutovanou významnou souvislost BPS s vnímanou mírou úsilí v zapojení se do běžných aktivit (Farmer a Sundberg, 1986), který nebyl doposud hlouběji prozkoumán a který pravděpodobně odkazuje na hlubší propojení s konstruktem vůle. Z korelátů rysové nudy diskutovaných v úvodní části této stati lze dále usuzovat na významnou souvislost některých v tuto chvíli škálou více či méně vyjádřených aspektů sklonu k nudě s deficitem v oblasti seberegulace na různých úrovních fungování a prožívání (nízká úroveň emoční regulace, impulzivita, omezená kapacita pozornosti, deficit v exekutivních funkcích aj.).

U škály BPS spočívá základní obtíž v tom, že zde zatím stále chybí nějaký robustní teoretický základ, který by byl určitou mapou, po které bychom se pohybovali, když zjišťujeme, zda jsme již pojmenovali všechno důležité, co sem patří, nebo zda se ještě něco zásadního skrývá. Další komplikací je, že již z podstaty věci u nudy lze jen obtížně jednoznačně určit její příčiny a následky, což značně komplikuje možnosti její klinické diagnostiky, nicméně další zkoumání povahy všech aspektů nudy, které škála v tuto chvíli v

různé míře odkrývá, a jejich souvislosti ve výše naznačených směrech považujeme za významné z hlediska dalšího využití škály.

Na další využití výsledků předkládané studie lze pohlížet ze dvou úhlů pohledu. Na jedné straně je tu záměr diagnostický: předložit hotový, dostatečně validní nástroj, který by bylo možné využívat v klinické praxi (byť by to aktuálně bylo za cenu určité redukce), na straně druhé stojí záměr výzkumný, který má za cíl podpořit další vývoj nástroje, ideálně na podkladu aktuálních teoretických a empirických zjištění v této oblasti. První hledisko odráží trend redukce a úspornosti, hledisko druhé apeluje na zachování a podporu toho cenného, co možná jen není v původní verzi BPS dostatečně vyjádřeno a je třeba to posílit tak, aby vznikl nástroj, který bude využitelný jak v rámci dalšího výzkumu, tak v klinicko-psychologické diagnostice a praxi.

V rámci dalšího vývoje škály tedy doporučujeme další systematické prověřování a propracovávání faktorové struktury na dalších výzkumných souborech a populačních vzorcích, a to ve výše naznačených a diskutovaných směrech, při současné reflexi aktuálních teoretických a výzkumných poznatků v této oblasti. V této souvislosti doporučujeme práci jednak na zařazení nových položek, tak úprav některých položek stávajících (přeformulovat položky, které vzhledem k měřenému konceptu skórují negativně či položky, které se potýkají s určitou nejednoznačností, jsou vzhledem ke stáří škály zastaralé či obsahují v originále hovorové výrazy, které se hůře přenášejí do jiných jazykových prostředí).

Další práci na rozvoji škály považujeme za důležitou a přínosnou, a to i s ohledem na výsledky nejaktuálnější metaanalýzy zahraničních výzkumů nudy z let 2014 až 2021, podle nichž je BPS stále nejčastěji používaným výzkumným nástrojem v zahraničním výzkumu rysové nudy (Piotrowski a Watt, 2022). Důležité je zároveň mít na paměti, že škála vznikala mimo jiné na základě inspirace každodenním, laickým, přirozeným uchopováním nudy, tak jak se o ní psalo např. v literatuře. Tento aspekt náhledu na problematiku nudy je velmi cenný, neboť ukazuje obrovskou složitost a pestrost tohoto konstruktu a zároveň odráží bohatou všelidskou zkušenost s tímto fenoménem. Je zřejmé, že negativní souvislosti a konsekvence dlouhodobě nezvládnuté nudy, které významně souvisí s kvalitou života jak na úrovni jedince, tak celé společnosti, bude nutné hlouběji zkoumat v dalším výzkumu, např.

s ohledem na specifické osobnostní dispozice k určitému způsobu prožívání nudy a reagování na ni. V tomto ohledu může být právě škála BPS tím vhodným nástrojem.

## 7. Studie 4: Analýza prožívání a zvládání nudy

V následujícím textu budou prezentovány výsledky zastřešující studie této disertační práce kombinující různé úrovně analýz prožívání a zvládání nudy u středoškoláků napříč kontexty ve smíšeném výzkumném designu. Kvalitativní analýza dat probíhala na různých úrovních tak, aby byla zajištěna triangulace, a to nejen dat získaných a analyzovaných primárně kvantitativními metodami v rámci výše prezentovaných výzkumných studií, ale zároveň i dat původně kvalitativní povahy. Pokud jde o zkoumání různých aspektů prožívání a zvládání nudy, hledali jsme v našich analýzách také propojení s různými teoretickými konceptualizacemi nudy, které byly představeny v teoretické části této disertační práce. Pro následnou triangulaci dat bylo využito faktorové řešení škály BPS získané na českém výzkumném vzorku v rámci autorské studie (Urbanová et al., 2022) a další výzkumná zjištění, která přinesla předchozí práce autorky s vybranými škálami a nástroji měřícími různé aspekty nudy a/nebo jejího zvládání během realizace projektu této disertační práce (Urbanová, Pavelková, 2020, 2021). Výzkumný design kombinující kvantitativní a kvalitativní výzkumné postupy byl promyšlen ve vztahu k hlavnímu záměru této disertační práce, kterým je pokus nabídnout hlubší a zároveň ucelenější tematizaci nudy v kontextu školy, ale i volného času, a přinést nové náměty a směry pro další výzkum v této oblasti.

### Výzkumné cíle

Hlavním cílem kvalitativních analýz bylo zmapovat a prozkoumat různé aspekty prožívání a zvládání nudy jak ve specifickém školním prostředí, tak ve volném čase, u žáků středních škol. K tomu byly formulovány následující dílčí cíle:

- prozkoumat povahu a specifika potenciálně „nudo-tvorných“ situací v rámci různých kontextů,
- prozkoumat afektivní obraz a dynamiku prožitku nudy a pokusit se identifikovat specifické afektivní konstelace spojované s prožitkem nudy v různých kontextech i napříč jimi,
- prozkoumat „kognitivní obsahy“ spojované se zážitkem nudy v různých kontextech,
- prozkoumat a identifikovat různé způsoby reakcí na zážitek nudy projevující se specifickými tendencemi na jedné straně a realizovanými akcemi na straně druhé, ve více či méně vědomé snaze nudu nějak „zvládnout“ a



- navrhnout empiricky zakotvený model zvládání nudy napříč kontexty školy a volného času.

V následném zpracování byla data vzešlá z kvalitativních analýz propojována s daty získanými s využitím kvantitativních metod s cílem prověřit souvislost mezi jednotlivými kategoriemi prožívání a zvládání nudy vzešlými z procesu kódování a vybranými škálami dotazníkových nástrojů zkonstruovaných za účelem měření různých aspektů nudy. Dílčími cíli v tomto kroku bylo zejména:

- prověřit souvislost mezi zjištěnými aspekty prožívání, a zejména zvládání nudy ve škole i ve volném čase a daty získanými na základě uzavřených otázek mapujících frekvenci nudy v odlišných kontextech a na základě metod zachycujících různé faktory dispoziční a reaktivní nudy a jejího zvládání, jmenovitě ZBS (Zuckerman, 2007; Zuckerman a kol., 1978), BPS (Farmer a Sundberg, 1986), MSBS (Fahlman a kol., 2013) a CBS (Nett, Goetz, Daniels, 2010) a
- přispět k prověření konvergentní validity těchto metod, zejména potom faktorového řešení škály sklonu k nudě BPS navrženého v předchozí autorské studii (Urbanová et al., 2022 a škály CBS jakožto diagnostického nástroje zaměřeného specificky na oblast zvládání nudy.

#### Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl tvořen 663 žáky čtyřletých studijních programů pražských, středočeských a západočeských gymnázií (48,3%) a středních škol různého zaměření (51,7%) (zastoupení technických a humanitních oborů je zhruba vyrovnané), z toho 412 žen (62%) a 251 mužů (38%), v průměrném věku 17,0 let (SD = 1,34; rozmezí 15 – 24 let)<sup>24</sup>.

#### Metody

V rámci smíšeného designu této studie byly zařazeny dotazníkové metody Škála sklonu k nudě (BPS; Farmer a Sundberg, 1986), Multidimenzionální škála stavové nudy (MSBS; Fahlman a kol., 2013), Škála citlivosti k nudě (ZBS; Zuckerman, 2007; Zuckerman a kol., 1978) a Škála zvládání nudy (CBS; Nett, Goetz, Daniels, 2010), dále potom dvě uzavřené

---

<sup>24</sup> Jedná se o totožný výzkumný vzorek jako u psychometrické studie BPS (Urbanová a kol., 2022), jehož část byla též zapojena do studií 1 a 2.

otázky na frekvenci nudy ve škole a ve volném čase a dvě otevřené otázky zjišťující celkem až šest konkrétních situací nudy včetně atributů jejich prožívání ze strany žáků v kontextu školy a volného času.

### Výzkumný design

V rámci otevřených otázek byly sledovány jednotlivé oblasti prožívání konkrétních nudných situací, které respondenti sami uváděli a podrobněji popisovali. Každý z respondentů měl uvést alespoň tři popisy nudných situací pro kontext školy a alespoň tři pro volný čas, celkem tedy alespoň šest situací. U každé ze situací byly cíleně sledovány doprovodné pocity/emoce, myšlenky, tendence k akci, a nakonec i samotná realizovaná akce. Přesné zadání otázky pro nudu ve škole znělo: „*Kdy ses naposledy nudil/a ve škole? Zkus uvést alespoň tři situace. U každé situace uveď: Jak ses v této situaci cítil/a? Jaké konkrétní pocity jsi měl/a? Jaké myšlenky Tě napadaly? Co jsi měl/a chuť v této situaci udělat? Co jsi v této situaci udělal/a?*“. V případě mapování nudných situací ve volném čase byla pouze upravena první věta zadání, („*Kdy ses naposledy nudil/a ve volném čase?*“), zbytek zadání se neměnil. Pro každou z oblastí byl respondentům nabídnut zvláštní prostor, kolonka, do které se měli vyjádřit ke všem mapovaným aspektům. Cílem takto strukturovaných otázek bylo zmapovat a lépe pochopit celý proces prožívání nudy, např. toho, jak se naštvanost a vztek může kanalizovat do nudy, a jak se mohou lišit reakce na nudu prožívanou s příměsí smutku a osamocení nebo naopak naštvanosti a agitovanosti.

V rámci kvalitativní analýzy bylo využito metod kódování a kategorizace dat. Výsledkem otevřeného kódování byly v první fázi základní kategorie pro různé oblasti prožívání nudných situací a reagování na ně, které byly kódovány odděleně pro kontext školy a pro kontext volného času. U každé ze situací měl tedy každý respondent uvést své pocity, myšlenky, tendence k akci (co se mu chtělo v dané situaci dělat) a realizovanou akci (co doopravdy udělal). Pokud se u jednoho respondenta vyskytl určitý aspekt prožívání u více situací v rámci stejného kontextu (např. ve škole), byl tento údaj zakódován u příslušného respondenta v daném kontextu pouze jednou. Např. pokud respondent uvedl u dvou ze tří školních situací, že pociťoval únavu, byl tento údaj kódován v souvislosti s daným respondentem pouze jednou. Pokud však uvedl únavu i pro jednu či více situací ve volném čase, byl tento údaj kódován ještě jednou pro kontext volného času.

V rámci smíšeného výzkumného designu byly potom vybrané kategorie, které vzešly z kvalitativně získaných dat, zařazeny do statistického zpracování, kde měly jednotlivé kategorie a/nebo subkategorie podobu binárních proměnných, tj. u každého respondenta se výrok spadající do dané kategorie či subkategorie buď vyskytl, nebo nikoliv. S využitím statistických metod byla dále prověřována jejich souvislost s různými aspekty nudy zjišťovanými s využitím dotazníkových nástrojů nudy.

Získaná data byla zpracována s využitím metod popisné a induktivní statistiky v programu SPSS (ver. 27). Pro narušenou normalitu rozdělení dat u některých škál nudy bylo použito Spearmanova i Pearsonova korelačního koeficientu, testu Mann-Whitney i T-testu pro dva nezávislé soubory. Z důvodu totožných výsledků byly pro prezentaci zvoleny T-test pro dva nezávislé soubory a Pearsonův  $r$ .

Proměnné vstupující do statistického zpracování dat získaných s využitím metod MSBS, CBS a obou uzavřených otázek na frekvenci nudy byly totožné jako ve studii č. 1<sup>25</sup>, data získaná metodou BPS byla vyhodnocována z hlediska proměnných vycházejících primárně z autorského tří-faktorového řešení prezentovaného v předchozí studii, tj. interní (INT), nespokojenost (NES), potřeba změn a vzrušení (POZ), pro doplnění širšího obrazu rysové nudy byly zařazeny i faktory identifikované v rámci pětifaktorového řešení: nedostatek pozornosti (NEPOZ) a nerealizovaná motivace (NEMOT). Poslední, v rámci této studie zařazenou proměnnou, byla náchylnost či citlivost k nudě ve smyslu ZBS reprezentovaná celkovým skóre této škály.

---

<sup>25</sup> V rámci této studie byly na rozšířeném výzkumném vzorku zjištěny obdobné výsledky jako ty, které jsou prezentovány ve studii č. 1, což se týká základních psychometrických údajů pro dotazníky MSBS a CBS a jejich subškály a pro uzavřené otázky zjišťující frekvenci nudy v různých kontextech. Byl také zjištěn stejný charakter statisticky významných vztahů mezi jednotlivými proměnnými vycházejícími z těchto metod.

## 7.1. Základní uvedení k výsledkům<sup>26</sup>

Každý z respondentů měl možnost uvést a popsat celkem až šest situací (tři situace pro nudu ve škole a tři situace pro nudu ve volném čase). Často však bylo uváděno žáky méně situací, což bylo charakteristické zejména pro kontext volného času. Absolutní a relativní počty žáků dle počtu situací uváděných v různých kontextech zobrazuje tabulka č. 10. Žáci celkově mnohem ochotněji a ve větším počtu uváděli školní situace nudy než situace ve volném čase. V kontextu školy využila možnosti uvést maximum situací (tj. tři) téměř 60% všech dotazovaných žáků, zatímco ve volném čase tak učinilo pouze 20% respondentů. Ve volném čase naopak nejvíce dotazovaných žáků (téměř 40%) využilo možnosti neuvést žádnou situaci, což se dělo v kontextu školy v mnohem menší míře (pouze u 4% dotazovaných). Když už se ve volném čase žáci rozhodli nějakou situaci uvést, nejčastěji zůstávali u jedné.

Tabulka č. 10: Počty žáků dle počtu uvedených situací

počet situací	ŠKOLA		VOLNÝ ČAS	
	Počet žáků	% žáků	Počet žáků	% žáků
0	27	4,1	261	39,3
1	102	15,4	197	29,7
2	154	23,2	70	10,6
3	379	57,2	134	20,2
4	1	0,2	1	0,2
<b>celkem</b>	<b>663</b>	<b>100</b>	<b>663</b>	<b>100</b>

Na rozdíl od školy žáci v kontextu volného času měli mnohem častěji potřebu explicitně uvést a zdůraznit, že ve volném čase se zásadně nenudí, protože vždycky si „něco najdou“, „nějak se zabaví“, „jsou s kamarády“, „sportují“, zkrátka „vždy se nějak zabaví“, nebo jsou „tak moc zaměstnání povinnostmi a aktivitami, že nemají vůbec čas na to nudit se“.

Tabulka č. 11: Počty žáků deklarujících absenci nudy ve volném čase

Absence nudy ve volném čase	frekvence	% žáků
nikdy nezažívám – celkem	200	30,2
nikdy nezažívám + 0 situací	160	24,1
nikdy nezažívám + 1 situace	35	5,3
nikdy nezažívám + 2/3 situace	5	0,8

<sup>26</sup> Příklady žakovských výroků prezentovaných v dalším textu byly ponechány v původním znění ze strany žáků, tj. včetně gramatických chyb, a ohraničeny závorkami.

Potřebu takto se vymežit mělo něco málo přes 30% dotazovaných žáků, z nichž někteří i přesto uvedli jednu či více situací nudy, které vnímají jako ojedinělé (celkem cca 6% případů). Podrobnější údaje pro volný čas nabízí tabulka č. 11. Pro školní kontext se obdobným způsobem vyjádřilo pouze 1,4% žáků. Proklamace o naprosté absenci nudy zde měly podobu následujících tvrzení: „nudu zaženu a dál se soustředím na učení“, „prohodím pár slov s kamarádkou...“ „...vzdělání považuju za nejdůležitější“. Možné dynamice na pozadí těchto typů výroků jako v kontextu škol tak volného času se budeme věnovat podrobněji v dalším textu. Na druhé straně, pouze nepatrná část dotazovaných (1,5%) udávala, že se nudí pořád, a to pouze ve školním kontextu.

Ve fázi otevřeného kódování bylo získáno celkem 251 kódů (169 pro školní kontext a 82 pro kontext volného času). V další fázi byly tyto kategorie dále tříděny a seskupovány do větších významově propojených celků, a to v rámci každé ze sledovaných oblastí. Pro přehlednost budou v následujícím textu prezentovány výsledky dle kategorií vzniklých na základě následného třídění, a to postupně, pro každou sledovanou oblast zvlášť. Je zřejmé, že mezi jednotlivými kategoriemi i napříč sledovanými oblastmi jsou určité zákonité souvislosti, určité překryvy a propojení. Ty budou vždy komentovány a analyzovány na příslušných místech následujícího textu.

## 7.2. Typy situací spojovaných s prožitkem nudy

S pomocí otevřeného kódování bylo v první fázi získáno 56 kódů propojených se situacemi, které si žáci spojují s prožitkem nudy, z toho 40 bylo z prostředí školy a 16 volnočasových. V dalším textu budou tyto prezentovány jako sub-kategorie v rámci větších významově souvisejících celků, kategorií.

### 7.2.1. Typy situací spojovaných s prožitkem nudy v kontextu školy

Přehled všech kódů spojovaných s nudou a/nebo subjektivně vnímaných zdrojů nudy ve školním kontextu s relativní četností nad 1% nabízí tabulka č.12<sup>27</sup>. Všechny zde uvedené situace budou pojednány z hlediska jejich přináležitosti do některé z širších kategorií, kterých bylo v kontextu školy identifikováno jedenáct.

Tabulka č. 12: Typy situací spojovaných s nudou ve školním kontextu

situace spojované s nudou ve škole		absolutní četnost	relativní četnost I* (%)	relativní četnost II** (%)
1	školní předmět	436	65,8	68,6
2	zbytečnost, nevyužitelnost	167	25,2	26,3
3	kompetence učitele	157	23,7	24,7
4	ztráta osobního času	125	18,9	19,7
5	nechápu, nezvládám	120	18,1	18,9
6	nezájem, nezajímá	102	15,4	16,0
7	nebaví	94	14,2	14,8
8	téma, látka	82	12,4	12,9
9	osobnost učitele	78	11,8	12,3
10	volná hodina	72	10,9	11,3
11	nechuť, odpor, demotivace	70	10,6	11,0
12	okolnosti dne	64	9,7	10,1
13	učební aktivita	59	8,9	9,3
14	přednáška	55	8,3	8,6
15	suplování	48	7,2	7,5
16	umím, zvládám	47	7,1	7,4
17	namáhavé, dlouhé	43	6,5	6,8

<sup>27</sup> V tabulce jsou patrné hned dva sloupce, které zachycují relativní četnost výskytu jednotlivých sub-kategorií. První údaj se vztahuje k celkovému počtu respondentů, zatímco druhý údaj odráží podíl žákovských výroků na počtu respondentů, kteří v daném kontextu popsali alespoň jednu situaci, tj. kteří se zapojili. Tento druhý údaj je důležitý zejména v kontextu volného času, kde, jak jsme již výše komentovali, téměř 40% žáků nevedlo ani jednu situaci.

18	školní akce	41	6,2	6,4
19	nevytíženost	40	6,0	6,3
20	monotónnost, stereotyp	39	5,9	6,1
21	nezáživnost	38	5,7	6,0
22	přestávky, čekání	38	5,7	6,0
23	zkoušení, hotovo	36	5,4	5,7
24	opovržení	35	5,3	5,5
25	dotazník	25	3,8	3,9
26	osamocení	22	3,3	3,5
27	opakování látky	20	3,0	3,1
28	výpadek pozornosti	11	1,7	1,7
29	blbá nálada	8	1,2	1,3
30	spolužáci	8	1,2	1,3
31	nemoc, únava	7	1,1	1,1
32	praxe	7	1,1	1,1

\*Relativní četnost I = procento výskytu tvrzení na celkový počet respondentů

\*\* Relativní četnost II = procento výskytu tvrzení na počet respondentů, kteří popsali v daném kontextu alespoň jednu situaci

## ŠKOLNÍ PŘEDMĚT, UČEBNÍ LÁTKA

Jednoznačně nejčastěji žáci ve školním kontextu uváděli jako zdroj jejich nudy nikoliv nějakou konkrétní situaci, ale přímo školní předmět, což se týkalo téměř 65,8% žáků. Z toho většina žáků (63,7% z celkového počtu respondentů) uvedla přímo konkrétní předmět nebo i více konkrétních předmětů. Někteří žáci naopak uváděli obecnější výroky typu „nudný předmět ve škole“, „nezáživný předmět“, „zbytečný předmět“ aj. Přehled konkrétních předmětů označovaných žáky za nudné s relativní četností vyšší než 1% shrnuje tabulka č. 13.

Nejvyšší četnost byla zachycena u odborných předmětů odpovídajících specifickému zaměření do výzkumu zapojených škol (15,7%). Patřily sem jednak technické předměty jako je odborné kreslení, geodézie, stavební mechanika, multimédia, ale též (avšak v mnohem menší míře) předměty humanitní, např. pedagogika, dějiny umění či dramatická výchova. Na dalším místě se umístila matematika, kterou jako nudnou označilo 14,9% žáků, a český jazyk s relativní četností 13,4%, následované biologií, cizím jazykem (nejčastěji šlo o anglický jazyk, s relativní četností 6,9% z celkových 9,8%), fyzikou, dějepisem, chemií a základy společenských věd. Zejména v případě tělesné výchovy s poměrně vysokou četností (téměř 5%) nacházíme zajímavý trend oproti předchozím výzkumům realizovaným na

základních školách (Pavelková, 2010). Je však třeba upozornit, že nejčastější důvody pro nudu v hodinách tělocviku byla v našem výzkumu deklarovaná nemožnost cvičit či jinak se zapojit do hodiny, většinou ze zdravotních důvodů, dále potom kolektivní míčové hry. Relativní četnost pod 5% nacházíme kromě tělesné výchovy také u informatiky, zeměpisu a ostatních výchovných předmětů.

Tabulka č. 13: Školní předměty označované studenty jako zdroje jejich nudy

	<b>předmět</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost I* (%)</b>	<b>relativní četnost II** (%)</b>
1	odborný předmět	104	15,7	16,4
2	matematika	99	14,9	15,6
3	český jazyk	89	13,4	14,0
4	biologie	66	10,0	10,4
5	cizí jazyk	65	9,8	10,2
6	fyzika	62	9,4	9,7
7	dějepis	57	8,6	9,0
8	chemie	54	8,1	8,5
9	základy spol. věd	41	6,2	6,4
10	tělesná výchova	32	4,8	5,0
11	informatika	30	4,5	4,7
12	zeměpis	30	4,5	4,7
13	výtvarná výchova	21	3,2	3,3
14	občanská výchova	15	2,3	2,4
15	hudební výchova	13	2,0	2,0

\*Relativní četnost I = procento výskytu tvrzení na celkový počet respondentů

\*\* Relativní četnost II = procento výskytu tvrzení na počet respondentů, kteří popsali v daném kontextu alespoň jednu situaci

Zdá se, že žáci těmito typy voleb vyjadřují určitý komplexnější, globálnější postoj k tomu, co jim škola předkládá, a vyjadřují svůj názor na to, zda se jim tyto obsahy líbí či nikoliv. Je zřejmé, že do nudy se zde propisuje určitý apriorní postoj žáků k jednotlivým předmětům, ale i ke škole a vzdělávacímu systému jako takovému, který vychází z jejich osobní, ale např. i rodinné historie a hodnotové orientace. Na druhé straně nelze opomenout, že dalším z důležitých faktorů ovlivňujících vnímání konkrétního předmětu jako nudného je osobnost učitele a jeho styl výuky. Nuda bude mít jiný charakter prožívání v případě, kdy žák apriori má o předmět skutečný zájem, ale výklad konkrétního učitele vnímá jako nudný či nezáživný, než v případě, kdy učitel nabízí poutavý a zajímavý výklad, ale žák z nějakého



důvodu již předem nemá o předmět ani o výklad zájem a dostává se do odporu, např. z důvodu nedostatečně rozvinuté poznávací či výkonové motivace či snížené schopnosti nacházet smysl ve věcech, které musí dělat.

Žákovské výroky ohledně školních předmětů jakožto zdroje jejich školní nudy souvisejí nejčastěji se subjektivně vnímanou zbytečností, nepotřebností a/nebo nevyžitelností obsahů předmětů, a to zejména u žáků z maturitních ročníků, dále také se žáky subjektivně vnímanou nezáživností či komplikovaností látky či nezáživným, zdouhavým a/nebo monotónním výkladem učitele, v některých případech i s jeho žáky negativně vnímaným postojem směrem k nim.

V některých případech žáci neuváděli určitý předmět jako celek, ale jako pro ně nudný označili konkrétní část či výsek vzdělávacího obsahu tohoto předmětu. Tyto výroky sdružuje subkategorie č. 8 (téma, látka) v tabulce č. 12, s relativní četností téměř 13%, která je tak určitou podmnožinou kategorie školní předmět. Patří sem výroky typu: „učení se parohatek a bažinatek v biologii“. Zde je nutné mít na paměti, že je dále třeba rozlišovat případy, kdy žáci daný předmět jako celek za nudný nepovažují, pouze mají problém s určitou látkou. Výsledky naznačují, že ti, co označili konkrétní látku v rámci určitého předmětu, celkově neudávali tak častý a intenzivní výskyt nudy ve škole oproti ostatním žákům. V jejich prožitku nudy dominovalo vysoké nabuzení. Oproti tomu, pocity apatie či letargie spojené s nízkým nabuzením žáci v případě těchto zdrojů udávali méně často než ostatní. Zdá se, že se jednalo o konkrétní výsek předmětu, který žáky jinak zajímal či bavil, a prožitek žáků ovlivňovala vidina konce či ohraničení nudné etapy výkladu.

#### ZBYTEČNOST, ZTRÁTA OSOBNÍHO ČASU

Vedle školních předmětů a jejich vzdělávacích obsahů, ať už v obecné nebo konkrétní rovině, jednoznačně nejvíce žáků označilo za klíčový zdroj nudy ve škole subjektivně vnímanou zbytečnost, nevyžitelnost látky či tématu, spolu s pocity marnění a ztráty času, s celkovou absolutní četností 292). Tento aspekt sdružuje subkategorie č. 2 (zbytečnost, nevyžitelnost) a č. 4 (ztráta osobního času) uvedené v tabulce č. 12.

Pro první z nich jsou charakteristické výroky typu, „nikdy tohle v životě nevyužiju“, „naprosto zbytečné informace“, „nepotřebuju k životu / k maturitě“, „je to k ničemu“,

„nesouvisí to s mým zaměřením“ aj. Tato kategorie spojuje témata související s ochotou a schopností žáků hledat a nacházet smysl v předkládaných výukových obsazích a školních aktivitách, přičemž je zde patrná tendence ke zužování pole toho, co všechno jsou žáci ochotni vztáhnout ke svému osobnímu smyslu. Toto zužování na čistě praktické, přímé osobní využití v podstatě ve velké míře omezuje a ochromuje žákovskou schopnost rozvíjet a podporovat vlastní zvědavost a poznávací motivaci, která je tolik důležitá pro kultivaci a zrání osobnosti a pokrok celé společnosti jako takové.

Druhá, související subkategorie zastoupená výroky typu „je úplně zbytečné tady být“ „je to plýtvání mým časem“, „místo toho bych mohl dělat jiné / užitečnější věci“, „je to promrhaný čas“ aj. odkrývá problematiku tzv. „ušlých nákladů příležitosti“ („co všechno bych mohl stihnout/dělat, kdybych tady nemusel sedět“). Žáci jsou doslova frustrováni tím, že musí sedět v lavici a poslouchat z jejich pohledu nezáživný výklad, nebo jen čekat o hodinu volna, zkrátka když musí dělat něco, co vlastně sami dělat nechtějí. Tyto výroky žáků souvisí také se situacemi suplování, kdy se v hodině nic nedělá, či s odpolední pauzou, která prodlužuje jejich čas strávený ve škole.

## UČITEL

Další kategorie s celkovou četností 235 žákovských výroků se týká osoby učitele, a to jednak ve smyslu jeho žáky vnímaných kompetencí spojených s výukou jako takovou, což je obsahem subkategorie č. 3 (kompetence učitele), ale dále také s ohledem na jeho schopnost vztahovat se k žákům, na jeho žáky vnímané postoje a chování, viz subkategorie č. 9 (osobnost učitele).

První subkategorie shrnuje výroky označující za zdroj nudy kompetence učitele, zejména jeho odborné znalosti, ale též schopnost je předávat. Patří sem žáky deklarovaná nespokojenost ohledně stylu výuky, používaných výukových metod či způsobu zkoušení. Žáci hovoří o „nekvalitní výuce“, kterou charakterizuje z jejich pohledu např. „jednotvárnost, nezáživnost“, kdy výklad učitele žáci vnímají jako „příliš dlouhý, zmatený, nesrozumitelný, příliš odborný, příliš teoretický, bez praktických příkladů na jedné straně a bez humoru, bez elánu na straně druhé.“ Žáci si stěžují, že učitel „látku nedokáže dostatečně vysvětlit, neumí naučit“, přestože v některých z těchto případů jej vnímají jako odborníka, který pouze „neumí učivo předat“, v jiných spíše jako někoho, kdo nemá dostatečné odborné

kompetence a neorientuje se ve svém oboru (např. „tu angličtinu bych snad odučila lépe já než učitelka“). Dále žáci v souvislosti s nudou negativně vnímají, když se učitel „věnuje jen nadaným studentům“, „jenom čte z prezentace“ nebo „předčítá učivo z učebnice“, nebo naopak „nemá k výkladu prezentaci“, „pouze dlouho vykládá“, „opakuje látku dokola“, „rychle projede látku“ nebo naopak „vykládá moc podrobně“, nebo když v hodině není „žádná interakce“. Spadají sem i výroky týkající se učitelova projevu, např. stížnosti na „učitelův uspávající“, „příliš tichý“, „nevýrazný“ či dokonce „nepříjemný hlas“. Nesrozumitelnost výkladu může být dle žáků zapříčiněna buď přílišnou odborností a komplikovaností výkladu nebo nedostatečnou či špatnou artikulací ze strany učitele.

Druhá subkategorie zdrojů žákovské nudy spojovaných s učitelem souvisí zejména s jeho osobností, postoji a chováním vůči žákům. Zahrnuje výroky týkající se negativní nálady učitele a jeho postojů k žákům, např. „učitel nám nadává“ nebo „učitelka na nás křičí“, „vyčítá nám, jaká jsme špatná třída“, „kritizuje nás“, „manipuluje“, „moralizuje nás“, „učitelka nám mluví do duše“, „učitel je nepříjemný“, „má špatnou náladu a vylévá si ji na nás“ nebo dokonce „učitelka si na mě zasedla“. Přestože jde o subjektivní výroky žáků, je třeba je brát vážně jakožto signál existence určitých rizik týkající se dopadů možného neprofesionálního chování učitele vůči žákům, pokud dostatečně nereflektuje svoje aktuální nálady, a taktéž případné negativní emoce a postoje směrem k některým žákům. Důležitost učitelské sebereflexe a kontinuální supervize, riziko zneužití moci vyplývající z vícenásobně nerovného postavení.

Mezi výroky týkající se žáky negativně vnímaných učitelských postojů k výuce jako takové, které, jak se zdá, zvyšují jejich prožitek nudy, lze zařadit např. „učitel s námi nekomunikuje, stojí k nám zády“, „učitel není na hodinu připravený“, „výuka učitelku zjevně nebaví“ nebo „učitel nás nechá dělat si, co chceme“. Další aspekty související se žáky vnímaným nevhodným učitelovým zacházením s časem, např. „přetahujeme konec hodiny, protože učitel nestíhá“ a/nebo naopak „chodí do výuky pozdě, nechá nás čekat“ nebo „učitel dlouho zapisuje do třídnice“ na jedné straně a jeho schopností řídit třídu, např. „učitel je nedůsledný“, „celou hodinu řeší chování spolužáků místo aby nás učil“ či „neumí přimět děti pracovat“ na straně druhé. Zajímavé jsou také výroky typu „nedokáže mě přimět učit

se“. Zde můžeme vnímat žákovskou tendenci snímat odpovědnost za své pocity nudy a přenášet je na učitele.

Často byly jako výrazně nudné žáky vnímány paradoxně také ty situace, kdy se učitel, zřejmě v dobré víře, snaží žákům přiblížit osobním vyprávěním či historkou. Tento fakt dokumentují výroky typu: „učitelka nám vykládá irelevantní věci“, „učitel je zcela mimo probírané téma“, „učitelka nám vypráví osobní historky místo aby vykládala látku“, „učitelka si stěžuje na těžký život“. Je zřejmé, že zde je třeba dobře promýšlet výchovný či vzdělávací záměr takového počínání a pro jakékoliv sebe-odkrývání mít opravdu dobré důvody a dávat mu dobré hranice a dobrou míru. Také se ukazuje, že žáky vnímaná osobnost učitele (respektive míra jeho oblíbenosti) je jedním z klíčových zdrojů jejich spokojenosti a případné nespokojenosti ve škole (se kterou se nuda významně pojí). Tato subkategorie souvisí významně se ztrátou osobního času, pocity znechucení, odporu a demotivace, frustrace i vzteku.

## ČEKÁNÍ A NEVYTÍŽENOST

Tato kategorie sdružuje aspekty spojené s různými dlouhými úseky čekání, „kvazi“ volna a časových prostojů mezi školními aktivitami na jedné straně a momenty, kdy se žáci ve škole cítí nevytížení, nemají žádnou zadanou práci, při nutné fyzické přítomnosti na určitém místě, např. ve třídě, na straně druhé, s celkovou absolutní četností 234. Jde o seskupení kategorií č. 10 (volná hodina), č. 15 (suplování), č. 19 (nevytíženost), č. 22 (přestávky, čekání) a č. 23 (zkoušení, hotovo).

Pro výroky ze skupiny „volná hodina“ jsou typická tvrzení „když máme volnou hodinu mezi vyučováním“, „když čekám na odpoledku“, „o hodině volna“, „když odpadla výuka a museli jsme čekat na další hodinu“. Z výroků je zřejmé, že žákům vadí, že musí „trčet ve škole“ a čekat na další vyučování. Zdá se, že nemají příliš nápadů, jak hodinu volna využít. Přitom se nabízí celá plejáda možností. Procházka mimo budovu školy, povídání s kamarády nebo příprava na další výuku (dělání domácích úkolů aj.).

Tato kategorie úzce souvisí se skupinou výroků nazvanou „přestávky, čekání“, kdy se jedná již o kratší, operativnější úseky čekání, typicky „o přestávkách“, „o dlouhé přestávce“, „ráno před začátkem vyučování“, ale také další úseky čekání ve škole spojené s pocitem

netrpělivosti: „čekání před testem“ nebo „čekání ve frontě na oběd“. Zdá se, že žáci neumí příliš dobře zpracovávat ani krátké mezičasy, které nejsou naplněny přímo řízenou aktivitou a které jsou určeny pro jejich odpočinek a regeneraci sil. Pohnutky skryté za těmito typy výroků jsou různé, v některých případech souvisí s určitým fyzickým diskomfortem a stresujícími faktory prostředí, např. „když musíme čekat na chodbě před zamčenou učebnou, a není si ani kam sednout“, „o přestávku, když spolužáci jenom furt řvou“.

Další skupina výroků byla nazvána „suplování“, odrážející situace, kdy žáci musí být přítomni v hodině, ale výuka de facto neprobíhá. Spadají sem tvrzení typu „když máme supl“, „nemáme nic na práci“, „učitel není ve třídě“, „máme o hodinu od učitele volno“, když „učitel nám nezadal žádnou práci“ nebo když si „můžeme o hodinu dělat co chceme“. Dále se sem přimyká skupina výroků nazvaná „nevytíženost“, pro kterou jsou typická žakovská tvrzení jako „není co dělat“, „nevím, co dělat“, „nemám co dělat“, „nenapadá mě nic, co bych mohla dělat“. Typicky sem spadají situace, kdy „učitel se věnuje jenom svým oblíbeným žákům“ nebo když „učitel zkouší u tabule ostatní“. Poslední skupina, která spadá do tohoto trsu výroků a taktéž souvisí s určitou netrpělivostí a čekáním, byla nazvána jako „hotovo“. Jsou pro ni typické případy situací, kdy žák má „práci hotovou“, „zadané příklady už vypočítal a čeká“, nebo „má test hotový a čeká, až dopíšou ostatní“. Všechny tyto subkategorie v obecnější rovině poukazují na určitou pasivitu a absenci tvořivého potenciálu žáků, kteří si v dané situaci neumí najít aktivitu, kterou by se mohli sami zabavit nebo zaměstnat (samozřejmě dle možností konkrétní situace).

Na tomto místě je třeba poznamenat, že žáci se mohou cítit nevytíženi i v situacích, kdy hlavním důvodem není absence zadání práce, učitelovy aktivity či pozornosti směrem k žákům, ale z důvodu jejich vysokého nadání a/nebo kompetencí v dané oblasti, kdy probírané učivo či látku už ovládají a umí. Tyto momenty se odrážejí v subkategoriích diskutovaných na jiných místech (vysoká úroveň kompetence, opakování).

## ŽÁKOVSKÁ NESPOKOJENOST

Jedná se o kategorii zastřešující výroky žáků odrážející různé roviny jejich nespokojenosti s předkládanými obsahy či školou realizovanými způsoby výuky, s celkovou absolutní četností 214. Patří sem kategorie č. 7 (nebaví), č. 17 (namáhavé, dlouhé), č. 20 (monotónnost, stereotyp), č. 21 (nezáživnost).

Tyto výroky spojuje určitý pasivní postoj žáků, kteří si stěžují na kvalitu toho, co je jim školou předkládáno, a zároveň si nárokují to, co a jakým způsobem jim má škola předkládat. Častým steskem žáků je, že učení či aktivita je jednoduše „nebaví“, vnímají je jako „nezábavné“ nebo „nezáživné“, učení se jim zdá příliš „namáhavé“ nebo „zdlouhavé“, musí počítat „dlouhé příklady“, je jim předkládáno „až moc informací“, „musí dlouho psát, až je z toho bolí ruka“ a stěžují si na to, že ve výuce je „málo interakce“. Zrcadlí se zde neochota žáků vyvíjet i minimální kognitivní úsilí, jejich sklon k určité lenosti a pohodlnosti. Chtěli by, aby škola byla zábavná. Tato sub-kategorie souvisí s obecnými postoji žáků ke škole a jejich hodnotovou orientací, s nízkou tolerancí vůči nepohodlí (i kognitivnímu).

## UČEBNÍ / ŠKOLNÍ AKTIVITA

Několik dalších subkategorií lze pro účely této prezentace sdružit do společné kategorie zastřešující různé typy aktivit, s celkovou absolutní četností 207 žakovských výroků. Tato kategorie seskupuje subkategorie č. 13 (učební aktivita), č. 14 (přednáška), č. 18 (školní akce), č. 25 (dotazník), č. 27 (opakování látky) a č. 32 (praxe). Jsou zde zahrnuty jednak aktivity související s výukou v rámci klasické výuky, tj. výukové metody či formy, ale též konkrétní činnost, která v hodinách probíhá. Dále sem byly zařazeny i další školní aktivity v širším slova smyslu, které sice přímo nesouvisí s výukou, ale jsou pro žáky povinné. Jedná se o různé školní akce, exkurze, přednášky, sportovní akce, praxe aj.

## UČEBNÍ AKTIVITA (AKCENT NA VZDĚLÁVACÍ SLOŽKU)

V rámci první podskupiny se jedná o konkrétní učební aktivity související přímo s výukovou činností, která má svá specifika v rámci konkrétních předmětů či skupin předmětů, např. počítání příkladů, počítání na kalkulačce, rýsování, psaní zápisků, přepisování vzorců, opisování učiva z tabule či z prezentace, psaní zpráv, dlouhý úkol, samostatná práce, rozbor díla, čtení z čítanky, dělání výpisků, dlouhý zápis, vyplňování pracovního sešitu, psaní technické zprávy, ročníková práce, poslouchání výkladu učitele, konverzace či poslech v cizím jazyce, laboratorní práce“ nebo prostě „učení se“ jako takové. Další specifickou situací, která spadá do oblasti aktivit v hodině, je společné opakování učiva. Zde se nudí zejména žáci, kteří dané učivo již dobře ovládají. Tato subkategorie souvisí s žakovskými pocity opovržení, netrpělivosti a s vysoko úrovní kompetence.

Je zřejmé, že paleta aktivit, které žáci označují za zdroj své nudy v hodině, je velmi pestrá, a že se do těchto voleb propisuje mnoho faktorů jak na straně žáků, tak učitele a jeho způsobu vedení výuky. Někteří žáci paradoxně jako další zdroje nudy uvádějí také aktivity, které bývají učiteli zařazovány pro zpestření výuky a aktivizaci žáků, zejména potom činnosti jako např. práce na projektech, týmová práce, prezentace a referáty spolužáků. Nacházíme zde tedy opět na první pohled rozporuplná zjištění (např. příliš dlouhý frontální výklad, pouhé opisování učiva z tabule versus laboratorní, projektová či týmová práce). Některé aspekty prochází napříč uváděnými aktivitami a některé jsou specifické pro konkrétní předměty či skupiny předmětů. Výroky celkově souvisí s momenty zkoušení ostatních žáků a se situacemi, kdy mají žáci danou povinnost či aktivitu hotovou a mají pouze „čekat“ nebo tiše sledovat dění ve třídě.

#### ŠKOLNÍ AKTIVITA (VÝCHOVNĚ ZAMĚŘENÁ ČINNOST)

Druhá podskupina potom reprezentuje různé doprovodné školní akce v širším slova smyslu, zejména potom projekce filmů, organizace přednášek v rámci preventivních programů, realizace exkurzí a vzdělávacích výletů, sportovních dnů či turnajů, divadelní představení ve škole, ale též (v případě odborných škol) např. aktivity realizované na pracovištích výkonu odborné praxe. Do této skupiny dále spadají také třídnické hodiny, které žáci často vnímají jako ztrátu osobního času, protože se převážně konají nad rámec běžné výuky (např. nultá hodina). Zde je velmi důležité, jakým způsobem jsou třídnické hodiny vedeny. Záleží opět na přístupu a zkušenostech třídního učitele, ale i na zavedené praxi dané školy. Třídní učitelé mnohdy neví, jak tyto hodiny vést a organizovat, tento čas bývá věnován např. organizačním záležitostem a bývá naplňován pouze formálně.

Obecně aktivity ve druhé podskupině žáci vnímají jako zbytečné, jsou pro ně ztrátou času, který by mohli věnovat normální výuce nebo by mohli tento čas trávit doma. Co se týče přednášek, ty jsou často žáky vnímány jako „příliš dlouhé“, „nezajímavé“ či nesouvisející „...s tím, co se učíme“, typické jsou též výroky typu „je mi to k ničemu, radši bych se normálně učila“. Neochota či neschopnost žáků hledat smysl v těchto obsazích, které přímo nesouvisí s výukou, je zde patrná. V případě filmů byly zaznamenány podobné typy výroků, např.: „...jsem naštvaný, že se plácá mým časem.“, nebo „byla jsem ráda, že nepíšeme test, ale raději bych využila volnou chvíli pro učení“. Zdá se, že zařazení filmu do výuky má

smysl pouze tehdy, když žáci chápou jeho souvislost s vyučovanou látkou a tehdy, když je jeho shlednutí nějak společně reflektováno, když se s jeho obsahem dále smysluplně pracuje. Situace praxe byla zmiňována zejména v případech, kdy žáci vnímali určitou nespravedlnost v dělbě pracovních činností (spadají sem výroky typu: „musím uklízet po ostatních“, „dělám práci za ostatní, zatímco oni si povídají“), s tématem praxe se také pojily momenty, kdy „spolužáci prezentovali ostatním“ průběh jejich praxe.

Žákovské výroky zde souvisí se ztrátou času, pocitem zbytečnosti. Obecně nás vedou k zamyšlení nad tím, jakým způsobem by měla škola komunikovat a zprostředkovávat význam takovýchto aktivit žákům. Avšak na druhé straně nelze umenšovat podíl samotných žáků na tom, že se ve škole nudí, zejména když mají dělat něco, co nechtějí, anebo když nemohou dělat něco, co chtějí, a jejich zodpovědnost za vlastní prožívání těchto situací.

#### NEGATIVNÍ POSTOJE ŽÁKŮ: NEZÁJEM, ODPOR

Kategorie sdružuje dvě skupiny výroků, které tematizují v určitém smyslu apriorní, již předem získané a nastavené negativní postoje žáků k určitým konkrétní předmětům či k tematickým celkům, které se projevují celkovým nezájmem až odporem a nechutí žáků k předkládaným obsahům, s celkovou absolutní četností 172. V tomto smyslu sdružuje zejména dvě skupiny výroků, a to č. 6 (nezájem, nezajímá) a č. 11 (nechut', odpor, demotivace).

V případě nezájmu sem patří výroky typu „předmět, který mě nezajímá“, „nezajímá mě, co nám učitel říká“, „téma mi nepříjde zajímavé“, „učitel vykládá nezajímavě“. Výroky souvisí s oblíbeností konkrétního předmětu či učitele. Nechut' a odpor bývá vyjadřován výroky typu „nemám rád“, „nechci nic dělat“, „nechci to poslouchat“, „nesnáším to“, „nutí mě dělat něco, co nechci“, „nechci se soustředit“, „jsem demotivovaná“, „k tématu nemám vztah“, „na výuku se netěším“, „vím dopředu, co bude“, „vadí mi, že se musíme tohle učit“.

#### ÚROVEŇ KOMPETENCÍ ŽÁKA

Další kategorie sdružuje dva aspekty týkající se subjektivně vnímané úrovně žákovských kompetencí jakožto zdrojů nudy ve škole s celkovým absolutním počtem 167 žákovských výroků. Tato kategorie seskupuje subkategorie č. 5 (nechápu, nezvládám) a č. 16 (umím, zvládám).



## VYSOKÁ ÚROVEŇ KOMPETENCE

První skupinu představují situace, kdy žák má pocit, že už látku umí, danému učivu rozumí a ovládá jej, látka se mu zdá jednoduchá. Typické jsou zde výroky „látka, kterou učitel vykládá, je pro mě jednoduchá“, „učivo zvládám“, „dané téma už umím“, „znám to už ze základní školy“, „nic nového se tady nedozvídám“. Obecně je tento moment velmi často dáván do souvislosti se vznikem nudy, čemuž nasvědčují (či dokonce nahrávají?) i některé modely a pojetí nudy (např. Csikszentmihalyi, 1975, Pekrun, 2010), zejména v souvislosti s mírou nadání žáka v daném oboru či předmětu.

V našem výzkumu souvisí také s momenty, kdy už má žák hotovo a musí čekat na ostatní a cítí se nevytížený, „mám to hotové a musím čekat, než to dodělají i ostatní“, „mám hotovo a nemám co dělat“ (souvislost s neschopností zabavit se nějak sám, zaplnit čas čekání), opovržení zejména vůči spolužákům, kteří na tom v daném tématu nejsou tak dobře a vyžadují delší či pomalejší výklad („nechápu, jak můžou být ostatní tak hloupí“, „proč jim tak dlouho trvá, než to pochopí“, „ať se to doučí doma!“). V určité míře se dotýkají také odborných znalostí učitele, které žák vnímá jako nedostatečné „to i já bych to vysvětlila lépe než učitelka“. Dále také s opakováním („proč to musíme brát pořád dokola?“) a netrpělivostí („proč se už neposuneme dál“, „chci přejít na další téma!“, „kdy už se přesuneme k další látce?“), případně vztekem na druhé, že „zdržují“.

## NÍZKÁ ÚROVEŇ KOMPETENCE

Důležité je v rámci této kategorie poznání, že s nudou skutečně mohou být významně spojovány také momenty, kdy žák má ve škole pocit, že nestíhá, nerozumí výkladu, nechápe ho, ztrácí se, látka se mu zdá příliš náročná, daná aktivita mu nejde, nemá na to aj. Typické jsou v této souvislosti výroky „učivo, které nechápu“, „předmět, který mi nejde“, „když učitel vykládá látku, které nerozumím“, „jsem zmatený“, „nikdy to nepochopím“, „vůbec nic o tom nevím“, „nechytám se“, „nemá na téhle škole co dělat“, „tohle se nikdy nezvládnou naučit“, „jak z toho odmaturuji?“, v menší míře potom také s odkazem na kompetenci učitele „je to pro mě složité téma, které učitel neumí pořádně vysvětlit“.

Tento moment bývá charakterizován prožitkem marnosti, bezmoci, frustrace, vzteku, ale také smutku, strachu, deprese a nízké sebe-hodnoty. Vztek bývá v tomto případě zaměřen

spíše dovnitř a souvisí s výskytem pocitů bezmoci a deprese. V některých případech však také souvisí s žáky vnímanou sníženou kompetencí učitele předávat znalosti. Většinou se týká konkrétního předmětu, ve kterém se žák necítí nadaný (nejčastěji se výroky týkaly matematiky a přírodovědných předmětů, konkrétní předmět však často nebyl uváděn).

Přestože tento aspekt bývá paradoxně mnohem méně často laickou, ale i odbornou veřejností spojován s nudou ve škole, v našem výzkumu výroky žáků naznačují, že se jedná o jeden z nejčastějších důvodů vzniku nudy ve škole (v tabulce č. 12 nacházíme tuto skupinu výroků na pátém místě, zatímco první skupinu najdeme až na místě šestnáctém).

### ČASOVÝ KONTEXT A FAKTORY PROSTŘEDÍ

Tato kategorie sdružuje časové faktory a faktory prostředí, které žáci vnímají jako zdroj jejich nudy ve škole, s celkovou četností 70. Z hlediska časového se ukazuje, že k žákovské nudě přispívají takové aspekty jako je denní doba, celková délka výuky, den v týdnu (v pátek odpoledne bývá nuda deklarována výrazně častěji než v jiné dny). Výroky žáků týkající se časového faktoru výuky spadají pod subkategorii č. 12 (okolnosti dne). Žáci udávají, že se nudí, když mají „odpolední vyučování“, „dlouhou výuku“ nebo „dvouhodinovku“, když je „poslední hodina dlouhého dne“, nebo když je např. „brzo ráno“, „po obědě“ nebo „šero“. Přestože v kontextu školy se jedná o jednotky výroků nedosahující ani 1% relativní četnosti, které tudíž nebyly ani zařazeny do prezentace v tabulce č. 12, zajímavý je také naznačený trend vlivu počasí na žákovské pociťování nudy ve škole, které se zdá být intenzivnější, pokud je venku hezké počasí (jinde je něco lákavějšího). Stejný jev se projevuje u nudy ve volném čase, kde je tendence respondentů opačná: zažívaná nuda je spojována s ošklivým, deštivým počasím (viz dále).

### SOCIÁLNÍ KONTEXT

Jedná se o kategorii, která sdružuje tři množiny výroků týkajících se bezprostředního sociálního okolí žáků ve třídě, s celkovým absolutním počtem 65. Nejpočetnější skupina výroků je sdružena pod subkategorii č. 24 (opovržení). Přestože do této subkategorie byly zahrnuty výroky odrážející zhuštěnou podobu opovržení vůči všemu, co má něco společného se školou, a tedy i samotné škole jako takové, včetně učitelů, jednoznačně zde převažují projevy opovržení směrem ke spolužákům. Jsou pro ni typické výroky „hloupí spolužáci“,

„hloupá učitelka“, „přihloupelé otázky spolužáků“, „spolužáci nejsou normální“, „učitelka je směšná“, „některý lidi neumí ani kotoul“, „spolužáci neumí hrát basket“, „učitelka je tupá“, „učíme se primitivně“, „stupidní škola“ aj.

Dále se sem přimykají dvě skupiny výroků, v jejichž rámci je žáky prožívaná nuda spojována se spolužáky, respektive s jejich přítomností či nepřítomností ve výuce a jejich aktivitami a chováním ovlivňujícími aktuální atmosféru ve třídě. Spadá sem v první řadě subkategorie č. 26 (osamocení), která sdružuje výroky typu „spolužák není ve škole“, „kamarádka je nemocná“, „sedím sám“, „nikdo se se mnou nechce bavit“, „nemám s kým nadávat na učitele“, „ve škole jsou jenom lidi, se kterými se nebavím“, „lidi, se kterými se bavím, mají vyučování“, ale také „musím být s nemilými spolužáky“, „spolužáci se baví na pro mě nezajímavé téma“, „spolužák vypráví nezajímavě“ nebo „konverzace vážně“ (poslední jmenované výroky naznačují určité problémy žáků v oblasti pocitů příslušnosti do vrstevnické skupiny a schopnosti či ochoty zapojovat se do hovoru či aktivit spolužáků, a to zejména mimo vyučování, např. o přestávkách). V neposlední řadě se sem přimyká subkategorie č. 30 (spolužáci), pro kterou jsou charakteristické výroky typu „spolužáci dělají hluk“, „někteří spolužáci neustále vyrušují“, „není tu slyšet vlastního slova“, „spolužáci zdržují vyučování“, „nikdo se nechce zapojit do aktivity“, „ve třídě je nás málo, hodně lidí chybí“ nebo „spolužáci se dohadují s učitelem“. Přestože si žáci nejčastěji stěžují v této souvislosti na hlučné chování ze strany spolužáků, výjimkou nebyla ani stížnost na přílišné „ticho v hodině“.

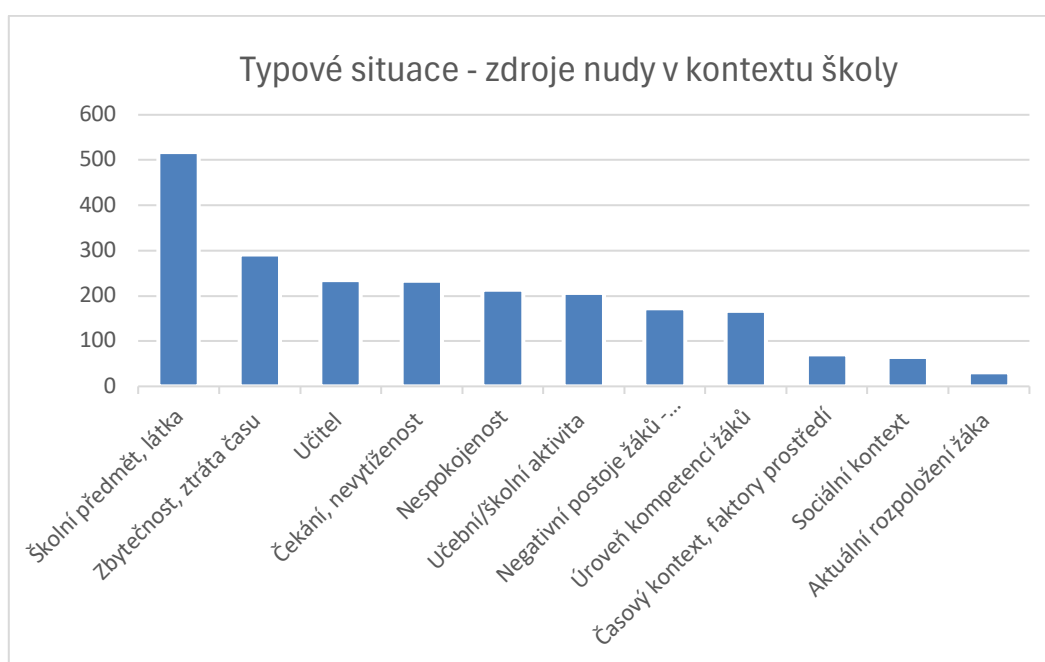
#### AKTUÁLNÍ ROZPOLOŽENÍ ŽÁKA

Tato kategorie seskupuje subkategorie č. 28 (výpadek pozornosti), č. 29 (blbá nálada) a č. 31 (nemoc, únava) s celkovou absolutní četností 26. Spadají sem např. výroky: „nevnímám“, „na chvíli jsem se zamyslel a ztratil se“, „myslím na příští hodinu, kdy píšeme test“, „nemůžu se soustředit, myslím na včerejší hádku s přítelem“, „myslím na svoje osobní problémy“, „jsem bez nálady“, „mám blbou náladu“, „nic mě nebaví“, „svět je nudnej“, „necítím se dobře“, „jsem unavenej“, „bolí mě hlava“. Patří sem i tzv. current concerns, neboli vnitřní zabývání se tím, co člověk zrovna v životě prožívá, co ho interně zaměstnává (v našich případech šlo nejčastěji o různá trápení, starosti, ale mohou to být i radost, zamilovanost aj.). Tyto myšlenkové obsahy jsou silně emočně nabitě a v daný moment mají

tendenci obsazovat mentální kapacitu jedince zaměřovat pozornost směrem k dění ve škole či ve výuce. Výjimečně (s relativní četností nižší než 1%) se ve škole také vyskytovaly výroky poukazující na určitou situační bezradnost žáků a pocit zavalení povinnostmi jakožto zdroj nudy, který se v ještě větší míře váže na volný čas v souvislosti s prokrastinací: „mám toho tolik, že nevím, s čím začít“.

V rámci kontextu školy bylo získáno jedenáct kategorií typových situací nudy, jejichž přehled z hlediska počtu žákovských výroků zobrazuje obrázek č. 2.

Obrázek č. 2: Typové situace / zdroje nudy v kontextu školy



### 7.2.2. Typy situací spojovaných s prožitkem nudy v kontextu volného času

Ve srovnání s kontextem školy bylo ve volném čase identifikováno výrazně méně typových situací, které si žáci spojují s prožitkem nudy. Situace spojované s nudou a/nebo subjektivně vnímané zdroje nudy ve volném čase s relativní četností nad 1% zobrazuje tabulka č.14. Tyto budou dále prezentovány z hlediska jejich příslušnosti do jedné z širších kategorií, kterých bylo v kontextu volného času zjištěno sedm.

Tabulka č. 14: Typy situací spojovaných s nudou ve volném čase

	situace spojované s nudou ve volném čase	absolutní četnost	relativní četnost I* (%)	relativní četnost II** (%)
1	doma po škole	115	17,3	28,6
2	cestování	111	16,7	27,6
3	učení	82	12,4	20,4
4	nemoc	69	10,4	17,2
5	není plán, mnoho volného času	66	10,0	16,4
6	práce doma	53	8,0	13,2
7	nejsou technologie	48	7,2	11,9
8	čekání	41	6,2	10,2
9	aktivita s rodinou	41	6,2	10,2
10	osamocení	35	5,3	8,7
11	špatné počasí	20	3,0	5,0
12	kontakt s lidmi	17	2,6	4,2
13	časový prostoj	13	2,0	3,2
14	prokrastinace	9	1,4	2,2

\*Relativní četnost I = procento výskytu tvrzení na celkový počet respondentů

\*\* Relativní četnost II = procento výskytu tvrzení na počet respondentů, kteří popsali v daném kontextu alespoň jednu situaci

### OSOBNÍ VOLNO, NESTRUKTUROVANÝ ČAS

Jednoznačně nejvíce žáků označilo za zdroje nudy ve volném čase paradoxně různé situace osobního volna po skončení každodenních povinností (nejčastěji školy), nebo např. situace, kdy pro volný čas není žádný plán a/nebo je volného času příliš mnoho, celkovou absolutní četností 181. Tento aspekt sdružuje subkategorie č. 1 (doma po škole), a č. 5 (není plán, mnoho volného času) uvedené v tabulce č. 14.

První ze subkategorií odráží situace tzv. každodenního „volna“ po škole (tréninku, práci), které žáci tráví „doma“ nebo „na intru“. Patří sem výroky typu „když jsem odpoledne sám doma“, když „přijdu domů ze školy a nevím co dělat“, „večer na intru, když už mám všechno

hotové“, „každý den po škole“, „doma, když nemám žádné povinnosti“, „všechny věci mám hotový a není co dělat“. Zdá se, že tyto momenty by se nabízely k využití pro odpočinek a relaxaci (výskyt relaxovaných prožitků je však žáky v souvislosti s nudou uváděn pouze ojediněle (viz dále)). Místo toho žáci poměrně často v těchto situacích hlásí, že se po škole doma nudí, že neví, co dělat. Vnímáme zde určitý kontrast či dokonce paradox ve srovnání s výroky z kontextu školy. Ve škole si žáci často stěžují na to, že musí dělat to, co nechťejí, nebo že nemůžou dělat to, co by chtěli. Ale co ve volném čase? Zde už odpovědnost za svou nudu nemohou přenášet na nudnou školu, učitele a výuku. Očekávali bychom, že zde mnohem spíše odpovědnost za svou nudu vezmou na sebe. To se však, jak se ukazuje u těchto výroků, příliš neděje. Výroky žáků často obsahují tvrzení, která poukazují na určitou pasivitu žáků i co se týče jejich nudy ve volném čase a naznačují potřebu externí struktury. Žáci ve volném čase očekávají, že někdo jiný jim čas naplánuje, že je zaukoluje nebo je jinak zabaví. Často uvádějí, že v těchto situacích si neví rady sami se sebou, čekají na rodiče, až přijdou z práce, nebo na kamarády, až na ně budou mít čas. Tento aspekt úzce souvisí se sociálním kontextem, zejména ve smyslu potřeby být stále v kontaktu s druhými lidmi na jedné straně, ale zároveň naznačuje určitou tendenci k nesamostatnosti žáků na straně druhé.

Druhá subkategorie sdružuje situace, pro které jsou typické delší úseky nestrukturovaného času, kdy je toho volna dle žáků až příliš mnoho. Nejčastěji se výroky týkající se letních či vánočních prázdnin, svátků, ale také volných dnů během víkendů. Spadají sem výroky typu „o letních prázdninách, nevěděla jsem, co dělat“, „o víkendu, neměli jsme žádný plán“, „v létě, když nejsou žádné tréninky, není co dělat“, „o prázdninách, všechny dny jsou stejné, není žádná akce“, „když jsem o prázdninách přečetla všechny knížky a už jsem nevěděla, co bych mohla jiného dělat“. Typické jsou pro tuto kategorii také situace, kdy došlo k náhlému zrušení nějaké naplánované aktivity „když nám opadnul trénink“, „kamarád na poslední chvíli zrušil společný výlet“, „táta zase nedodržel slovo a budeme sedět celý víkend doma“.

## ČEKÁNÍ

Aspektem, který sdružuje další velmi frekventovanou kategorii žakovských výroků týkajících se subjektivně vnímaných zdrojů nudy ve volném čase, je čekání. Moment čekání ve volném čase propojuje tři sub-kategorie uvedené v tabulce č. 14 s celkovou absolutní četností 165. Jedná se o subkategorie č. 2 (cestování), č. 8 (čekání) a č. 13 (časový prostoj).

V rámci první subkategorie se jedná o typy situací, kdy jsou žáci „na cestě“, nejčastěji do či ze školy, případně tréninku či brigády. Kromě samotné cesty autobusem, vlakem či městskou hromadnou dopravou tato subkategorie zahrnuje také momenty čekání na zastávce, obzvláště v situacích, kdy má spoj zpoždění. V některých případech žáci uváděli také dlouhou jízdu autem, např. na dovolenou, případně momenty uvíznutí v koloně. V některých z těchto případů žáci uváděli, že se nudili v dopravním prostředku pouze v momentech, kdy si zapomněli telefon nebo knížku.

Subkategorie čekání zahrnuje situace, když žáci na někoho nebo na něco čekají, např. u lékaře, než na ně přijde řada, nebo na úřadě. Nejčastěji se však tyto typy výroků týkaly momentů čekání na blízké osoby, zejména na kamaráda či kamarádku, než dorazí na smlouvanou schůzku nebo když mají domluvené společné volnočasové aktivity („čekám před domem na kámoše, než přijde“, „když mámě něco domluvené a kamarádka má zpoždění“, „čekám, až se přítel vzbudí a něco podnikneme“). Ojedinele žáci uváděli, že se nudili, když čekali, „až se dovaří jídlo“, „až dopere pračka“, aby mohli jít ven, nebo „v restauraci, až přinesou jídlo“, „na společný odchod“ na nějakou akci atd.

Třetím typem situací jsou různé dlouhé časové prostoje mezi dvěma různými aktivitami dne, např. po škole, když žák čeká, než začne nějaký kroužek či trénink, nebo mezi dvěma volnočasovými aktivitami. Většinou se jedná o různé dlouhé časové úseky, které žáci tráví na různých místech, včetně domova, a pro které jen těžko nacházejí nějakou náplň. Na lelkování se tato doba zdá být až moc dlouhá, ale na to začít nějakou smysluplnou činností je zase příliš krátká. Literatura uvádí, že doba, za jakou se na nějakou práci začneme opravdu plně soustředit, je cca 23 minut (Večeřová-Procházková, 2023). Stejně jako v kontextu školy, tak i ve volném čase je aspekt čekání provázán se subjektivním pocitem nevytíženosti. Dále souvisí s pocitem osamocení.

## POVINNOSTI

Třetím nejfrekventovanějším aspektem nudotvorných situací ve volném čase jsou aktivity, které jsou žáky vnímány jako povinnosti. Spadají sem dvě subkategorie z tabulky č. 14, a to č. 3 (učení) a č. 6 (práce doma) s celkovým absolutním počtem 135 žakovských výroků.

První skupina výroků se týká školních docházky a z ní vyplývajících povinností ve volném čase. Žáci v této souvislosti nejčastěji uváděli přípravu úkolů do školy, učení se na test nebo na ústní zkoušení či práce na rozsáhlejších školních výstupech. Spadají sem výroky typu „dělání úkolu do školy“, „učení se na test“, „psaní ročníkové práce“, „příprava projektu na technické rýsování“ atd. Druhou skupinu zastupují výroky týkající se různých podob domácích prací či povinností nebo mimoškolních činností, včetně sportovních a/nebo zájmových aktivit. Spadají sem výroky typu „uklizení“, „žehlení“, „vaření večeře“, „vysávání“, „venčení psa“, „učení mladšího bráchy“ atp. na jedné straně a výroky typu „dnešní trénink“, „cvičení“, „na brigádě“, „když celý trénink jenom posilujeme“ aj. na straně druhé.

## SOCIÁLNÍ KONTEXT

Další kategorie volnočasových situací žáky vnímaných jako nudotvorných souvisí s jejich bezprostředním sociálním okolím. Spadají sem subkategorie č. 9 (aktivita s rodinou), č. 10 (osamocení), a č. 12 (kontakt s lidmi) s celkovým absolutním počtem 93 žákovských výroků (viz tabulka č. 14). Prožitek nudy se v této kategorii zdá být vázán na přítomnost (či naopak nepřítomnost) a/nebo kvalitu kontaktu s druhými lidmi. V této souvislosti lze situace spadající do této kategorie rozdělit na dvě skupiny.

První skupina výroků (odpovídající subkategorii „osamocení“) se týká situací, kdy se žáci cítí být osamoceni, bez kontaktu a interakce s důležitými druhými lidmi, kteří by jim pomohli se nějak zabavit a/nebo dát nějaký smysl či náplň jejich aktuální situaci. Nacházíme zde výroky typu „kámoši nemají čas a já nevím co dělat“, „přítel nemá na mě čas“, „jsem dlouho sama“, „na tréninku, když chybí kamarád“, „rodiče nejsou ještě doma z práce a já nevím, jak se zabavit“ atd.

Druhá skupina výroků se překrývá zejména s obsahem subkategorie „kontakt s lidmi“, která zrcadlí momenty, kdy se žáci mají tendenci nudit právě v přítomnosti druhých lidí. Může se jednat jak o situace s blízkými lidmi, např. s kamarády, tak i s lidmi, které dotyčný žák moc dobře nezná, a/nebo kteří jsou pro něj nezajímaví nebo když ostatní probírají nějaké pro něj nezajímavé nebo neznámé téma. Typické jsou výroky jako „s kámošem venku, když jen tak sedíme a nevíme co říkat“, „s lidma, který moc neznám“, „když máme konverzovat s lidma co neznám“, „venku s nezajímavýma lidma“, „hodně lidí“, „to, o čem si ostatní povídají, mě



nezajímá“, „téma hovoru nepovažuji za zajímavý“, „proč se musíme bavit zrovna o fotbale?“, „tomu, o čem se mluví, moc nerozumím“, „když nevím, co říkat, trapné ticho“, „na oslavě kamaráda“.

Ke druhé skupině výroků se do jisté míry přimyká také subkategorie „aktivita s rodinou“, která sdružuje výroky týkající se společných aktivit v rámci úzké nebo i širší rodiny, které jsou často žáky prožívány často jako nudné. Tato skupina výroků zahrnuje celé spektrum situací, od běžné konverzace s rodiči (např. „bavení se s našima“, „když si máma chce povídat“) přes každodenní společné aktivity (např. „když musím s mámou na nákup“, „když se mi máma snaží vybrat něco na sebe“, „když musím s našima na procházku“, „společný oběd“, „ráno při společné snídani“), rodinné výlety či dovolené („dlouhá dovolená u moře s našima“, „na prohlídce zámku s rodinou“, „s tátou v kině“, „na koncertě s rodinou“), návštěvy rodinných příslušníků („na návštěvě u babičky, mám ji ráda, ale nebaví mě ji někdy poslouchat tak dlouho“, „když je u nás teta se strejdou a já musím sedět s nima a povídat si“) až po slavnostní setkání širšího rodinného kruhu („rodinná oslava“, „když jsme slavili tety narozeniny a já tam byla nejmladší“).

#### AKTUÁLNÍ ROZPOLOŽENÍ ŽÁKA

Tato kategorie sdružuje sub-kategorie č. 4 (nemoc) a č. 14 (prokrastinace) uvedené v tabulce č. 14, celkovou absolutní četností 78. Nudné prožitky si žáci spojují často také se situacemi, kdy byli nějakým způsobem fyzicky či psychicky handicapováni. Zážitek nudy se potom zdá být reakcí na jejich aktuální subjektivně velmi nepříjemně prožívané rozpoložení. Nejčastějším typem takovéto situace je upoutání na lůžko v nemoci, které bývá často provázeno mimo jiné různou mírou fyzického omezení, podnětové deprivace a sociální izolace (např. „když jsem nemocná a musím ležet v posteli“, „když je mi špatně a musím být celý den doma“, „jenom ležím a nemůžu nic jiného dělat“, „když mám kocovinu“).

Přimykají se sem také výroky odrážející momenty přechodu z bdělého stavu do spánku a naopak („když nemůžu usnout“, „večer před spaním“, „ráno když se vzbudím a nechce se mi vstávat“). Výskyt prožitku nudy v těchto přechodových momentech může naznačovat určité obtíže s napojením se na vlastní tělesné a emoční potřeby. Nuda jakoby chránila před úzkostí a nedovolovala uvolnit mysl i tělo, vzdát se kontroly a nechat myšlenky volně plynout. Dalším nudotvorným momentem vycházejícím z aktuálního rozpoložení žáka je

situace, kdy žáci mají pocit, že nestíhají plnit všechny své povinnosti, neví, kde začít, a často potom prokrastinují („mám spoustu práce, ale nemůžu se na ni soustředit, nemůžu začít“, „je toho tolik co musím udělat do školy, prostě nevím, kde začít, tak nedělám nic“, „nevím, jak na to“, „je toho hrozně moc, co musím udělat, snad se to ani nedá stihnout, tak to odkládám“).

## TECHNOLOGIE

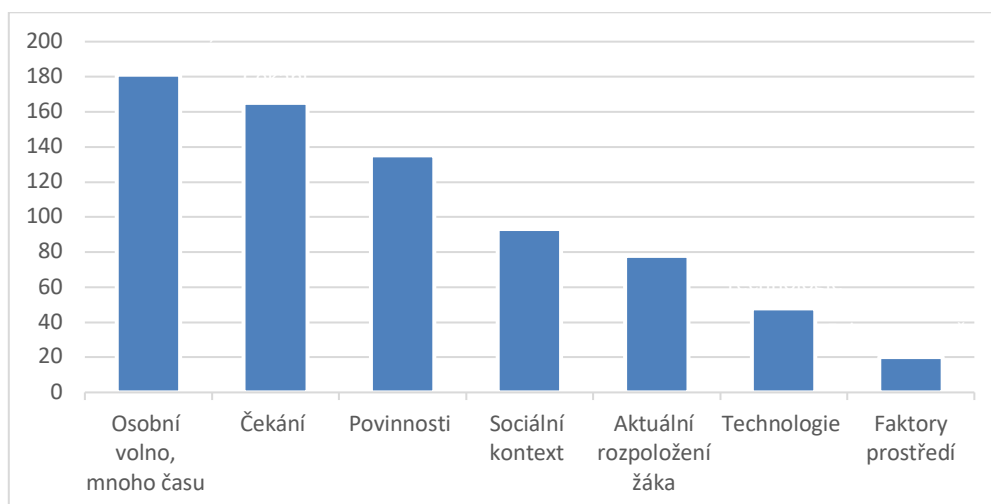
Samostatnou kategorií (překrývající se se stejnojmennou sub-kategorií č. 7 v tabulce č. 14, s absolutní četností 48 výroků) sdružující nudotvorné situace ve volném čase je zejména nedostupnost informačních, komunikačních a počítačových technologií (sociální sítě, komunikační kanály pro sdílení různých typů obsahů, počítačové hry aj.) a/nebo žáky vnímaná nespokojenost s jejich obsahy či s nabídkou klasických audiovizuálních médií, zejména pak živého televizního vysílání. Spadají sem výroky typu „když doma nejde internet“, „celý den nešel proud“, „když jsem měl rozbitý počítač“, „naši mi zakázali PC“, na jedné straně, a „v televizi dávají samý blbosti“, „večer u televize“, „když prohráváme zápas“, „kdo vymyslel reklamy v televizi?!“, „skončil mi můj oblíbený seriál“, „není žádný zajímavý seriál“, „koukáme na nezábavný film“, „nic v televizi“, „na sociálních sítích nic zajímavého není“ na straně druhé. Specifické jsou momenty, kdy žáci udávají nudu jako důsledek přesycenosti technologiemi, kterou však nedokáží regulovat, např. „když už dlouho sedím u počítače místo abych byl venku“, „když hraju hry na počítači a už mě to nebaví“.

## FAKTORY PROSTŘEDÍ

Poslední kategorie volnočasových, žáky vnímaných nudných situací, byla nazvána (podobně jako v případě nudy ve škole) jako faktory prostředí. Ve volném čase je tvořena primárně sub-kategorií č. 11 (počasí), která je v případě volného času výrazně frekventovanější než v případě kontextu školy, viz tabulka č. 14. Zatímco v kontextu školy se žáci nudili, když bylo venku hezky a oni museli sedět ve škole, v případě volného času má na vznik jejich nudy vliv špatné, zejména deštivé počasí, které nutí žáky sedět doma („když venku prší“, „je hnusně a já nemohl jít ven“ atd.). Špatné počasí uvedlo 20 žáků jako zdroj své nudy ve volném čase.

V rámci kontextu volného času bylo získáno sedm kategorií typových situací nudy, jejichž přehled z hlediska počtu žákovských výroků zobrazuje obrázek č. 3.

Obrázek č. 3: Typové situace / zdroje nudy v kontextu volného času



### 7.3. Afektivní pole nudy

V následujícím textu budou zmapovány a pojednány afektivní stavy, které žáci nejčastěji uváděli v souvislosti s nudnými situacemi v kontextu školy a volného času. V první fázi bylo získáno celkem 52 kódů spojených s afektivním prožíváním nudy, z toho 33 z prostředí školy a 20 v kontextu volného času.

#### 7.3.1. Afektivní pole nudy ve škole

Afektivní stavy doprovázející situace spojované s nudou ve školním kontextu s relativní četností nad 1% zobrazuje tabulka č.15. Původně získané kódy budou v následujícím textu jakožto subkategorie prezentovány opět z hlediska jejich příslušnosti do širších kategorií, trsů v jistém smyslu příbuzných afektivních stavů u nudy. V kontextu školy jich bylo získáno 14.

Tabulka č. 15: Afektivní stavy provázející situace spojované s nudou ve školním kontextu

	Afektivní stavy u nudy ve škole	absolutní četnost	relativní četnost I* (%)	relativní četnost II** (%)
1	únava	201	30,3	31,6
2	ospalost	134	20,2	21,1
3	vztek, zlost, naštvanost	116	17,5	18,2
4	otrávenost	107	16,1	16,8
5	nepozornost	62	9,4	9,7
6	frustrace	62	9,4	9,7
7	nechuť, odpor	57	8,6	9,0
8	bezmoc, beznaděj	50	7,5	7,9
9	obavy, strach, úzkost	46	6,9	7,2
10	bezradnost	45	6,8	7,1
11	nepříjemné pocity	41	6,2	6,4
12	hlad	29	4,4	4,6
13	smutek, deprese	27	4,1	4,2
14	vyčerpanost	27	4,1	4,2
15	fyzická bolest	27	4,1	4,2
16	neklid, napětí	26	3,9	4,1
17	zoufalství	26	3,9	4,1
18	podrážděnost	26	3,9	4,1
19	netrpělivost, nedočkavost	26	3,9	4,1
20	osamocenost	25	3,8	3,9

21	znehucení, zhnusení	25	3,8	3,9
22	skleslost, lítost	24	3,6	3,8
23	lhostejnost, neutrálnost	21	3,2	3,3
24	úleva, uvolnění	14	2,1	2,2
25	provinilost	12	1,8	1,9
26	prázdnota, otupělost	12	1,8	1,9
27	špatné pocity	9	1,4	1,4

\*Relativní četnost I = procento výskytu tvrzení na celkový počet respondentů

\*\* Relativní četnost II = procento výskytu tvrzení na počet respondentů, kteří popsali v daném kontextu alespoň jednu situaci

## ÚNAVA, OSPALOST

V situacích školní nudy žáci jednoznačně nejčastěji uváděli, že se cítí unavení a/nebo ospalí. Tato kategorie zahrnuje subkategorie č. 1 (únava), č. 2 (ospalost) s celkovým počtem 335 žákovských výroků. Únavu uváděli žáci v souvislosti se školní nudou ze všech sub-kategorií nejčastěji a v jejich výrocích byla reprezentována výroky jako např. „byla jsem unavená“, „úplně bez energie“, „hrozná únava“. Žáci také často v souvislosti s nudou ve škole uváděli pocity ospalosti, a to buď samostatně, nebo ospalost jmenovali společně s únavou: „unaveně, ospale“, „byla jsem ospalá“, „chtělo se mi spát“.

Únava a/nebo ospalost v prožitku nudy byly často uváděny v souvislosti s denní dobou, zejména brzy ráno nebo pozdě odpoledne, ke konci výuky (např. „potřeba spánku, únava po ránu“, „byl jsem unavený z dlouhého dne ve škole“), dále potom ruku v ruce s pocity netrpělivosti (např. „únava z čekání na konec hodiny – kdy už to bude?“) nebo ve školních situacích, kdy buď nechápou učivo, daný předmět je nebaví (např. „nepochopení látky, nezájem o ni, nuda, únava, ospalost.“, „když jsem na předmětech, které mě nebaví, snažím se porozumět učivu, ale...únava mi brání v pochopení učiva a ztrácím zájem...veškerý... je toho moc!“, „únava – nechci dávat pozor!“) nebo výklad považují za monotónní či nezáživný (např. „dlouhý přednes monotónním hlasem... chce se mi spát, přemýšlím, jak se jinak zabavit, otrávený, ospalý, bez energie“).

Jak již bylo uvedeno výše a jak je patrné z těchto žákovských výroků, únava může být jak jedním z projevů žákovské nudy ve škole, tak jejím zdrojem. Žákovské výroky dále naznačují, že pocity únavy či ospalosti se mohou vyskytovat v situacích současně

s afektivními stavy nejen s nízkým, ale i s vysokým arousalem (např. netrpělivost, otrávenost).

Únavu a ospalost spojuje subjektivní pocit nedostatku energie, a přestože tyto stavy nejsou zcela totožné, ve výrocích žáků se často překrývají. Pocit ospalosti může být jednoduše reakcí na spánkový deficit žáků, který se podílí na vzniku pocitu nudy. Stejně tak ale ospalost může být jedním z projevů únavy u nudy, která, přestože se může objevovat převážně v důsledku mentální (spíše než fyzické) námahy v situaci nudy, naznačuje potenciál nudy zaměřovat pozornost na vlastní tělesné signály. Zjednodušeně řečeno: v nudě (ale nejen v ní) se skrze únavu hlásí o slovo naše tělesnost. Stavem ospalosti pak v této souvislosti může být tendence z tohoto dialogu uniknout, disociovat (únik do spánku jako častá zvládací strategie u nudy, ale i u jiných nepříjemných afektivních stavů).

#### VZTEK, OTRÁVENOST, PODRÁŽDĚNOST

Druhá nejfrekventovanější kategorie afektivních stavů doprovázejících prožitků nudy ve škole sdružuje projevy hněvu v různé intenzitě, které lze všechny považovat za v podstatě aktivizující. Spadají sem subkategorie č. 3 (vztek, zlost, našťvanost), č. 4 (otrávenost) a č. 18 (podrážděnost) s celkovou absolutní četností 249. Z hlediska intenzity nabuzení bychom je mohli seřadit vzestupně od pocitů otrávenosti přes podrážděnost k prožitku vzteku.

V rámci této kategorie žáci nejčastěji uváděli v souvislosti s nudou ve škole pocity našťvanosti, vzteku nebo zlosti, nejčastěji v důsledku frustrace, pocitů mrhání časem a/nebo dotčenosti. Pocity vzteku se vyskytovaly v různých situacích, a to často spíše než samostatně tak společně s dalšími afektivními stavy s různou úrovní nabuzení, paradoxně také např. s únavou (např.: „máme jenom sedět a opisovat z prezentace... že tam sedím úplně zbytečně... nuda, únava, vztek...“, „nudná látka...nuda, otrava, vztek, smutek“, „hodina fyziky...únava, znechucení, občas vztek“, „Při výkladu nové náročné látky, kdy učitelka vykládala příliš rychle a nerozuměla jsem tomu... frustrace, vztek, nezám“, „vztek, nervozita, pocit hlouposti, trapný pocit – nic „neumím“, „nerozumím tomu... vyčerpanost, úzkost, vztek“. „učitel si na nás vylévá svou zlost...lítost, našťvanost, vztek“).

Velmi často se u žáků v souvislosti se školní nudou vyskytovaly také pocity otrávenosti, a to často v situacích, kdy musí dělat něco, co se jim nechce (např. „učitel vykládá látku, co

už znám...otrávenost, že to musím poslouchat pořád dokola“ nebo „látka, co mě nebaví a nezajímá... nuda, otrávenost, že si to musím psát na písemku“). Otrávenost byla žáky v rámci jedné situace uváděna buď samostatně, nebo spolu s dalšími afektivními stavy, a to (podobně jako vztek) jak s nízko-nabuzujícími, tak vysoko-nabuzujícími. Pocity otrávenosti se ve výrocích objevovaly např. spolu s únavou, ospalostí, leností, samotou, beznadějí, hladem, nechutí, odporem a našťvaností.

Z výsledků je zřejmé, že otrávenost se ve výrocích žáků rovněž významně přimyká ke kategorii nechut', odpor, znechucení (viz dále), což je v souladu s teoretickými východisky. Zatímco primární reakcí na prožitek otrávenosti je v první řadě potřeba vzdálit se, opustit situaci, odejít, primární reakcí na pocit vzteku je útok na zdroj frustrace. V našem výzkumu však výroky zahrnující otrávenost souvisely často s agresivními tendencemi.

Přestože pocity podrážděnosti, mrzutosti či rozladěnosti se v žákovských výrocích vyskytovaly v rámci této skupiny nejméně často, zdají se mít v prožitku nudy své důležité místo. O přítomnosti pocitů podráždění v zážitku nudy se dozvídáme např. z následujících žákovských výroků: „hodina matematiky... bezradnost, podrážděnost, cítila jsem se vyčerpaně, nedokázala jsem se soustředit“, „nuda se u mě projevuje tím, že začnu být ospalá. Může se to projevovat i podrážděností“, „vyučovací hodina...podrážděně, jako bych ztrácela čas na nepotřebné věci“.

#### BEZMOC, BEZRADNOST, VYČERPANOST

Žákovské prožitky nudy ve škole zahrnují další trs pocitů, který sdružují subkategorie č. 8 (bezmoc, beznaděj), č. 10 (bezradnost) a 14 (vyčerpanost), s celkovou absolutní četností 117, které spojuje tendence žáků zaujmout pasivní postoj a určitá závislost na okolí.

Nejčastěji se z těchto aspektů v souvislosti s nudnou situací vyskytoval pocit bezmoci a beznaděje zejména v souvislosti se subjektivním pocitem absence kontroly nad situací, ve které se žáci nachází. Typické výroky jako „nikdy to nepochopím, ani sama se to nenaučím, musím tu být?“ nebo „když je venku krásný den a já ho celý den strávím ve škole... pocit bezmoci, kdy musím být v budově“, „učitelka neumí učit...jako student nemám šanci vyhrát...bezmoc – nikdy se nenaučím německy!“ jsou toho ilustrací.

Pocity bezradnosti se objevovaly v situacích, kdy se při učení či u dané aktivity žákům z jejich pohledu nedařilo, o daném tématu nic nevěděli nebo si nevěděli rady, např. hodina matematiky... bezradnost, podrážděnost, cítila jsem se vyčerpaně, nedokázala jsem se soustředit“, „bezradnost... často jsem kontroloval hodiny a čekal, až hodina skončí“. V souvislosti s bezradností se objevoval také pocity méněcennosti, studu a hanby. Žáci ve svých výrocích udávali, že se cítili „méněcenně“, „nechápaně“, „ztraceně“, „tupě“, „zmateně“, „nepodstatně“ atp., a měli obavy, že budou vypadat „hloupě“ nebo „jako idiot“ aj.

Pocity vyčerpanosti jsou dalším momentem odrážejícím žáky vnímaný nedostatek psychické či mentální energie u nudy ve škole. Žáci uváděli, že se cítí „vyčerpaně“, např. v souvislosti s dlouhým, nekonečným výkladem, nebo s velkým množstvím informací, které mají v hodinách vstřebat. Pocity vyčerpání u nudy ve škole se zdají být provázeny pocitem ochromení či ztráty kognitivní kapacity (zejména ve smyslu soustředění), v důsledku jejího zahlcení velkým množstvím či nepřehledností podnětů, požadavků a/nebo informací. Ruku v ruce s pocity vyčerpání jdou potom také myšlenky na osobní kapitulaci („neměl bych se radši na tu školu vykašlat?“).

## FRUSTRACE A ZOUFALSTVÍ

Kategorie se společným tématem frustrace a/nebo zoufalství je tvořena subkategorií č. 6 (frustrace) a subkategorií č. 17 (zoufalství), s celkovou absolutní četností 88. Zatímco narůstající pocity frustrace jedince spíše aktivizují, pocity zoufalství se zdají být reakcí na nemožnost frustrující situaci vyřešit pro žáky přijatelným způsobem.

Frustrace v zážitku nudy se může objevovat v různých typech školních situacích. Může jít o momenty, kdy jsou některé z jejich potřeb dle žáků frustrovány, nebo o momenty, kdy tyto potřeby nemohou být frustrovány, neboť nejsou ani dostatečně založeny. Žáci nejčastěji uvádějí, že jim chybí ve škole smysluplnost. Otázkou ale je, co si oni pod tou smysluplností představují a jak se smysluplností zacházejí ve volném čase (viz dále). Frustrována může být dále např. potřeba autonomie, bezpečí, přijetí, dobrého kontaktu s učitelem, možnosti projevit názor aj., viz typické výroky žáků: „nesmyslný výklad o hodinu literatury... frustrace, nuda, duševní vyčerpání“, „potlačené nadšení“, „neukojená touha“, „chaotický výklad učitele“, „učitel pořád mění své požadavky“, „cítím se jako cvičená opice“, „učitel



se nezajímá o náš názor“, „učitel s námi jedná jako s malýma dětma“, „frustrace, nesnesitelnost... jako krysy v kleci“, „stísněnost z nemožnosti odejít“, „jsme tu za trest“, „jako po lobotomii“, „takhle vypadá peklo“, „cítím se jako otrok“. O subjektivně prožívaném zoufalství a pocitech „omezení svobody“ v situacích školní nudy dále svědčí žákovské výroky zahrnující pocity „mučení“, „umírání“, „donucení“, „znásilnění“, „věznění“ a „trestání“.

Z výroků je patrné, že žáci nudu ve škole prožívají skutečně velmi dramaticky. Je zřejmé, že do prožitku nudy se zde promítá také základní frustrace z toho, že ve škole žáci zkrátka musí dělat to, co se po nich chce, a nemohou si dělat to, co by sami chtěli. Z výše uvedených výroků je patrné, že tato kategorie v sobě zahrnuje také momenty žákovské nespokojenosti až ublíženosti, sebelítosti a narcistického zranění. Nutno podotknout, že frustrace je součástí života a do školy jednoznačně patří. Nuda potom v této souvislosti může mít funkci žákovské obrany proti školní frustraci.

#### NECHUŤ, ODPOR, ZNECHUCENÍ

Pocity odporu a znechucení v zážitku nudy ve škole zastoupené subkategoriemi č. 7 (nechuť, odpor) a č. 21 (znechucení, zhnusení) s celkovou absolutní četností 82 spojuje moment nechuti či ztráty motivace ke školní práci. Výroky z první skupiny zahrnují momenty, kdy žáci ve škole zažívají odpor a nechuť dělat, co mají, co se po nich chce, např. „výklad o hodinu literatury... nechci tu být a poslouchat to“, „nebudu sem chodit“, „převod algebraických výrazů... nechť dělat tyhle hlouposti“, „zeměpis... cítil jsem nechuť ze vstřebávání nepotřebných informací“, „vím, že něco neumím a připravuji se, že to budu muset nechat na svůj volný čas a při té myšlence přijde nechuť a nuda.“.

Zatímco pocity nechuti a odporu se týkají zejména určitého tématu, konkrétního předmětu či učební aktivity, prožitek znechucení je žáky uváděn nejčastěji v souvislosti s osobou učitele, způsobem jeho výuky či jeho „zacházením“ se žáky. Spadají sem mimo jiné pocity zklamání, znechucení či zhnusení z vystupování a chování učitele, hraničící až s pocity nenávisť (např. „učitel opakuje po desáté stejnou věc, ke všemu mimo téma... znechucení, nezájem“, „jsem zklamaná z učitele, z jeho přístupu k nám“, „jsem znechucená, jak s náma učitel jedná, jako s malýma dětma“, „na praxi... dávají nám jenom podřadné práce, nic se nenaučíme, jenom nás využívají“, „předmět ušel, nenáviděla jsem ale učitelku – pocity:

nenávisť, zoufalství, nechuť a znechucení, nuda... proč s námi mluví jako s dětmi ve školce (tááákže koťátka, vyndejte si písátka a ...). Tyto momenty souvisí také s kritikou či pocity opovržení (viz dále), např.: „anglické divadlo – představení... přestavení mě nudilo, přišlo mi trapné“.

## SMUTEK, SKLESLOST, OSAMOCENÍ

Pocity smutku ve spojení s nudou jako klíčový moment této kategorie sdružuje subkategorie č. 13 (smutek, deprese), č. 20 (osamocení) a 22 (skleslost, lítost), s celkovou absolutní četností 76. Jedná se o skupinu nízko-nabuzujících afektivních stavů.

Projevy smutku a/nebo deprese u nudy se ve výrocích žáků týkaly situací, ve kterých žáci neuměli najít smysl aktivity, úkolu, který bylo třeba dělat, a/nebo se jim nedařilo najít zalíbení či zájem v probíraném tématu či látce, a velmi často se vyskytoval spolu s dalšími afektivními stavy, např. se vztekem, otráveností, či únavou. Spadají sem výroky typu: „probírání látky, které vůbec nerozumím a už jsem se ztratila v tom co učitel říká... byla jsem smutná, že to nechápu, cítila jsem se hloupě“, „ne bavila mě probíraná látka... znuděný, smutný“, „nudná látka... znuděně, otrava, vztek, smutek... jaký má tohle smysl?“, „hodina dějepisu... únava, smutek... myšlenky na spánek a domov“, „elektronika... ospale, únava a deprese“ „poslední hodiny v pátek... depresivně, ušláple“.

Pocity osamocení, samoty v souvislosti se školní nudou žáci udávali v situacích, kdy ve škole chyběl spolužák či kamarád nebo se neměli s kým bavit, což bylo patrné nejen o hodinách, ale zejména o přestávkách, např. „chyběl nejlepší kámoš... samota“, „když má spolužačka chyběla... samotná“, „když jsem sama čekala ve frontě na oběd“, „volná hodina... dobře, a zároveň i špatně, samota...“. V souvislosti s pocitem osamocení žáci často udávali, že se cítili bez kontaktu s ostatními lidmi, nezapojeni či dokonce vyloučení („nikdo si se mnou nechtěl povídat... připadala jsem si neviditelná“, „nikoho jsem nezajímala... jako outsider“, nudila jsem se, cítila jsem se sama protože se se mnou nikdo nebavil“ atd.).

Momenty skleslosti a lítosti žáci spojovali se stavem, který žáci popisovali jako „bez nálady“, dále byly tyto momenty spojovány s pocity zklamání, marnosti, zbytečnosti a vlastní bezcennosti, a jsou zastoupeny výroky typu: „byla jsem bez nálady se něco učit...“

skleslá... proč v tý škole vůbec musím být?“, „při poslechu kritiky naší třídy... marnost a zklamání z toho, že se to vůbec stalo“, „nezaujatý, skleslý z přístupu učitelky“, „hodina matematiky...skleslost, nechápavost“, „bezvýznamná, bezcenná... že to nikdy nepochopím“. Pocity sebelítosti, bezcennosti a vlastní bezvýznamnosti u nudy vyskytující se ve výrocích žáků poukazují na aktivaci tzv. ego-vztažných emocí, zejména ve smyslu prožívání studu a viny, což je moment, který je v prožitku nudy akcentován ve větší míře ve volném čase (viz dále).

#### POCIT NEPOZORNOSTI

Další aspekt prožívání nudy ve škole úzce souvisí s pocitem ztráty pozornosti nebo s obtížemi při jejím udržení u aktuálně probíraného tématu či prováděné aktivity. Je zastoupen stejnojmennou sub-kategorií č. 5 s četností 62. Přestože ztráta pozornosti se může jevit jako primárně kognitivní aspekt, v kontextu nudy má četné afektivní konotace, které jsou uvedeny na tomto místě. Pocit ztráty pozornosti se u nudy propojuje s pocity otrávenosti, vyčerpanosti (např. ve smyslu zahlcení podněty a/nebo vystavení dlouhému či monotónnímu, nezáživnému výkladu), s pocity únavy a/nebo ospalosti (i v souvislosti s denní dobou), a/nebo naopak přílišné rozrušenosti (pocity vzteku, zoufalství), se ztrátou motivace v souvislosti se subjektivně vnímanou zbytečností či nesmyslností aktivity či předkládaného výukového obsahu aj.

Žáci ve svých výrocích problémy s udržením či zacílením své pozornosti na probíhající výuku popisují např. takto: „u předmětů, které jsou pro mě v budoucnosti naprosto nepotřebné...pozornost se samovolně zaměřuje na nejsilnější podnět v okolí“, „...přestane ten pes už štěkat?“, „výklad dějepisu o nultou... nepozornost“, „předmět mě celkově nebaví... otrávená, často neudržím pozornost“, „učitel vykládal látku... vystupování učitele... únava, ztrácel jsem pozornost“, „Pokud následují dvě hodiny matematiky. Jedna mě celkem i baví, ale dvě jsou nudné. Nedokážu udržet svou pozornost 2 hodiny na stejnou věc. Díky bohu, tato situace nastává jen výjimečně.“, „výklad o historii literatury... že nedokážu udržet pozornost i když se snažím, její monotónní hlas mě uspává“, „jsem tak našťvaná, že nejsem schopná se soustředit“. Výroky také naznačují provázanost s ego-vztažnými emocemi jako je např. provinilost, „na chvíli ztratím pozornost a když se proberu tak nevím kde jsme... zlobím se na sebe, je mi to líto, že jsem se ztratil“, „zoufalství,

nezájem, vztek... co mám udělat pro to, abych udržela pozornost?“. Nepozornost se v rámci tohoto výzkumu jednoznačně jeví jako aspekt, který prostupuje všechny zde zkoumané roviny nudy – může být zdrojem nudy, svébytnou charakteristikou určující průběh a intenzitu jejího prožitku, ale i jejím důsledkem. V závislosti na kontextu a úrovni zapojení vědomí může být ztráta či přenesení pozornosti kompenzační obrannou reakcí nebo efektivní zvládací strategií.

## FYZICKÁ BOLEST, HLAD

Tato kategorie sdružuje momenty školní nudy, kdy žáci deklarují, že je buď něco fyzicky bolí nebo že mají hlad. Jedná se o spojení dvou aspektů nudy, které jsou reprezentovány subkategoriemi č. 12 (hlad) a č. 15 (fyzická bolest), s celkovou absolutní četností 56 žákovských výroků. Společný aspekt těchto dvou momentů se zdá být v tom, že pozornost jedince je směřována na jeho subjektivně prožívaný tělesný stav a poměrně ostře se vynořující tělesné signály diskomfortu či nepohody. V jistém smyslu se fyzická bolest a hlad díky této charakteristice prožitku u nudy přimykají k únavě a ospalosti. Otázkou samozřejmě i zde je, co bylo dřív, zda pocity nudy nebo pocity tělesného diskomfortu. Pocity hladu a fyzické bolesti se vyskytovaly ve výrocích např. v souvislosti s vnímanou zbytečností či nesmyslností učiva, zdlouhavou, až úmornou aktivitou, pocitem vlastního selhávání a nedostačivosti, ale také např. s pocity vzteku, smutku či opovržení. Aktivizace ego-vztažných emocí je v obou těchto případech z některých níže uvedených výroků zřejmá.

Prožitky fyzické bolesti u nudy charakterizují výroky typu „bolela mě hlava... byla jsem našťvaná“, „bolesti hlavy... chci domů“... „bolest hlavy, pocit jak hloupě je tato instituce nastavená“, „odpoledka...ospalost, bolesti zad“, „bolel mě už zadek od toho dlouhého sezení“, „bolest ruky, jak pořád musíme něco opisovat“, „bylo mi blbě od žaludku“ aj.

Prožitek hladu u nudy reprezentují žákovské výroky typu „měl jsem pocit, že některé věci se učím úplně zbytečně... měl jsem hlad“, „že tomu nerozumím... že už chci domů, měla jsem hlad“, „tělocvik... unaveně, našťvaně, hladově“, „že mi tyto znalosti knedlík na talíř nepřidají... že mám hlad“, „hodina francouzštiny... hlad, smutek... bla bla bla, vůbec nechápu...“, „hodina... je to strašně hloupé, nedává to smysl, mám hlad“ aj.

Člověk jako by se v nudě stával „citlivějším“ (nebo snad dokonce „přecitlivějším“) na některé signály těla, které jako by ho mohly odvést od aktuální nepříjemné situace a původních pocitů, které v něm tato situace vyvolává (např. pocity selhávání, když nerozumí učivu/nestíhá výklad). Pocity bolesti a/nebo hladu mohou být v tomto smyslu chápány jako nevědomé únikové strategie (únik „do nemoci“ skrze somatizaci nebo tendence „zajíst“ nepříjemné pocity). Na symbolické rovině je též možné uvažovat o souvislosti mezi v nudě vyvstávajícími pocity hladu a vnitřní prázdnotou jakožto jednou z hlavních charakteristik tzv. existenciální nudy.

### NEKLID, NAPĚTÍ, NETRPĚLIVOST

Tato skupina sdružuje žákovské výroky referující o pocitech neklidu, napětí, nervozity na straně jedné a netrpělivosti či nedočkavosti na straně druhé, jakožto součásti prožitku nudy ve škole. Tuto kategorii tvoří subkategorie č. 16 (neklid, napětí) a č. 19 (netrpělivost), s celkovou absolutní četností 52. Jedná se o skupinu výroků sdružující aktivizující, převážně negativní, vysoko-nabuzující afektivní stavy u nudy.

První skupina výroků v souvislosti s nudnými situacemi zahrnuje žákovské pocity napětí, neklidu, nervozity. Spadají sem výroky typu „když jsem necvičila na tělocviku... měla jsem pocit neklidu“..., „hodně energie a žádná akce“, „zápis o dramatickou výchovu... nuda, otrava, nervozita, neklid...“ „musím sedět na místě... neklidná“, „neposedně“, „o hodinách matematiky... nervozita, nuda... povzdychuju, potichu nadávám do prázdna“, „rozjívěně... měl jsem chuť provokovat“, „měla jsem potřebu se hýbat“, „chtěla jsem něco dělat, cokoliv“.

Druhá skupina výroků je spojena s pocity netrpělivosti či nedočkavosti ve spojitosti s očekáváním konce nudné situace/aktivity, případně také s pocity určité natěšenosti na to, co bude následovat. Netrpěliví a/nebo nedočkaví bývají žáci v různých situacích a své pocity popisují např. takto: „koukání na nudný dokument... beznaděj, netrpělivost“, „povídání profesora o fyzice (téma mě nebavilo)... netrpělivost, únava“, „klasické hodiny matematiky... nuda, nezájem, netrpělivost“, „fronta na oběd... nedočkavá“, „čekání na vyučování o pauze... netrpělivost, hlad“, „pauza mezi odpoledním vyučováním... znuděně, nedočkavě“, „když končí poslední hodina v pátek... nedočkavost, horlivost... chtěl jsem pryč, ven, ASAP!“, „o přestávce před koncem dne... otráveně, natěšeně (jít domů)“.

## ŠPATNÉ NEBO SMÍŠENÉ POCITY

Tato skupina výroků je zastoupena primárně subkategorií č. 11 (nepříjemné pocity), ke které se dále přimyká méně početná subkategorie č. 27 (smíšené pocity), s celkovou absolutní četností 50. Většina žáků z této kategorie udávala, že v situacích nudy zažívali pocity, které označili jako nějakým způsobem nepříjemné, špatné či negativní, většinou doprovázenou vysokou intenzitou prožitku, pocity dalších žáků byly zase označovány jako smíšené v tom smyslu, že je prožívali jako dobré i špatné zároveň.

V prvním případě se jednalo o výroky dokumentující žákovské prožívání nudných situací jako špatných, nepříjemných, negativních a/nebo takových, ve kterých se žáci cítili buď strašně, hrozně, nešťastně nebo nějak divně. Spadají sem výroky typu „fyzika... nepříjemně, chtěl jsem konec“, „nepříjemně (nemám rád slovní úlohy)“, „přestávka... bylo to / je to nepříjemné, když každý je na mobilu, nic neříká, protože jenom ztrácí čas hraním her“, „není učitel, nejde pracovat...špatně“, „poslední hodina... ne moc dobře, už jsem se těšila domů“, „učitel, který vymýšlí stále další řešení příkladu... cítila jsem se špatně a hloupě“, „hodina DEJ, kdy učitel popisuje středověk podrobně... znuděně, nešťastně“, „nepochopená látka... nešťastně“, „matematika...špatně, jelikož mi matika nejde“, „divný, nudný“, „hodiny němčiny... strašná nuda“, „hodiny ZSV... jako po lobotomii, velmi negativní“, „nebaví mě látka... hrozně, znuděně“, „hrozný pocit, měla jsem chuť něco dělat a ne poslouchat to jak si učitelka vybíjí zlost na ostatních spolužácích. Už mě unavuje, jak učitelka povídá o svém pudlovi“, „když byla hodina suplovaná... divně, byla jsem znuděná a otrávená“, „trapné vtipy, které slyším každou hodinu... divně“, „při ZSV... divně, vůbec ta hodina neutíkala“.

Výroky typu „volná hodina... dobře a zároveň špatně, samota“ nebo „převažují špatné pocity“ dále reprezentují aspekt nudy ve škole jako prožitku s nejednoznačnou afektivní konotací. Nuda může být v některých případech prožívána jak negativně, tak pozitivně zároveň. Zdá se, že žáci, kteří udávali spíše obecný popis špatného, nepříjemného, divného či negativního stavu, spíše než aby uvedli nějaký konkrétní pocit ve spojení s nudou, mohou vykazovat známky alexythimie, tj. neschopnosti uvědomovat si a reflektovat vlastní emoční prožívání.

## OBAVY, ÚZKOST, STRACH

Tato skupina výroků je zastoupena stejnojmennou subkategorii č. 9 s absolutní četností 46. V této skupině jsou zahrnuty výroky týkající se žákovských obav, strachu, úzkosti a stresu, nejčastěji z případného neúspěchu ve spojitosti se školním výkonem (ať už v podobě neúspěchu při ústním zkoušení, v testu, nebo u maturity), typicky „mám paniku, že mě učitel vyvolá a nebudu vědět“, „hodiny ZSV... unaveně, pocit strachu... že zůstanu sama, bez maturity“, „elektroinstalace (praxe)... cítil jsem se v depresích, pocit úzkosti, strach“, „projektování... deprese, strach z neúspěchu“, „když nechápu látku... měla jsem strach, že nezvládnou test“, „výpočet složitěho příkladu o fyzice... otráveně, znuděně, nic jsem nechápala, měla jsem strach, aby se tento příklad neobjevil v písemce“ aj. V některých případech je často zároveň aktivován stud (respektive strach z pocitu hanby) a obavy z výsměchu, obzvláště v situacích, kdy žáci nezvládají učivo pochopit, přestože se o to snaží, např. „úzkost, stres, zděšení, co když se mě učitel zeptá a nebudu vědět, ztrapním se“, „matematika... trapně, strach z výsměchu“. Ojedinele se objevily i případy strachu z úspěchu, např. „aby si spolužáci nemysleli že jsem šprt, až na mě přijde řada“.

Obavy, úzkost a stres se též vyskytovaly v situacích, kdy žáci za původce jejich případného budoucího neúspěchu označovali nikoliv sebe, ale druhou osobu, např. učitele, např. „obavy z toho, že předmět nezvládnou kvůli nesympatiím k učiteli“ nebo „učitel neučí, jak má – bojím se, že tímto způsobem neodmaturuju“. Dalším typem situací byl aktuálně prožívaný stres v hodině, např. „mám obavu, abych stihla všechno opsat z prezentace“ nebo „zkoušení spolužáků... nuda, strach z vyzkoušení“, „stres z možného zkoušení“, „matematika... dost úzkostně“, „biologie... úzkost, beznaděj“, „na semináři... vyčerpaně, úzkost, vztek“. Hypotézu, že nuda v podobě disociace od aktuálně probíhající situace může sloužit jako úniková strategie ke zvládnutí úzkosti, stresu nebo strachu, ilustruje např. následující výrok: „učitel přeskakuje z tématu na téma, něco dokonce nestihne dovysvětlit a brzy se z něj píše test. Nebaví mě to, protože i když jsem se to snažila pochopit, nepovedlo se. Stresovalo mě to. Je mi lépe, když se o to nestarám, ačkoli se nudím“.

## LHOSTEJNOST, PRÁZDNOTA

Kategorie sdružuje subkategorie č. 23 (lhostejnost, neutrálnost) a č. 26 (prázdnota, otupělost) v zážitku nudy ve škole, s celkovou absolutní četností 33. Sjednocujícím momentem obou

skupin je tendence žáků zaujímat při nudě ve škole určitý pasivní postoj. Souvisí s nedostatkem zaujetí a neschopností vnitřně generovat zájem, subjektivně vnímanou ztrátou času a absencí smyslu v dané činnosti, s pocity vnitřní prázdnoty a nenaplněnosti.

První skupinu, do které spadají zejména pocity lhostejnosti, utlumenosti či apatie, reprezentují žákovské výroky typu „když se koukáme na nezáživný dokument... lhostejnost, nezájem, zlost“, „je mi to lhostejné, absolutně to nehne s mými emocemi“, „hodiny tělocviku... lhostejnost“, „látka mě nezajímá... lhostejnost, nuda“, „neutrálně, nezaujatě“, „když jsme probírali látku, která mě nebavila... normálně se nenudím, ale teď jsem umírala nudou. Nuda, lhostejnost“, „zeměpis...lhostejnost k výkladu“, „lhostejnost v situaci a pocit její bezvýznamnosti“, „permutace v kombinatorice... nechápavost, lhostejnost“, „čekání před odbornou učebnou... utlumeně, líně“, „odpolední hodiny dějepisu...nuda, únava, apatie“, „hodina fyziky... apatie, únava, nezájem, otrava“, „psaní zápisu z prezentace... Nudně, pasivně, apaticky, v podstatě žádné“.

Druhá skupina souvisí s pocity vnitřní prázdnoty, nenaplněnosti, otupělosti a mrtvosti. Typické jsou výroky jako „hodina biologie... prázdnota“, „matematika... polomrtvý, otupělý, prázdno“, „zkoušení kamarádky... prázdnota“, „nezáživná hodina... pocit prázdnoty“, „biologie... cítil jsem se prázdny, bezmocný“, „dějepis... byla jsem unavená, prázdno v hlavě, přemýšlení proč jsou ty hodiny tak pomalý“, „když jsem dokončil tento dotazník... prázdny, nuda“, „prázdno uvnitř, s žádnými myšlenkami“, „počítání stejného příkladu... otupělost“, „monotónní vyprávění látky... únava, otupělost“, „hodina tělocviku... unaveně, otupěle, otráveně, že musím hrát míčové hry“.

#### ÚLEVA, UVOLNĚNÍ

Tato kategorie, která je tvořena stejnojmennou subkategorii č. 23 s absolutní četností 14 výroků, zahrnuje pocity uvolněnosti, odpočinku, letargie či úlevy jakožto součást prožitku nudy ve škole. Jedná se o jedinou kategorii s pozitivní konotací. Mezi typické výroky patří „suplované hodiny... únava, úleva“, „dějepis... uvolněně a měl jsem dobrou náladu“.

#### PROVINILOST

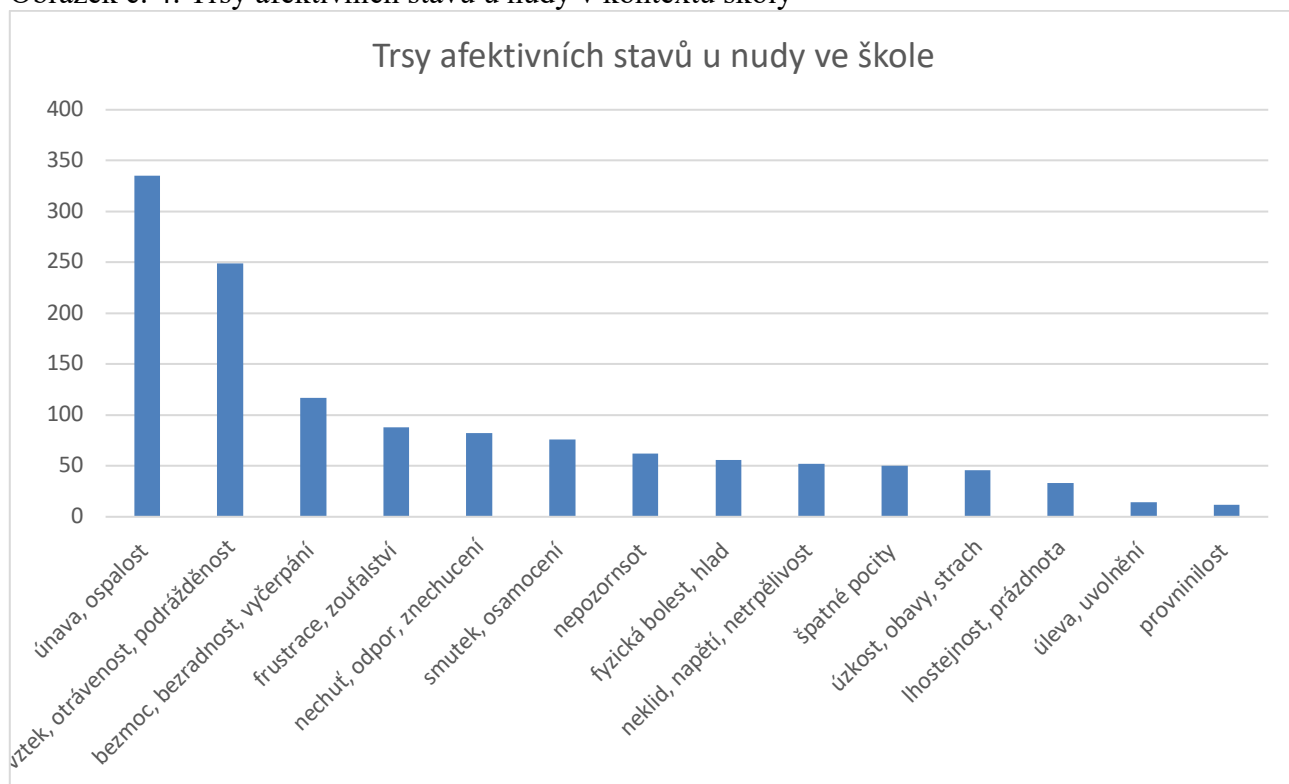
Poslední a nejméně početná kategorie se překrývá se stejnojmennou subkategorii č. 23, s absolutní četností 12 výroků, která zahrnuje pocity žákovské provinilosti a pocity viny za



vlastní prožitek nudy ve škole. Typické situace nastiňují následující výroky: „provinilost, že ruším“, „že nedělám pokrok“, „že jsem si dala jsem nízké požadavky“, „je mi líto učitele, že ho nikdo neposlouchá“, „cítím se provinile, že se nikdo nezapojuje do aktivity“, „že jsem si vybrala jsem špatnou školu, můžu si za to sama“, „že jsem sem vůbec chodil“.

V rámci kontextu školy bylo získáno čtrnáct kategorií afektivních stavů u nudy, jejichž přehled z hlediska počtu žákovských výroků zobrazuje obrázek č. 4.

Obrázek č. 4: Trsy afektivních stavů u nudy v kontextu školy



### 7.3.2. Afektivní pole u nudy ve volném čase

Afektivní stavy doprovázející situace spojované s nudou ve volném čase s relativní četností nad 1% zobrazuje tabulka č.16. V rámci kontextu volného času bylo na základě těchto subkategorii identifikováno čtrnáct kategorií či trsů afektivních stavů, které budou prezentovány v následujícím textu.

Tabulka č. 16: Afektivní stavy provázející situace spojované s nudou ve volném čase

	Afektivní stavy u nudy ve volném čase	absolutní četnost	relativní četnost I* (%)	relativní četnost II** (%)
1	únava, ospalost	122	18,4	30,3
2	vztek, naštvanost, otrávenost	96	14,5	23,9
3	netrpělivost, nedočkavost	96	14,5	23,9
4	osamocenosť	68	10,3	16,9
5	nepříjemné, špatné pocity	53	8,0	13,2
6	znehucení, nechut'	53	8,0	13,2
7	frustrace	51	7,7	12,7
8	nezájem, netečnost, nebaví	46	6,9	11,4
9	hlad, fyzická bolest	42	6,3	10,4
10	smutek, deprese, skleslost	37	5,6	9,2
11	bezradnost, bezmoc	35	5,3	8,7
12	opovržení	20	3,0	5,0
13	bezcecnosť, nevyužitost	20	3,0	5,0
14	provinilost, vina	19	2,9	4,7
15	neklid, nervozita	16	2,4	4,0
16	neutrální nebo pozitivní pocit	15	2,3	3,7
17	lenosť, ochromení	10	1,5	2,5
18	nerozhodnosť	10	1,5	2,5

\*Relativní četnost I = procento výskytu tvrzení na celkový počet respondentů

\*\* Relativní četnost II = procento výskytu tvrzení na počet respondentů, kteří popsali v daném kontextu alespoň jednu situaci

#### ÚNAVA, OSPALOST

Nejpočetnější kategorie doprovodných afektivních stavů u nudy ve volném čase je, stejně tak jako ve škole, reprezentována pocity únavy a ospalosti. U volného času je tato kategorie zastoupena subkategorií č. 1 (únava, ospalost) s absolutní četností 122. I ve volném čase žáci nejčastěji udávají, že se v nudných situacích cítí unavení a/nebo ospalí, udávají také nedostatek energie, případně pocity otupělosti. Únava a ospalost byly v kontextu volného

času sdruženy již na úrovni sub-kategorií, výskyt výroků byl v podobném poměru jako u nudy ve škole (tj. nejčastěji výpovědi žáků zachycovaly pocity únavy). Také v kontextu volného času se pocity únavy a ospalosti u žáků v souvislosti s nudou vyskytují společně s jinými pocity, nízké ale i vysoké úrovně nabuzení (např. „v létě o prázdninách... cítil jsem se hodně nepříjemně, stavy úzkosti i bolest hlavy, únava, podrážděnost“).

Ve volném čase se únava objevuje nejčastěji v souvislosti s čekáním („u doktora... nuda, únava“, „čekání na autobus... padala na mě únava“, „čekání na tramvaj po tréninku... únava, ospalost, hlad“, „čekání na vlak... únava, netrpělivost“ aj.), cestováním („ranní cesta busem na zápas... ospalost“, „jízda autem, MHD... otupělost, únava“) ale také s absencí plánu či strukturace volného času (např. „volná neděle... únava, nechut' něco dělat“, „odpoledne na intru... hlad, ospalost“), dále potom v souvislosti se školními povinnostmi (např. „učení... únava, nuda, nesmyslnost“) či jinými povinnostmi („na brigádě... nuda, únava“, „ aj.) nebo při nemoci (např. „byl jsem nemocný... bylo mi zle, bezmoc, únava“) či prokrastinaci („doma při prokrastinaci povinností...otrávenost, únava“) nebo také v souvislosti s nepříznivým počasím („když bylo ošklivo...ospalost“, „deštivá sobota...únava“).

#### NETRPĚLIVOST, NEDOČKAVOST, NEKLID

Druhá nejfrekventovanější kategorie afektivních prožitků u nudy ve volném čase propojuje subkategorie č. 3 (netrpělivost, nedočkavost) a č. 15 (neklid, nervozita), s celkovou absolutní četností 112. Oproti kontextu školy se tento aspekt propisuje do prožitku nudy ve volném čase v mnohem větší míře. Tato kategorie opět sdružuje dva aspekty, avšak v odlišném poměru. Jednoznačně v mnohem větší míře žáci u nudy ve volném čase udávají pocity netrpělivosti a nedočkavosti.

Pocity netrpělivosti se vyskytovaly nejčastěji v souvislosti s čekáním a měly jak negativní, tak pozitivní konotaci („čekání na vlak na kroužek... netrpělivost“, „čekání na kamarády... netrpělivě“, „čekala jsem, až se přítel vzbudí... natěšenost, netrpělivost, vzrušení“, „když jsme měla sraz s kamarádkou a ona přijela později... nedočkavost, byla jsem netrpělivá, zlost“), s cestováním („cesta v tramvaji... netrpělivý, chtěl jsem něco dělat“), školními či domácími povinnostmi („dělání úkolů... chci to mít už hotové, ať můžu jít ven“) či s absencí struktury volného času („po škole na intru...špatně, netrpělivě“). Pro pocity neklidu, nervozity a napětí svědčily výroky typu „doma sám... vnitřní napětí, chci něco dělat, ale

nevím co, protože se nudím. Jsem unavený, mrzutý a trochu našťvaný.“, „mám moc energie a nemám, jak ji vybit“, „cítím energii na něco, ale nevím, co dělat“, „v práci... nervózně“, „čekání na to, až pojedeme na výlet...neklidně“, „čekání na odchod na schůzku... nervozita, očekávání“.

## OSAMOCENÍ, SMUTEK

Třetí nejčastější kategorie doprovodných afektivních stavů u nudy ve volném čase spojuje subkategorie č. 4 (osamocení) a č. 10 (smutek, deprese, skleslost), s celkovou absolutní četností 105. Oproti kontextu školy jsou v této kategorii u nudy ve volném čase dominantnější pocity osamocení. Pocity osamocení u nudy ve volném čase souvisí s pocity opuštění ze strany druhých a s lítostí nad tím, že jedinec nemá kamarády či blízké lidi, se kterými by se mohl ve svém volnu zabavit, a objevuje se napříč různými typy situací.

Pocity osamocení u nudy ve volném čase dokumentují výroky typu „když nikdo není doma... osamocené“, „když jsem byla nemocná (horečka)... osamocené, frustrovaná, nemohla jsem si popovídat se svými kamarády“, „když někde na někoho čekám... osamocené“, „o víkend... osamocené“, „přítel byl v práci... osamocená, znuřená“, „poslední dobou večery... osamocené, beznadě“, „když jedu v neděli na intr... smutně, sama“, „dlouhé dny na internátu... osamělost, smutek, nuda“, „doma sama... nuda, deprese z nedostatku socializace... všichni mí přátelé někoho mají a já jsem sama“, „plýtvání časem, škoda, že nemám kamarády, se kterými bych trávila čas“ aj. V některých situacích jsou pocity osamocení adekvátní, tj. odpovídající dané situaci, jindy se zdá, že odráží spíše zvýšenou potřebu žáků být (za)baveni druhými, která může souviset s určitou mírou nesamostatnosti ve smyslu omezené schopnosti zabavit se sám nebo dokonce jenom být sám.

Druhá skupina výroků odráží pocity smutku, deprese, melancholie, skleslosti a lítosti v prožitku nudy ve volném čase a objevují se taktéž napříč různými typy situací. Typické jsou výroky jako „dělání úkolů do školy... znuřená, skleslá“, „čekání ve frontě... smutná, nervózní“, „večer u TV... znuřeně, smutně“, „mytí nádobí... unaveně, smutně“, „když venku přšelo a já neměla co dělat... smutně, deprese“, „mám práci ale nemůžu se soustředit a začít s ní, tak prokrastinuji... zloba na sebe, nuda, melancholie“, „když přítel koukal na fotbal a naprosto mě ignoroval... našťvanost, lítost, unavenost, vztek“ aj.. Zajímavé jsou také žákovské výroky poukazující na výskyt pocitů smutku a deprese v kontextu nudy v rámci

rodinných aktivit, např. „rodinný oběd... já, to je řečí, samé hlouposti, deprese“, „v Egyptě s rodinou... stesk po domově, smutek z monotónnosti prostředí“.

#### VZTEK, NAŠTVANOST, OTRÁVENOST

Čtvrtá nejfrekventovanější kategorie se překrývá se stejnojmennou subkategoríí č. 2 s absolutní četností 96. Pocity vzteku (a naštvanosti) na jedné straně a pocity otrávenosti na straně druhé byly v kontextu volného času sdruženy již na úrovni sub-kategorií, přičemž výskyt výroků byl v obdobném poměru jako u nudy ve škole (tj. frekvence výskytu pocitů vzteku a otrávenosti ve výrocích žáků byla téměř vyrovnaná, s mírnou převahou pocitů vzteku). Pocity vzteku, naštvanosti a otrávenosti se objevují ve volném čase u nudy nejčastěji v situacích, kdy žáci musí dělat něco, co dělat nechtějí nebo je nebaví (např. práce do školy). Vyskytují se, podobně jako v kontextu školy, buď samostatně nebo současně s dalšími pocity a afektivními stavy (např. bezradnost, únava, ospalost, smutek).

O přítomnosti pocitů vzteku, naštvanosti a otrávenosti v prožitku nudy ve volném čase svědčí výroky typu „když se mám učit na test z předmětu, který mě vůbec nezajímá, ale musím ho napsat dobře... vztek, jsem donucen dělat něco co nesnáším je dost těžké se to naučit, únava“, „když jsem se učil na test do školy... vztek na učitele“, „dělání práce do školy... otrávenost“, „měla jsem se na něco učit... naštvane“, „doma při koukání na sci-fi... pocity vzteku, že musím koukat“, „když mě něco nebaví... vztek, beznaděj“, „úklid... vztek“, „trénink... podrážděnost, bezradnost, vztek“, „včera v noci, když jsem nemohla spát... únava, bolest hlavy, vztek, ucpaný nos“, „sama doma... smutně, znuděně, naštvane“, „procházky s rodiči... otrávenost“, „když jsem neměla co na práci...otráveně“, „venku prší, není co dělat... otráveně, chtělo se mi spát“, „při reklamě u filmu... otráveně, naštvane“, „výpadek internetu... špatně, byl jsem naštvanej“.

#### ZNECHUCENÍ, NECHUŤ, OPOVRŽENÍ

Další kategorie afektivních komponent prožitku nudy ve volném čase sdružuje subkategorie č. 6 (znechucení, nechut) a č. 12 (opovržení), s celkovou absolutní četností 73. Do první skupiny výroků, která co do počtu převažuje, patří pocity znechucenosti, zhnusenosti, nechuti zapojit se do požadované činnosti ale i nechuti cokoliv dělat v obecném slova smyslu.

Pocity znechucení a nechuti jakožto součásti nudy ve volném čase reprezentují výroky typu „sledování nezábavného filmu... znuděně, znechuceně“, „když jsem měla zametat byt... znechucená“, „při čekání na zkoušení maturitních šatů... byla jsem znechucená, že jim to tak dlouho trvá“, „půl hodiny než si půjdu lehnout, musela jsem čekat až dopere pračka... únava a znechucení“, „cesta metrem na konečnou... stísněně, nepříjemně, znechuceně“, „není co na práci... cítím se znechucen“, „nemoc...znuděně, špatně, znechuceně“, „venku je hnusné počasí... to je hnus“, „musím uklízet... hnusné pocity“, „sezení u počítač...nechuť k činnostem“, „nechuť k věcem... špatná nálada“. Druhá, méně početná skupina výroků zahrnuje pocity opovržení, hodnocení druhých lidí, činností či obsahů, a jejich vnímání jako hloupých nebo trapných. Spadají sem výroky typu „hloupé programy v TV“, „nechuť dělat tyhle hlouposti“, „kolem mě jsou samí hloupí lidé“, „ty hovna se učit nebudu“, musím poslouchat ty trapné vtipy pořád dokola“ aj.

#### ŠPATNÉ POCITY

Tato kategorie afektivních stavů u nudy ve volném čase je reprezentována stejnojmennou subkategorií č. 5 (nepříjemné, špatné pocity) s absolutní četností 53. Ve velké míře se překrývá s obdobnou kategorií nepříjemné nebo smíšené pocity u nudy ve škole, která naznačuje u žáků určité obtíže s uvědomováním a reflektováním emocí, kteří často popisují své emoční a tělesné prožívání s pomocí bipolárních škál, kde se pohybují směrem od nepříjemného k příjemnému stavu, od dobrého pocitu ke špatnému pocitu, a naopak. Na rozdíl od kontextu školy zde však nenacházíme výroky s ambivalentními konotacemi nudných prožitků. Nuda ve volném čase je žáky v této kategorii v naprosté většině spojována s nepříjemnými, negativními afektivními stavy, setkáváme se dokonce s výroky jako „špatný“, „hrozný“ či „strašný“ pocit.

Tato kategorie je zastoupena žákovskými výroky typu „nedělní večer... strašně špatně až deprimovaně“, „večer u TV... hrozně“, „jízda busem... nepříjemně“, „čekání na rodiče, až někde pudem... špatně“, „necítila jsem se nějak výrazně, nic, ale převažovaly spíš špatné pocity“, „s horečkou celkem špatně“, „když jsem byla nemocná... nepříjemně, že se musím brzo uzdravit“, „ležím doma a nemám co dělat... většinou špatně, taková samota, nic moc pocit“, „v čekárně u zubaře... hrozně“, „nemohla jsem najít sluchátka... hrozně, všechno

dělám s hudbou“, „v neděli doma, neměla jsem co dělat... nešťastně, k ničemu“, musím uklízet... strašně“, „celé letní prázdniny... obrovská nuda, neúplnost“.

## FRUSTRACE

Kategorii frustrace jakožto součásti prožitku nudy ve volném čase tvoří stejnojmenná subkategorie č. 7 s absolutní četností 51. V kontextu volného času žákovské výroky reprezentující pocity frustrace zahrnují momenty, kdy žáci nemohou dělat to, co by chtěli, (např. z důvodu nemoci jsou v izolaci a musí ležet v posteli), musí dělat to, do čeho se cítí být nuceni (např. dělat společnost rodinným návštěvám, psát ročníkovou práci ve svém volném čase), nebo se jim nedaří to, co vnímají, že by dělat potřebovali (např. nestíhají se naučit na test, nedaří se jim usnout), v této souvislosti se sem přimykají také výroky týkající se prožívání obav, úzkosti a/nebo zoufalství (např. „když to nestihnu, dostanu blbou známku“).

Typy výroků, které sem spadají: „když jsem byla dlouho nemocná... frustrace, bezmoc“, když jsem byla nemocná (horečka)... osamoceně, frustrovaná, nemohla jsem si popovídat se svými kamarády“, „nemůžu usnout... úzkost, frustrace, zítra budu unavená“, „nestíhám se naučit na test... stres, frustrace“, „chci si lehnout, ale musím čekat, než dopere pračka... nedá se to vydržet“, „mohla bych dělat něco prospěšnějšího, ale nedělám, a to mě frustruje“, „nemůžu se soustředit na práci, kterou musím udělat... úzkost, frustrace“, „drželi mě devět hodin ve škole, a ještě se musím učit doma... frustrovaná“, „tvorba ročníkové práce... nucená práce, frustrovaná“, „návštěva babičky... byl jsem nucen sedět v obýváku a dělat společnost... pocity donucení“.

## NEZÁJEM, NETEČNOST, NEBAVÍ

Kategorie nezájem, netečnost u nudy ve volném čase pokrývá obsah subkategorie č. 8 (nezájem, netečnost) s absolutní četností 46. Ve volném čase tato kategorie zahrnuje momenty nezájmu o okolní dění, výroky žáků, že daná aktivita či téma je nezajímavá a/nebo nebaví, jsou k ní neteční či lhostejní, protože to, co mají dělat, jim v mnoha případech připadá zbytečné. Nezájem a vnímání aktivity či situace jako nezábavné může být dle výroků žáků jak zdrojem nudy, tak jejím průvodním pocitem.

Typické výroky v této kategorii jsou následující „učení se na test... nezájem... téma mě nezajímá, je to pro mě zbytečné“, „při zpracování osnov k maturitním otázkám... nezájem, žádná zábava, pouze povinnost“, „když jsem musela podniknout nějakou nucenou aktivitu s rodinou... zlost, netečnost“, „na dílně, kdy přítel opravoval auto... nezájem“, „úklid... nezaujatost, šedá“, „na tréninku tancování... nebavilo mě to tam, měla jsem blbou náladu“, „procházky s rodiči... byla jsem svým způsobem ráda, že něco pro sebe dělám, ale nebavilo mě to“, „při domácích úkolech... když mě něco prostě nezaujme, tak mě to nebaví a tím pádem se nudím“, „učení na těžký test, když bylo pěkné počasí... že mě to nebaví a radši bych šla ven“, „učení... nebaví mě to to, stejně se to nenaučím, moc dlouho to trvá“.

#### FYZICKÁ BOLEST, HLAD

Tato kategorie doprovodných afektivních stavů u nudy ve volném čase je tvořena subkategorií č. 9 (fyzická bolest, hlad) s absolutní četností 42. Pocity hladu na jedné straně a fyzická bolest na straně druhé byly v kontextu volného času sdruženy již na úrovni subkategorií, přičemž (obdobně jako u nudy ve škole) převažovaly žákovské výroky referující o pocitech hladu jakožto součásti prožitku nudy. Pocity hladu a fyzické bolesti či fyzického diskomfortu se vyskytovaly napříč nudo-tvornými situacemi volného času, mnohdy adekvátně situacím, v některých případech ale také ve spojení s pocity nenaplněnosti, nespokojenosti nebo vnitřní prázdnoty. Fyzická bolest, podobně jako únava nebo nemoc, může být zároveň příčinou vzniku nudy, nejen jejím důsledkem: „když jsem měl silné bolesti hlavy... cítil jsem se blbě, bolest“.

Typické výroky vypadaly následovně: „doma, nechce se mi nic dělat... hlad, pocit prázdnoty a života bez smyslu“, „hloupé programy v TV... otrávenost, hlad“, „sedím na posteli a nevím co dělat... nenaplněná, smutná... mám hlad“, „v televizi běží reklamy... mám hlad“, „cesta do Brna... znuděně, všechno mě bolelo, unaveně, hladově“, „cesta domů busem... ospale, hladově“, „čekání na tramvaj po tréninku... únava, ospalost, hlad“, „cesta letadlem... velmi nepohodlně“, „v autobuse... nekomfortně“, „mezi školou a tréninkem... znuděný, osamělý, nerozhodný, hladový“, „byl jsem nemocný... ať už to skončí, mám hlad“, „při učení... hladový“, „doma nebylo co dělat... nevím, pocity asi prázdnoty a nějakého nedostatku... hlad“, „v létě o prázdninách... hodně nepříjemně, stavy úzkosti i bolest hlavy, únava,



podrážděnost“, „nemoc... nemocně, bolest“, „práce... únava, bolest zad a nohou“, „trénink, byla mi zima... mám hlad“.

#### BEZRADNOST, BEZMOC

Tato kategorie zahrnuje žákovské výroky deklarující pocity bezradnosti, ztracenosti a bezmoci v zážitku nudy ve volném čase a zahrnuje subkategorii č. 11 (bezmoc, bezradnost), s absolutní četností 35. Pocity bezradnosti a bezmoci byly v kontextu volného času sdruženy již na úrovni sub-kategorií, přičemž zde (na rozdíl u nudy ve škole) převažovaly žákovské výroky referující o pocitech bezradnosti jakožto součásti prožitku nudy. Přimykají se sem též pocity ztracenosti. Tyto momenty se vyskytují napříč různými situacemi (např. nevím, co dělat, není seriál, nemoc, školní povinnosti, čekání, cestování).

Typické pro tyto momenty jsou výroky typu „čekání ve frontě... bezradně“, „nemohl jsem vymyslet jak napsat další kapitolu ročníkové práce... bezradně, neúspěšně, nic mě nenapadlo“, „nevím, co mám dělat... bezradnost“, „když jsem nemocná a musím celý den ležet v posteli... bezmocně, že prostě musím počkat, až ta nemoc přejde“, „doma při dělení prezentace na NJ... bezmoc“, „když jsem se neuměla v té chvíli sama něčím zabavit... bezmocná“, „neměla jsem žádný seriál na který bych koukala... znuděně, bezmocně“, „neměla jsem žádný nový seriál na netflixu... ztraceně, zhrouceně“, „jízda dopravním prostředkem... bezmoc, únava“, „čekání na MHD... bezmoc, nuda“.

#### BEZCENNOST, NEVYUŽITOST

Tato kategorie se překrývá se stejnojmennou subkategorii č. 13, s absolutní četností 20. Spadají sem výroky týkající se pocitů vlastní bezcennosti, bezvýznamnosti, nevyžitosti, studu či trapnosti sebe sama jakožto první skupiny tzv. ego-vztažných emocí zahrnujících sebe-hodnotící složku. Typické jsou výroky jako „v neděli doma, neměla jsem co dělat... nešťastně, k ničemu“, „věci doma... bezcenně“, „doma, nechce se mi nic dělat, přítel nechce přijet... bezcenně, že mě nikdo nemá rád, podřazeně, malá vůči světu“, „na zkoušce kapely, když jsem neměla na co hrát... zklamání, nevyužitá“, „skládání dřeva... pod tlakem z mého přítele, který mě kritizoval a neustále poukazoval na moje chyby, bezvýznamně“.

#### LENOST, NEROZHODNOST

Další kategorie sdružuje v zážitku nudy ve volném čase pocity reprezentované subkategoriemi č. 17 (lenost, ochromení) a č. 18 (nerozhodnost), s celkovou absolutní četností 20. Patří sem žákovské výroky typu „mám hodně práce, ale jsem líná něco dělat“, „je toho tolik, že nevím, kde začít“, „sám doma... nic se mi nechce“, „o víkendu... ochromený, zlenivělý“, „nic mě nebaví“, „doma... lenost“, „vypracovávání rysu... ochromený“, „všechno mám hotové... nerozhodně“, „jsem sama doma, není co dělat, žádné plány... pocit nudy, čas neutíkal, váhání“ aj.

#### PROVINILOST, VINA

Kategorie odrážející další skupinu tzv. ego-vztažných, sebehodnotících pocitů jakožto součást prožitku nudy ve volném čase se překrývá se subkategorií č. 14 (provinilost), s absolutní četností 19. Patří sem výroky obsahující výčitky sobě sama, vědomí vlastní zahálky, prokrastinace a neproduktivity, pocity mrhání časem.

Typické jsou pro tuto skupinu výroky jako „o víkendu, sama doma, bez učení a bez tréninku... smutek, osamělost, špatný pocit z vlastní lenosti“, „prokrastinace místo děláním domácích úkolů... mentálně opotřebovaně, naštvaně na sebe, že nedělám co mám“, „na internetu (soc. sítích) nebylo nic nového, nemusela jsem dělat věci do školy, teda musela, ale místo toho jsem prokrastinovala... plýtvání časem, škoda, že nemám kamarády, se kterými bych trávila čas“, „ležel jsem doma, měl chuť něco dělat, ale byl jsem fyzicky unavený, nebo jsem neměl tolik času něco podniknout... nerozhodný, zlenivělý, naštvaný, frustrovaný, že nic nedělám“ „ráno, když jsem líná vylézt z postele... jako líný prase, měla bych dělat něco užitečného“, „doma po škole... měl bych se učit na test, takhle jenom ztrácím čas“, „volný víkend – rodiče byli pryč, neměla jsem co na práci... věděla jsem, že marním čas, ale nic mě nezabavilo na delší dobu“, „moc volného času... na jednu stránku dobře, ale na druhou jsem ho vůbec nevyužila a to mě naštvalo“, „ležím a koukám do prázdna. Pak lituji, že jsem čas nijak nevyužila a nic neudělala, ale nudím se doma málo!“.

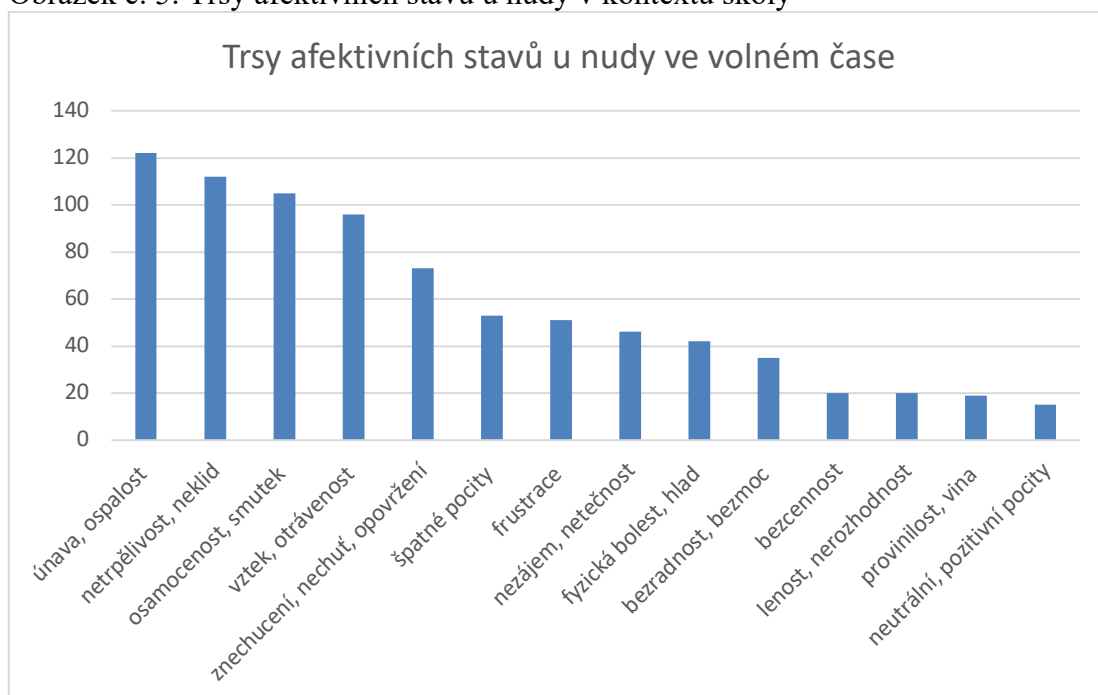
#### NEUTRÁLNÍ NEBO POZITIVNÍ POCIT

Poslední kategorie je tvořena stejnojmennou subkategorií č. 16, s absolutní četností 15. Spadají sem výroky zahrnující prožívání nudy ve volném čase jako neutrálního stavu na jedné straně a pocity příjemného odpočinku, momentů, kdy žáky baví se nudit, cítí se volní,

bez starostí či vesele na straně druhé. Typické výroky byly např. „dlouhá cesta MHD/autem... neutrálně, nezaujatě“, „koukání na film... vesele až rošťácky“, „dlouhý den doma... super, volný, žádný starosti“ aj.

V rámci volného času bylo získáno čtrnáct kategorií afektivních stavů u nudy, jejichž přehled z hlediska počtu žákovských výroků zobrazuje obrázek č. 5.

Obrázek č. 5: Trsy afektivních stavů u nudy v kontextu školy



## 7.4. Kognitivní obsahy u nudy

Pokud jde o kognitivní obsahy nejčastěji spojované s prožitkem nudy, bylo získáno celkem 38 kódů, z toho 29 z prostředí školy a 9 volnočasových. V dalším textu budou tyto prezentovány jako sub-kategorie v rámci větších významově souvisejících celků kategorií. V oblasti myšlenkových obsahů byly navíc jak ve škole, tak ve volném čase identifikovány čtyři skupiny kategorií, které sdružují vždy několik nově vzniklých kategorií, a to na základě obdobného směru zaměření myšlenkových obsahů. Tyto čtyři základní způsoby přemýšlení v situacích nudy, jak se zdá, odráží určité způsoby prožívání nudy, které byly identifikovány též v rovinách tendencí a impulzů na jedné straně a realizovaných akcí na straně druhé, a to jak u nudy v kontextu školy, tak volného času (viz dále).

### 7.4.1. Kognitivní obsahy a prožitek nudy v kontextu školy

Kognitivní obsahy charakteristické pro situace spojované s nudou ve školním kontextu s relativní četností nad 1% zobrazuje tabulka č. 17.

Tabulka č. 17: Kognitivní obsahy provázející nudu ve školním kontextu

	<b>Kognitivní obsahy u nudy ve škole</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost I* (%)</b>	<b>relativní četnost II** (%)</b>
1	nesmyslnost	165	24,9	25,9
2	myšlenky na budoucnost	131	19,7	20,6
3	netrpělivost	130	19,6	20,4
4	myšlenky na okamžité opuštění situace	108	16,3	17,0
5	kritika	92	13,9	14,5
6	myšlenky na všechno možné	87	13,1	13,7
7	myšlenky na spánek	64	9,7	10,1
8	žádné myšlenky, prázdno	50	7,5	7,9
9	obavy	45	6,8	7,1
10	pomalou ubíhající čas	44	6,6	6,9
11	jak lépe využít čas	39	5,9	6,1
12	myšlenky na jídlo	36	5,4	5,7
13	vlastní viny, výčitky	33	5,0	5,2
14	jak to ošidit	32	4,8	5,0
15	druzí lidé	27	4,1	4,2
16	jak se zabavit	27	4,1	4,2
17	podmínky venku, počasí	25	3,8	3,9
18	osobní problémy	21	3,2	3,3

19	pozitivní sebemotivace	18	2,7	2,8
20	myšlenky na to "nebýt"	16	2,4	2,5
21	izolace, opuštěnost	15	2,3	2,4
22	tvůrčivé nápady	9	1,4	1,4

\*Relativní četnost I = procento výskytu tvrzení na celkový počet respondentů

\*\* Relativní četnost II = procento výskytu tvrzení na počet respondentů, kteří popsali v daném kontextu alespoň jednu situaci

## MYŠLENKOVÉ UVÍZNUTÍ V NUDNÉM MOMENTU

Nejfrekventovanější kategorie myšlenek vyskytujících se u nudy ve škole sdružuje výroky žáků, které jsou zaměřeny na jejich subjektivně nepříjemné prožívání nudné situace „tady a teď“. Tato kategorie sdružuje tři skupiny subkategorií v celkovém absolutním počtu 524 žákovských výroků. Pro všechny tři skupiny je charakteristické neproduktivní myšlenkové setrvání či dokonce uvíznutí v aktuálně prožívané nudné situaci. Ve smyslu myšlenkového uvíznutí v situaci nudy žákovské výroky nejčastěji dokumentují tendenci stěžovat si na nesmyslnost aktivity nebo dokonce celé situace a/nebo kritizovat své okolí (nejčastěji učitele či spolužáky), dále je možné pozorovat určité zaseknutí žáků v přítomném okamžiku jako takovém (myšlenky na pomalu ubíhající čas na jedné straně nebo myšlenky na to, ať už nudná situace skončí, na straně druhé) a v neposlední řadě se sem přimykají momenty, kdy žáci udávají negativní ruminace ohledně vlastních, na aktuální situaci nudy vázaných obav či úzkostí, aktuálně prožívaných pocitů izolace či pocitů viny.

### ZBYTEČNOST, NESMYSLNOST, KRITIKA

První skupina je reprezentována subkategoriemi č. 1 (nesmyslnost) a č. 5 (kritika), které spojují myšlenky žáků týkající se jejich nespokojenosti se situací, které jsou vystaveni a kterou vnímají jako zdroj své nudy, a to v celkovém absolutním počtu 257.

Mezi typické výroky spadající do sub-kategorie nesmyslnost, která je zároveň nejfrekventovanější subkategorií kognitivních obsahů provázejících prožitek nudy ve škole, patří např.: „k čemu to využiju, má to smysl?“, „proč se to musíme učit pořád dokola?“, „proč toho tolik píšeme, k čemu mi to bude?“, „supl... proč tady musíme být?“, „jak tohle souvisí s látkou?“, „proč tohle musím studovat?“, „nesmyslnost předmětu“, „proč to děláme když nám to nepomůže k maturitě?“, „jaký má smysl daná hodina?“, „proč se to učíme, že je to nesmysl“, „filosofické myšlenky o smyslu školy“. V některých případech byla

prožívaná nuda ve škole dokonce podnětem k přemýšlení „o smyslu života“. Je zřejmé, že obtíže s hledáním smyslu výukové aktivity se vyskytují i v situacích, kde bývá objektivně náročné hledat osobní smysl (např. „na hodině angličtiny, kdy jsem o hodně napřed oproti ostatním spolužákům, a chtěla jsem si číst (v angličtině, samozřejmě), ale učitelka nesmyslně vyžadovala, abych se zapojovala do hodiny“.

Do kategorie kritika spadaly výroky obsahující kritické hodnocení učitele, spolužáků nebo školy jako takové. Jde opět o vyjádření žákovské nespokojenosti s aktuální situací a souvisí v některých případech dokonce s pocity opovržení. „Patří sem výroky typu „výklad nezáživné látky... šlo by to i zábavněji“, „spolužáci jsou úplně blbí“, „naše učitelka angličtiny neumí učit“, „tahle učitelka by neměla učit, zvládla bych to líp“, „šlo by to vykládat méně složitě, prosím!“, „ať už ten učitel odejde“, „je mi líto, že můj oblíbený předmět někdo učí tak hrozně“, „stydím se za učitele, že to vůbec učí“, „proč na tom neděláme?“, „proč se učitel nevěnuje všem?“, „proč se neučíme gramatiku místo prezentací spolužáků?“, „za co toho učitele platí?“, „proč nám radši neřekne něco sama místo filmu?“, „proč ten rozvrh udělali tak blbě?“, „proč zrovna já musím mít tak pozdě výuku?“, „vedení školy neumí udělat příjemný prostor na čekání“, „proč musíme vstávat tak brzy?“, „proč učitel ustupuje spolužákům?“, „učitel je neprofesionální“, „chci zpátky starou učitelku!“, „je chyba u mě nebo u kantora?“

#### NETRPĚLIVOST A VNÍMÁNÍ POMALÉHO PLYNUTÍ ČASU

Druhá skupina je spojením subkategorií č. 3 (netrpělivost) č. 10 (pomalu ubíhající čas), jejichž společným jmenovatelem jsou myšlenky týkající se nepříjemného uvíznutí v přítomném okamžiku, v celkovém absolutním počtu 174 žákovských výroků.

Na kognitivní rovině se moment netrpělivosti v prožitku nudy ve škole projevoval myšlenkami na očekávaný konec nudné situace či probíhající aktivity. Spadají sem žákovské výroky typu „ať už je konec“, „kdy už to skončí“, „ať už to mám za sebou“ a souvisí s myšlenkami na to prožívanou nudu ve škole nějak přežít či přečkat („musím ještě vydržet“). Vedle toho do této kategorie spadají žákovské výroky zahrnující uvědomování si pomalu ubíhajícího času. V této souvislosti žáci nejčastěji udávali zaměřenost myšlenek na to, „jak se ten čas neskutečně vleče“, „jak to hrozně dlouho trvá“, „počítám minuty do

konce“, „čas jde pomalu a tak“, „čas utíká pomalu“, „ještě 20 minut ... po 2 hodinách: ještě 19 minut“ aj.

## NEGATIVNÍ RUMINACE

Pro třetí skupinu, která je zastoupena sub-kategoriemi č. 9 (obavy), č. 13 (vlastní vina, výčitky) a č. 21 (izolace, opuštěnost), v celkovém absolutním počtu 93 žákovských výroků, je typické myšlenkové ustrnutí a negativní ruminace týkající se žákovských obav, strachů a úzkostí, pocitů selhání a vlastní viny, případně pocitů izolace a opuštěnosti druhými, které jsou vázány na aktuálně prožívanou nudnou situaci.

Nejčastěji se v rámci této skupiny objevovaly myšlenky zahrnující obavy, úzkost a strach žáků v rámci aktuální situace, související často se situacemi, kdy žáci z nějakých důvodů neovládají učivo, dané látce dostatečně nerozumí, což dokumentují výroky typu „myslím na to, jak bude reagovat učitel“, „tenhle předmět nemůžu nikdy zvládnout“, „proč to není jednodušší?“, „proč nejsem fyzikální génius?“, „jsem hloupá, propadnu?“, „jsem naprostý idiot proti ostatním... tuhle školu nemám šanci dodělat“, „budu se to muset doučit doma“, „jak to mám pochopit“, „snad nebudu vyvolaný“, „bude zkoušet?“, „stihnu to?“, „mám to správně?“ atd.

Další frekventovanou subkategorii v rámci této skupiny myšlenek provázejících nudu ve škole reprezentují žákovské výroky týkající se prožívání vlastního selhání v aktuální situaci, zejména ve smyslu provinilosti z vlastní neochoty či neschopnosti v danou chvíli pracovat. Patří sem výroky jako „snažím se marně“, „měla bych se snažit soustředit, ale nechci“, „je to důležité, ale nejde mi na tom pracovat“, „zlobím se na sebe, že jsem ztratila pozornost“, „měla bych si umět psát si efektivní poznámky, ale nejde to“, „učivo mi bude v budoucnu chybět“, „měla jsem si vybrat jiný předmět“, „budu to jednou potřebovat, ale učitel přednáší tak nezáživně, že neudržím pozornost“, „vzdal jsem snahu a cítím zmar nad mou budoucností v tomto oboru“ aj.

Třetí subkategorii výroků z této skupiny žákovských výroků charakterizují myšlenky týkající se pocitů odmítnutí až opuštění ze strany druhých a/nebo izolovanosti od světa v aktuální situaci. Spadají sem výroky typu „jsem neviditelná“, „jsem tu sama“, „jsem na nic, nikdo si ke mně nechce sednout“, „nezáleží jim na mně“, „cítím se jiná“, „proč není

spolužák ve škole?“, „co si o mně druzí myslí?“, „všichni se mi smějí, pomlouvají mě“, „udělala jsem něco špatně?“, „proč se mnou nepovídají?“, „nikdo mě nemá rád“.

### MYŠLENKOVÝ ODKLON OD NUDNÉ SITUACE

Druhá nejfrekventovanější a velmi různorodá a pestrá kategorie myšlenkových obsahů u nudy ve škole, která, stejně jako to bylo v předchozím případě, propojuje dvě skupiny subkategorií, v celkovém absolutním počtu 300 žákovských výroků. Společným jmenovatelem obou těchto skupin je více či méně kontrolovaný a/nebo spontánní myšlenkový odklon od aktuální nudné situace přesunutím pozornosti na jiný myšlenkový obsah. Zatímco myšlenkový odklon v podobě rozptýlení má v případě první skupiny výroků přechodně ulevit žákům v subjektivně nepříjemné situaci, u druhé skupiny výroků se zdá, že prožitek nudy ve škole může přivádět pozornost žáků k tématům, která se jich aktuálně nějak významně dotýkají nebo je dokonce trápí, kdy žáci myslí na vlastní těžkosti, problémy se školou, ale i mimo ni, nevyřešené záležitosti, konflikty aj.

### MYŠLENKOVÉ ROZPTÝLENÍ

První skupina propojuje ty subkategorie, kterým je společná určitá tendence k myšlenkovému odklonu ve smyslu rozptýlení či kompenzace subjektivně nepříjemného stavu nudy zaměřením pozornosti na v danou chvíli přitažlivější, aktuálnější a/nebo osobně relevantnější myšlenkové obsahy. Spadají sem subkategorie č. 2 (budoucnost), č. 6 (všechno možné), 15 (druzí lidé), č. 17 (podmínky venku, počasí) a č. 22 (tvořivé nápady), v celkovém absolutním počtu 279 výroků.

Žáci tedy ve svých výrocích v rámci této skupiny subkategorií udávají jednoznačně nejčastěji myšlenky na vlastní budoucnost, ať už ve smyslu bezprostřední blízké budoucnosti (např. „co budu dělat odpoledne/dnes“, „co ještě musím dnes udělat“, „co budu dělat, až mi skončí škola“, „co budu dělat o víkendu“, „přemýšlím co budu dělat ve volném čase“, „jaký bude dneska trénink“, „co máme za další hodinu“, „přemýšlím nad tím, co musím všechno stihnout do konce týdne“, „jak pojedou domů“), tak ve smyslu vzdálenější budoucnosti (např. „mé plány do budoucna“, „jak asi bude vypadat můj budoucí výlet s kamarády“, „nejvíce přemýšlím nad tím co budu do budoucna dělat“, „přemýšlela jsem o minulosti a



budoucnosti“, „moje životní směřování“, „co dělám se svým životem“, „myslím na projekty do budoucna“ nebo „že budeme v budoucnu brát něco zajímavějšího“).

Druhá nejfrekventovanější subkategorie v této skupině zahrnuje nejčastěji obecné výroky typu „myslím na všechno možné“ „všechno možné, jenom ne to, na co myslet mám“ „myslím na cokoli jiného“ nebo „blbosti“. V jiných případech žáci byli konkrétnější, např. „přehrávám si celý den, co jsem dělal“, „myslím na to, jak dělám sport“, „myslím na trénink“, „kde jsem všude byl“, „kam bych se chtěla podívat“, „přemýšlím nad svým životem“, „na roztok NaCl“, „filmy“, „jak dlouho malovali tuhle místnost“, „k čemu jsou reklamy“, „proč je ve škole tolik lidí“ atd.

Další subkategorie spojuje myšlenky týkající se druhých lidí. Spadají sem výroky typu „myslím na to, jak jsem venku s přáteli“, „myslím na svého kluka“, „jak jsem se svou holkou“, „ať už se spolužačka uzdraví“, „myslím na moji rodinu“, „ostatní už mají volno a já tady musím být“, „co dělá kamarádka“ aj. V některých případech jde také o myšlenky na lidi v bezprostředním okolí žáků, nejčastěji spolužáky přímo ve třídě, např. „co ostatní – baví je to?“, „rozumí tomu někdo?“. Žáci při nuditě ve škole také často myslí na to, jak je venku, jaké je počasí. Snaží se tak upínat svou pozornost na něco vně nudné situace. Spadají sem výroky typu „jak je venku?“, „co se děje venku?“, „přemýšlela jsem o počasí venku“, „myslela jsem na hezké počasí“ aj.

Poslední, nejméně početná subkategorie, která se přimyká ke skupině myšlenkové kompenzace u nudy ve škole, odráží tvořivé tendence žáků. Mezi typické výroky patří např. „vymýšlím příběhy, píšu texty“, „přemýšlím, jak inovovat výuku“, „vymýšlení nové deskové hry se sousedkou“, „přemýšlím, že napíšu knihu o školním utrpení“, „vymýšlela jsem, co by mohla znamenat latinská slova, kterým nerozumím“, „myslím na to, že uspořádáme soutěž v kreslení spolusedících“.

## CURRENT CONCERNS

Subkategorie č. 18 (osobní problémy) je jedinou sub-kategorií reprezentující skupinu výroků, v jejichž rámci se u žáků setkáváme s myšlenkami na jejich aktuální problémy, kterým čelí v určitém delším časovém horizontu, a které maximálně zaměstnávají jejich mysl. V této souvislosti hovoříme o tzv. current concerns, tj. osobních tématech, která jsou

žáky v daném období intenzivně prožívána a která mohou, ale také nemusí souviset se školou. Spadají sem případná nedorozumění a konflikty s blízkými lidmi či jiná osobní trápení, starosti s budoucností atd. Typické jsou zde výroky jako „co se mnou bude?“, „tu školu v životě nedodělám“, „jak zvládnou maturitu?“, „jak to všechno přežiju?“, „vyjde mi vysoká?“, „pohádala jsem se s přítelem, nevím, jak se usmíříme“, „přemyslím o svých věcech“, „co všechno musím udělat do školy tento týden, je toho tolik!“, „co jsem kde řekla blbě“, „myslím na to, jestli zvládnou test, co píšeme další hodinu“, „myslím na rodinné problémy“, „přemyslím o svém soukromém problému“, „myslím na všechny svoje povinnosti“, „na důležité věci“ atp.

### MYŠLENKY ZAMĚŘENÉ NA POTŘEBU ODPOJIT SE NEBO UNIKNOUT Z NUDNÉ SITUACE

Tato kategorie je množinou, pro kterou jsou charakteristické tendence nějakým způsobem uniknout z aktuálně prožívané nudné situace a do které spadají subkategorie č. 4 (myšlenky na okamžité opuštění situace), č. 7 (myšlenky na spánek), č. 8 (žádné myšlenky, prázdno), č. 12 (myšlenky na jídlo) a č. 20 (myšlenky na to „nebýt“). Celkový absolutní počet výroků u této kategorie je 274 žákovských výroků.

Nejfrekventovanější subkategorií spadající do této kategorie jsou myšlenky na fyzické opuštění situace ve škole, která je žáky prožívána jako nudná. Žáci v těchto případech deklarují, že myslí na to, že chtějí pryč, odejít, trávit čas jinde. Typické výroky jsou např. „myslím na to, že chci pryč“, „chci domů“, „myšlenky na domov“, „myslím na odchod“, „cesta domů“, „chci být jinde“, „že tu nechci být“, „chci trávit čas jinak“. Tyto výroky souvisí často s pocity frustrace, demotivace a odporu, pojí se s myšlenkami na jídlo.

Další subkategorie přimykající se k této kategorii zahrnuje žákovské myšlenky týkající se spánku. Souvisí opět s odporem, ale nejčastěji s únavou, ospalostí. V přeneseném smyslu můžeme potřebu zaspát nudnou situaci vnímat jako určitou formu mentálního úniku před nepříjemnou nudnou situací. Charakteristické jsou zde výroky jako „myšlenky na spaní“, „myslím na postel“, „myslím na to, jak by bylo fajn si teď dát šlofika“, „spánek“, „spaní“.

S určitou formou odpojení se od aktuální situace mohou také souviset mírně disociativní stavy myšlenkového prázdna, momenty, kdy je pro žáky nějakým způsobem obtížné myslet,

kteří žáci taktéž často uvádějí v souvislosti s momenty školní nudy. Tyto momenty souvisí často s pocity ospalosti a únavy přímo v hodinách různých předmětů, přičemž někteří jedinci mají tendenci tyto momenty uvádět častěji než jiní (výskyt tohoto tvrzení se opakuje ve více situacích u stejného jedince). Zřejmý je zde úzký vztah s tzv. naučenou bezmocností, tj. s žákovskými pocity naprosté ztráty kontroly a osobní kapitulace či vzdání se jakékoliv aktivity, a to jak v rovině kognitivní, tak behaviorální. Spadají sem výroky typu „žádné myšlenky“, „žádné, skoro jsem usnul“, „absolutně žádné, byl jsem úplně mimo“, „prázdná v hlavě“, „prázdná“, „je obtížné myslet“, „jako v transu“ aj.

Extrémním projevem akutní potřeby úniku ze situace nudy ve škole, který je spojen s pocity zoufalství a bezmoci, jsou myšlenky na to raději „nebýt vůbec“. Typické jsou v této souvislosti žákovské výroky jako „myslím na to, že se zabiju“, „na to že umřu“, „být či nebýt?“, sebedestruktivní myšlenky“, „že se půjdu zastřelit“, naznačující, že nudná situace je pro žáky skutečně nesnesitelná aj. Tyto žákovské výroky je třeba brát s určitou rezervou, ale určitě v naší analýze mají určité své místo.

Žáci dále v prožitku nudy v kontextu školy deklarují velmi často výskyt myšlenek na jídlo, což lze chápat jako další z forem úniku z nepříjemné nudné situace. Myšlenky na jídlo souvisí s přesunem pozornosti k nenaplněným fyzickým, ale přeneseně i psychickým potřebám a pocitům nenasycení (nejen jídlem, ale na symbolické rovině též výživnými či vyživujícími podněty (např. smysluplnými informacemi, interakcemi), kterých se v dané situaci nedostává. Promítají se sem ale i zcela běžné momenty, kdy člověk ve škole prostě jenom může mít hlad (jedná se např. o poslední hodinu před obědem, u dotyčného neproběhla snídane atd.). Konzumace jídla v průběhu hodiny u některých žáků může mít i částečně kompenzační, podpůrnou funkci.

### MYŠLENKY ZAMĚŘENÉ NA POTŘEBU ŘEŠENÍ NUDY

Poslední kategorii myšlenkových obsahů žáků spojuje tendence nějakým způsobem vyřešit stávající nepříjemnou situaci spojenou s prožitkem nudy ve školním kontextu. Spadají sem subkategorie výroků, v nichž se žáci zmiňují o tom, že přemýšlí nad tím, jak svou aktuálně nepříjemně prožívanou situaci vyřešit. Tato skupina výroků se týká přemýšlení žáků nad více či méně konstruktivními způsoby řešení dané situace, případně nad strategiemi přinášejícími žákům spíše úlevu či nějakou jinou výhodu v rámci dané situace. Do této

kategorie se přimykají subkategorie č. 11 (jak lépe využít čas), č. 14 (jak to ošidit), č. 16 (jak se zabavit) a č. 19 (pozitivní sebemotivace), v celkovém absolutním počtu 116 žákovských výroků.

Nejčastěji se žáci v tomto smyslu zabývali myšlenkami nad tím, jak by mohli využít čas, když se ve škole nudí. Často se jednalo o obecnou rovinu úvah, žáci většinou nepřemýšleli nad nějakými konkrétními aktivitami, které by se daly dělat, ale spíše se celkově zamýšleli nad tím, že by rádi v aktuální nudné situaci dělali „něco prospěšného“ pro sebe nebo se zabývali myšlenkami „jak využít čas na něco užitečného“. Často se jednalo o situace, kdy žáci měli hotovou práci, nebo nebyla zadána žádná práce (např. volná hodina, supl), učitel povídal k tématu mimo výuku, např. „myslela jsem na to že bych měla něco dělat, něco číst nebo se hýbat“, „přemýšlela jsem nad tím, že chci něco dělat a ne poslouchat to jak si učitelka vybíjí zlost na ostatních spolužácích“. V souvislosti s pocity zbytečnosti či nevyužitelnosti u školní nudy do této skupiny dále spadají výroky odkazující na tendenci žáků přemýšlet nad marněným časem (např. „co bych teď místo toho mohl dělat užitečných věcí“, „co všechno by se dalo stihnout“, „co všechno mi uniká, když tu musím být“, „zbytečně strávený čas, který by mohl být využit efektivněji“). Zřejmý je zde sklon žáků k utilitaristickému smýšlení a vnitřnímu nakládání s časem jako s něčím, co má pro ně směnitelnou, obchodovatelnou hodnotu, např. ve smyslu „čas jsou peníze“ a když musím být někde, kde nechci, tak jsem svým způsobem „okrádán“.

Druhou nejfrekventovanější subkategorii žákovských výroků ohledně myšlenek v nudných školních situacích v této kategorii spojují myšlenky žáků na to, jak nudnou situaci nějak šikovně ošidit (jak ji nenápadně přečkat či opustit). Spadají sem výroky typu „jak to ošidit“, „jak nebyť nápadný“, „všimne si někdo, když zavru oči?“, „co kdybych byla nemocná“, „ať je mi špatně“, „co se stane, když to nebudu dělat?“, „odejdu dřív“, „příště už sem nepůjdu“, „jak se tomu vyhnout“, „na jak dlouho můžu odejít, aniž by si toho někdo všimnul?“, „všiml by si někdo, kdybych z hodiny zmizela?“, „jak schovat mobil, aby ho učitel neviděl, ale nakonec jsem ho stejně nepoužil“ atd. Tato sub-kategorie se v jistém smyslu přimyká zároveň ke kategorii propojující únikové myšlenky u nudy.

Další subkategorii žákovských výroků spojují myšlenky na to, jak se v dané nudné situaci alternativně zabavit. Výroky dokumentující žákovské myšlenky v tomto směru jsou opět

zejména v obecné rovině, např. „myslel jsem na to, jak se zabavit“, „co mám dělat?“, „myslela jsem na to, co by se všechno dalo dělat“, „jak se zabavit, aby to nemělo nic společného s učivem“ aj. I tyto typy myšlenek naznačují žákovské tendence uniknout od nudné školní situace k něčemu jinému.

Poslední, avšak z hlediska konstruktivního zvládnání nudy ve škole nejdůležitější skupina výroků zahrnuje žákovské myšlenky ohledně toho, jak konstruktivně zvládnout setrvat v aktuální nudné situaci a zůstat v ní kognitivně „zapojen“. Spadají sem všechny myšlenky týkající se toho, jak sám sebe pozitivně motivovat k pokračování v práci v málo podnětné či jinak pro žáky subjektivně nepříznivé nudo-tvorné situaci. Mezi typické výroky patří např. „přemýšlím nad tím, co dělám a jak to dělám“, „myslím na to, jak úkol vyřešit“, „opakování se může hodit na zdokonalování se“, „říkám si, že to musím vydržet, i když mě to nebaví“, „opakuju si schémata úloh“, „zaměřím se na nějaký detail“, „přemýšlím nad širšími souvislostmi úkolu“, „přemýšlím nad tématem knihy, co máme číst“, „myslím na to, jak se zabavit co nejefektivněji vzhledem do budoucna (např. když si na hodině matematiky snažím psát co nejvíce poznámek, aby mozek měl co dělat a nevstupoval do světů tisíce mil vzdálených)“, „myslím na to, že po škole se nějak hezky odměním“.

#### 7.4.2. Kognitivní obsahy a prožitek nudy v kontextu volného času

Kognitivní obsahy charakteristické pro situace spojované s nudou ve volném čase s relativní četností nad 1% zobrazuje tabulka č.18.

Tabulka č. 18: Kognitivní obsahy provázející nudu ve volném čase

Kognitivní obsahy u nudy ve volném čase		absolutní četnost	relativní četnost I* (%)	relativní četnost II** (%)
1	nevytíženost	66	10,0	16,4
2	zbytečnost, nevyužitelnost	43	6,5	10,7
3	budoucnost	42	6,3	10,4
4	nesmyslnost	41	6,2	10,2
5	nic, prázdno	41	6,2	10,2
6	vlastní neefektivita	24	3,6	6,0
7	různé věci	15	2,3	3,7
8	jak být užitečný	9	1,4	2,2

\*Relativní četnost I = procento výskytu tvrzení na celkový počet respondentů

\*\* Relativní četnost II = procento výskytu tvrzení na počet respondentů, kteří popsali v daném kontextu alespoň jednu situaci

#### MYŠLENKOVÉ UVÍZNUTÍ V MOMENTU NUDY

Tato skupina myšlenkových obsahů sestávající ze dvou kategorií tvrzení je v kontextu volného času nejfrekventovanější, podobně jako v kontextu školy. První kategorie propojuje sub-kategorie č. 1 (nevytíženost) a č. 4 (nesmyslnost) v celkovém absolutním počtu 107 žákovských výroků. Druhá kategorie je tvořena propojením sub-kategorií č. 2 (zbytečnost, nevyužitelnost) a č. 6 (vlastní neefektivita), s celkovým absolutním počtem 67 žákovských výroků. Celkově se tedy jedná o 174 žákovských výroků, které spadají pod tento typ myšlenkových obsahů u nudy ve volném čase.

#### NENÍ CO DĚLAT, NEVYTÍŽENOST, NESMYSLNOST

U nudy ve volném čase žáci nejčastěji přemýšlí nad tím, že zkrátka nemají co dělat. Mezi nejčastější výroky v této kategorii patří tvrzení typu konstatování, že „nemám co dělat“, „není co dělat“, „nemám nic na práci“ aj. a/nebo tvrzení ve formě řečnické otázky „co bych mohl dělat?“, „co dělat?“, „jak zabít čas?“, „co mám dělat?“, „co by se tak dalo dělat?“ atp. Souvislost s momenty nevytíženosti je zde zřejmá. Oproti kontextu školy však nevytíženost ve volném čase nese odlišnou dynamiku. Často se tato tvrzení vyskytovala v situacích, kdy

žáci byli sami doma, nebo měli příliš volného času a žádné úkoly, které by jim byly dány zvenčí, případně je měli už hotové. Tyto typy tvrzení naznačují u žáků určitý nedostatek samostatnosti ve smyslu kreativity, nápadů, co dělat, jak se zabavit. Obzvláště ohrožené tímto typem prožitku ve volném čase mohou být děti, jejichž volnočasový program byl vždy předem strukturován zvenčí a děti neměly možnost být pouze sami se sebou a hledat si činnosti, kterými by se samy zabavily.

Další sub-kategorie myšlenek žáků spojených s prožitkem nudy ve volném čase se týká subjektivně vnímané absence či ztráty smyslu a je spojena nejčastěji se situacemi, kdy žáci mají pracovat na nějaké povinné aktivitě, něco se po nich chce, případně jsou na cestě někam, např. do školy nebo ze školy, ale i na tréninky a další volnočasové aktivity. Často jsou implicitně obsaženy ve výrocích žáků začínajících otázkou „proč?“. Spadají sem výroky typu „učení... únava, nuda, nesmyslnost“, „učení... má to nějaký smysl?“, „proč to jezdí tak blbě?“, „proč tam musím jet?“, „k čemu to je, proč to mám dělat?“, „jaký smysl to má?“, „postrádám smysl v tom, k čemu mi to kdy bude, nevidím v tom přínos“. Další výroky ilustrují situace, kdy jsou žáci sami doma a neví co se sebou a s volným časem, např.: „prázdnota a život bez smyslu, myšlenky na sebevraždu, které zase hned odezní“, „marně hledám smysl své existence“, „co dělám se svým životem?“, „že přežívám“ aj.

#### MYŠLENKY NA NEEFEKTIVNÍ NAKLÁDÁNÍ S ČASEM

Oběma sub-kategoriím, které spadají do této skupiny, tj. č. 2 (zbytečnost, nevyužitelnost) a č. 5 (vlastní neefektivita), jsou společné myšlenky na neefektivní plýtvání časem, jeho marnění. V prvním případě je ale zdroj neefektivního zacházení s časem vně žáka (zvenjšku vyžadované povinnosti, které žáci vnímají jako zbytečné, v budoucnosti nevyužitelné), zatímco ve druhém případě žáci zodpovědnost za mrhání časem, a tudíž jeho znehodnocování, přisuzují sami sebe, což je spojeno s určitými pocity provinilosti a viny.

První moment (zbytečnost, nevyužitelnost), který se v tomto ohledu mezi žáky u volnočasové nudy objevoval jednoznačně častěji, zahrnuje myšlenky na to, že prováděná aktivita (nejčastěji se jednalo o přípravu a učení se do školy, cestování či jinou „povinnost“) je plýtvání časem, že by mohli dělat užitečnější věci, že to, co dělají, nikdy v životě nevyužijí a že je to zbytečné, že se to stejně nenaučí, nebo danou věc nestihnou udělat. Patří sem výroky typu „myslím na to, že je zbytečné učit se informace, které z 90% zapomenu a které

v životě nevyužiji“, „němčinu potřebuji, ale je pro mě těžké se přinutit němčinu učit, v budoucnu ji myslím moc nevyužiji“, „na zkoušce sboru, jak neefektivní je nakládání s naším časem“, „cesta domů a brigáda (doučování) – jenom ztrácím čas“, „plnění domácích úkolů... ztráta času, který bych využila lépe“ aj. Tento moment se jednoznačně vztahuje k volnočasovým povinnostem spojeným se školou, prací či brigádou nebo jinou povinností a odráží ve velké míře nespokojenost žáků s tím, co se po nich žádá nebo s tím, že se po nich vůbec něco žádá.

Druhý moment se týká žákovských myšlenek na vlastní neefektivitu, zbytečné marnění času, vlastní prokrastinaci v situacích volnočasové nudy. Žáci jsou ve svých myšlenkách sami k sobě kritičtí, vyjadřují pocity provinilosti za neefektivní nakládání se svým volným časem až za jeho mrhání, a v této souvislosti na sebe kladou určité nároky typu „měl/a bych“ něco dělat, nějak ten volný čas využít. Typicky se tyto myšlenky vynořují v situacích nestrukturovaného volného času (např. „sedím v pokoji a nevím co dělat“, „jsem nemocný“, „lenost doma“, „večer doma, únava“). Spadají sem buď žákovské výroky konstatující vlastní lenivost a určitou neochotu, případně neschopnost cokoli dělat (např. „co všechno bych mohl dělat ale nechci protože jsem líný“, „jsem líná něco dělat“, „nemám sílu něco dělat“), a nebo výroky apelující řešení vlastní neefektivity v nakládání s časem implicitně zahrnující určitou výčitku vůči sobě sama („ztrácím čas že jen tak sedím a koukám“, „měla bych dělat něco produktivního“, „příště už nebude tolik času, je toho tolik, co musím zvládnout“, „tak už sakra vstaň, ty líný prase a jdi něco dělat!!!“, „měl bych se něčím užitečným zabavit“, „měl bych si najít nějakou práci“, „měl bych něco dělat“, „měla bych dělat užitečnější činnosti“). Myšlenky zaměřené na pomalé plynutí času, které se objevovaly u žáků v kontextu školy, se ve výrociích žáků vyskytovaly u nudy ve volném čase též, ale v mnohem menší míře (nejsou ani zaneseny v přehledové tabulce č. 18).

### MYŠLENKOVÝ ODKLON OD NUDNÉHO OKAMŽIKU

Podobně jako v kontextu školy, i v kontextu volného času se u nudy objevují tendence k myšlenkovému odklonu ve smyslu rozptýlení směrem od aktuálně nepříjemně prožívané situace nudy. Spadají sem jednak myšlenky na budoucnost, ať v krátkodobém či dlouhodobém časovém horizontu, a dále potom myšlenky a přemýšlení nad různými obsahy a tématy, primárně nesouvisejícími s žáky aktuálně prožívanou situací. Tato skupina



propojuje sub-kategorie č. 3 (budoucnost) a č. 7 (různé věci) v celkovém absolutním počtu 57 žákovských výroků.

### MYŠLENKOVÉ ROZPTÝLENÍ

Žákovské myšlenky zahrnuté v první sub-kategorii se týkají přemítání o blízké i vzdálené budoucnosti. Výroky týkající se bezprostřední blízké budoucnosti zahrnují následující žákovské úvahy: „přemýšlela jsem o tom, co budu dělat později“, „co budu dělat zítra“, „co bude o víkendu“, „jestli pojedeme o víkendu na výlet“, „co budu dělat až doletím“ aj. Naopak výroky ohledně vzdálenější budoucnosti jsou typicky obecnější, týkají se dalšího směřování žáka v životě v různých sférách života, týkají se tedy kariéry, vztahů aj. (např. „kam pojedeme na dovolenou“, „budoucnost, rodina, vztahy, peníze“, „moje budoucnost“, „plány do budoucna“). Žáci dále často uváděli, že v momentech nudy ve volném čase přemýšlejí o různých věcech nesouvisejících s danou situací (např. „myslím na to, co mě opravdu baví“, „na knihu, co čtu“), myslí na své blízké a vzpomínají na to, co dělali v nedávné době („myslím na to, co jsem dělala o víkendu“, „co asi dělá přítel“, „myslím na svoji rodinu“), častý je výskyt laických filosofických úvah a/nebo bilancování minulosti (např. „myšlenky o vesmíru“, „myslím na návrat ke kořenům“, „co když už nikdy nebude světlo?“) atd.

### MYŠLENKY ZAMĚŘENÉ NA POTŘEBU ODPOJIT SE NEBO UNIKNOUT Z NUDNÉ SITUACE

Zatímco v kontextu školy je tato skupina kategorií zastoupena nejčastěji výroky zachycujícími žákovské myšlenky na to, jak z nudné situace uniknout, v kontextu volného času se zde nejčastěji objevují tendence k myšlenkovému odpojení, disociaci. Myšlenky na jídlo a spánek se vyskytovaly ve výrocích žáků u nudy ve volném čase též, ale v mnohem menší míře než ve školním kontextu (nejsou ani zaneseny v přehledové tabulce č. 18).

### MYŠLENKOVÁ DISOCIACE

V kontextu volného času do této skupiny spadá jedna kategorie obsahově odpovídající původní subkategorii č. 5 (nic, prázdno), mapující ve výrocích žáků v rámci nudné situace absenci jakýchkoli myšlenek, a tedy určitou formu myšlenkové disociace či odpojení se od nudné situace. Žáci v této souvislosti udávají, že nemyslí na nic, mají prázdno v hlavě, často v souvislosti s únavou (např. „po tréninku... žádné myšlenky“, „deštivá sobota... na nic“,

„u doktora... nic“, „když jsem byla nemocná...prázdné“, „nemám co na práci... prázdné v hlavě“, „o prázdninách doma... Žádné myšlenky, nic“, „večer u televize... prázdné“, „v létě o prázdninách, když mě přestalo bavit číst, prostě nuda...myšlenky na nic“).

## MYŠLENKY ZAMĚŘENÉ NA POTŘEBU ŘEŠENÍ NUDY

### POTŘEBA VLASTNÍ UŽITEČNOSTI

Častou otázkou, kterou si žáci v nudných situacích ve volném čase kladli, bylo, jak být v nudné situaci nějak užitečný/á? Tato kategorie výroků, která spadá do oblasti na řešení orientovaných myšlenkových obsahů u nudy, je v kontextu volného času zastoupena jedinou sub-kategorií, a to č. 8 (jak být užitečný). Mezi typické výroky řadíme např. „co je třeba udělat za práci?“ „s čím bych mohl pomoci?“ „co je třeba udělat za práci“. Žáci v těchto případech zahánějí nudu prací, souvislost s tematizací nedělní neurózy se zdá být v těchto případech zřejmá. Myšlenkové obsahy žákovských výroků v této kategorii obsahují též myšlenky na práci či na školu obecně, zejména v rámci delších období volna, např. o prázdninách („už se těším do školy“, „co jsem všechno zapomněl do školy?“ atd.). Myšlenky na to, jak se zabavit, se vyskytovaly ve výrocích žáků u nudy ve volném čase též, ale v mnohem menší míře než ve školním kontextu (nejsou ani zaneseny v přehledové tabulce č. 18).

Je zajímavé, že myšlenky na to, jak využít čas u nudy efektivněji, se v rámci volného času v žákovských výrocích nevyskytují, respektive toto téma se přimyká v rámci širší kategorie uvíznutí v přítomném okamžiku ke spíše ruminačním myšlenkovým obsahům ohledně neefektivního nakládání s časem, ovšem postrádající myšlenkovou orientaci na aktivní řešení nudné situace, což je pro žáky v kontextu volného času výrazně jednodušší než v kontextu školy.

## 7.5. Žákovské tendence a impulzy u nudy

Při mapování různých tendencí k chování v situaci, která byla prožívána jako nudná, bylo v první fázi získáno celkem 48 kódů, z toho 29 týkajících se školní nudy a 18 týkajících se volného času. V dalším textu budou tyto opět prezentovány jako sub-kategorie, v rámci větších významově souvisejících kategorií. Pro prezentaci bude využito obdobného schématu jako u myšlenkových obsahů, rozdělujícího kategorie zachycující různé podoby tendencí a impulzů žáků do čtyř základních skupin, které se od sebe navzájem odlišují způsobem vztahování se k nudné situaci.

### 7.5.1. Žákovské tendence a impulzy k akci u nudy ve školním kontextu

Tendence k akci charakteristické pro situace spojované s nudou ve školním kontextu s relativní četností nad 1% zobrazuje tabulka č.19.

Tabulka č. 19: Tendence k akci v situacích spojovaných s nudou ve škole

	<b>Tendence k akci u nudy ve škole</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost I* (%)</b>	<b>relativní četnost II** (%)</b>
1	odejít	469	70,7	73,7
2	spát	221	33,3	34,7
3	tendence pasivně odporovat	97	14,6	15,3
4	projevit agresi	85	12,8	13,4
5	potřeba konfrontace	60	9,0	9,4
6	jíst	53	8,0	8,3
7	náhradní, kompenzační aktivita	50	7,5	7,9
8	projevit extrémní frustrace	48	7,2	7,5
9	jiná činnost do školy	46	6,9	7,2
10	technologie	46	6,9	7,2
11	jiná činnost jinde, vlastní věci	42	4,5	6,6
12	pracovat dál, soustředit se na práci	41	6,2	6,4
13	povídat si	38	5,7	6,0
14	dělat něco užitečnějšího	31	4,7	4,9
15	dělat něco zábavnějšího	25	3,8	3,9
16	ležet, relaxovat	25	3,8	3,9
17	nedělat nic	21	3,2	3,3
18	poslouchat hudbu	21	3,2	3,3
19	pohyb	20	3,0	3,1
20	aktivně změnit situaci	18	2,7	2,8

21	návykové látky	14	2,1	2,2
22	zemřít	12	1,8	1,9
23	vyjádřit zoufalství	12	1,8	1,9
24	předstírat nevolnost	10	1,5	1,6

\*Relativní četnost I = procento výskytu tvrzení na celkový počet respondentů

\*\* Relativní četnost II = procento výskytu tvrzení na počet respondentů, kteří popsali v daném kontextu alespoň jednu situaci

V kontextu školy žáci jednoznačně nejčastěji uváděli tendence z nudné situace různým způsobem uniknout, dále potom tendence se od nudné situace odklonit směrem k jiné činnosti, na třetím místě z hlediska frekvence výroků byly tendence žáků nudnou situaci aktivně řešit a nejméně často se vyskytovaly výroky dokumentující tendence k pasivnímu spočinutí či uvíznutí v nudné situaci.

### TENDENCE UNIKNOUT Z NUDNÉ SITUACE

Nejfrekventovanější výroky žáků ohledně jejich tendencí v prožitku nudy ve škole v celkovém počtu 779 sdružují subkategorie č. 1 (odejít), č. 2 (spát), č. 6 (jíst), č. 21 (návykové látky), č. 22 (zemřít) a č. 24 (předstírat nevolnost).

### TENDENCE ODEJÍT

Pokud se objeví nuda ve škole, zdaleka nejčastější tendencí žáků je nudnou situaci fyzicky opustit. Těmto tendencím odpovídají žákovské výroky typu „odejít“ a/nebo „jít domů“, dále potom „vypařit se“, „zmizet“, „odejít a už se nevrátit“, nebo dokonce „utéct“. Tyto tendence se vyskytují napříč situacemi ve škole, nejčastěji však v rámci nudného výkladu v hodině, když se žákům nedaří porozumět učivu, nebo v časech delšího volna mezi hodinami, a souvisí především s netrpělivostí, absencí smyslu a pocitu bezmoci. Typické výroky jsou v tomto ohledu např. „výklad látky, výpočetní technika, rychlý výklad podle prezentace... odejít z výuky, protože mi přišlo, že to nemá smysl“, „když učitelka vykládá učivo, které mě vůbec nebaví... zvednout se a odejít“, „výtvarná výchova – nezajímavá látka... měla jsem chuť jít ven když je tam hezky“, „hodina matematiky... začít křičet a utéct“, „výklad profesora či profesorky... odejít, nebo spát“, „výklad z biologie... jít ven na chodbu“, „když učitel/ka chybí a máme suplování poslední hodinu, když nám mohla odpadnout... odejít dřív“, „půlhodinová pauza... zbalit se a odejít“, „poslední hodina v pátek... okamžitě utéct“, „škola obecně... jít vydělávat k tátovi do firmy“.

## TENDENCE SPÁT

Další formou únikových tendencí žáků u nudy ve škole je spánek či disociace. Žáci ve svých výrociích referují o tendenci spát, usnout, zaspát to, úplně vypnout atd., a to opět napříč typy nudných situací (např. „ve škole... spát“, „při hodině výtvarky... jít spát“, ZSV s panem XY... usnout“, „o hodině... schovat se, utéct, usnout“, „hodina angličtiny, dvouhodinovka... usnout alespoň na 1 minutu“, „když jsme koukali na film, který mě nebavil... lehnout si na lavici a pokoušet se usnout“, „nudná látka... spát“, „hodina dějepisu... jíst, spát“, „výklad o historii literatury...nuda, nuda, nuda... spát do konce hodiny“. Často se tendence ke spánku vyskytovaly spolu s pocity únavy, nebylo tomu však zdaleka vždy. Tendence reagovat na nudu ve škole spánkem lze vnímat spíše jako pokus o únik z nepříjemné situace (např. v momentech, kdy se žákům nedařilo stíhat nebo pochopit výklad, kdy vnímali předmět jako zbytečný nebo prostě nudný). Výroky ohledně spánku se nejčastěji vyskytovaly samostatně, v některých případech ale spolu s dalšími, v dané chvíli více či méně realizovatelnými pohnutkami, např. „třet'ák hodiny filosofie... křičet, odejít, mlátit hlavou o stůl, usnout“, „nestíhám výuku, přestanu dávat pozor, nudím se... chtěla jsem se vypařit, brečet, spát“. Posloupnost pohnutek různé kvality v rámci jednoho prožitku nudy poukazuje na výrazně proměnlivou dynamiku aktivizujících a utlumujících momentů u nudy, kdy tendence usnout či se odpojit bývá většinou na jejím konci.

## DALŠÍ ÚNIKOVÉ TENDENCE

Dalším významným únikovým (a zároveň kompenzačním) momentem u školní nudy je tendence k náhradnímu orálnímu uspokojení. Žáky deklarovaná intenzivní potřeba orálně konzumovat (zajíst, případně zapít nudu) ve chvílích školní nudy byla též poměrně častá (např. „matematika... mám velkej hlad, potřebuju hodně jíst“, „uživatelský software... vytáhnout si svačinu a totálně se přejíst“, „). Potřeba nasycení se také někdy pojila s dalšími pohnutkami, nejčastěji s tendencí spát, případně také odejít nebo používat mobil či technologie nebo kouřit. Patří sem výroky typu „o francouzštině... jíst spát“, „hodina fyziky... spát, jíst, hrát na mobilu“, „občanská nauka... jíst, pít, domů, spát“, „opakování již probrané látky... jít pryč, domů, jinam; jíst nebo spát... využít čas“, „hodina matematiky... vzít telefon, být na telefonu, spát, pít kafe“ aj. V několika případech se ve výrociích žáků objevovaly také tendence dát si cigaretu, jít na panáka, na pivo, zrcadlíci potřebu uniknout

od nepříjemného prožitku nudy bažením po orálním odreagování s využitím návykových látek (např. „český jazyk a literatura... znuděně, jelikož jsme probírali nudné knihy... dát si panáka“, „když jsme nečekaně psali písemku, kterou nikdo nenapsal správně... jít na cigáro“, „hodina ekonomie... skočit skrz okno, jít na pivo“, „hodina matematiky... jíst, spát, dát si dýmku“, „uklizení kuchyně na praxi... cítil jsem se velmi znuděně, úzkost, ospalost... co budu dělat až přijdu domů, proč musím uklízet kuchyň... dát si cigaretu nebo sklenku vína... uklízel kuchyň“).

Ojedinele se též vyskytovaly výroky zachycující tendence k sebe-destruktivnímu či sebe-ubližujícímu chování u nudy ve škole, v nichž žáci vyjadřovali tendence k tomu zabít se, zastřelit se, proskočit oknem aj. Tato skupina v jistém smyslu regresivních výroků se zdá odrážet žákovské tendence k auto-agresivním fantaziím, které mohou být, jak se zdá, v extrémních případech také realizovány (např. „dnešní první hodina... nuda... měl jsem vize, nechám celý svět mě vysakovat... zabít se... pořezal jsem se na zápěstí“). Ve většině případů výroků se však, zdá se, jedná o akt vyjádření pocitů extrémního zoufalství, vyčerpání a bezmoci, které však nakonec žáci nějak zvládnou, i když převážně s využitím únikových a vyhýbavých strategií („monotónní výklad o dějepisu... umřít... seděla, koukala z okna a přemýšlela nad svými věcmi“, „hodina biologie... umřít... neumřel, spal“, „hodina pozemního stavitelství... umřít... vytáhl mobil“ aj.).

U další méně početné, avšak z klinického hlediska zajímavé skupiny výroků lze vnímat kombinaci žákovských tendencí spojených s potřebou uniknout a/nebo se vyhnout nepříjemné nudné situaci spojené s nudou nebo její části tím, že žáci chtějí předstírat nemoc nebo nevolnost. Jak bylo naznačeno výše, tato tendence může mít v kontextu nudy primárně funkci únikovou (např. „referáty o informatice... dlouhotrvající nic bez konce... předstírat nevolnost a odejít na toaletu... odešel jsem na toaletu a byl jsem tam dlouho“, „zeměpis... fingovat nevolnost... zapnul si hru na mobilu“) nebo vyhýbavou ve smyslu sebe-zajištění ve výkonových situacích a v souvislosti se strachem z neúspěchu, zesměšnění aj. (např. „cvičení na hrazdě... nezvládnou, neumím... budu předstírat, že je mi špatně... zvracet... předstíral jsem, že je mi špatně“).

## TENDENCE K ODKLONU OD NUDNÉ SITUACE

Druhá nejfrekventovanější kategorie žákovských výroků týkajících se tendencí a impulzů u nudy ve škole zahrnuje celkem 341 výroků. V rámci této kategorie se propojují žákovské tendence k rozptýlení aktuální situace školní nudy odklonem k různým typům kompenzačních činností, ať už prováděných žáky aktivně či pasivně, dále sem spadají také výroky ohledně žákovských tendencí zabývat se nějakou náhradní či alternativní činností, která není přesně definována, naopak jedná se o výroky, které jsou žáky formulovány spíše v obecnější rovině. Spadají sem sub-kategorie č. 7 (náhradní, kompenzační aktivita), č. 9 (jiná činnost do školy), č. 10 (technologie), č. 11 (jiná činnost jinde, vlastní věci), č. 13 (povídat si), č. 14 (něco užitečnějšího), č. 15 (něco zábavnějšího), č. 16 (ležet, relaxovat), č. 18 (poslouchat hudbu) a č. 19 (pohyb).

### TENDENCE ROZPTÝLIT SE NÁHRADNÍ AKTIVITOU

Nejčastěji žáci vyjadřovali tendence se v situacích školní nudy nějak zabavit, „rozptýlit“ se nějakou náhradní, kompenzační činností. Mezi tyto činnosti nejčastěji patřily čtení, kreslení, vyrábění a hra. Tyto tendence se vyskytují napříč nudnými situacemi, přičemž v některých případech jsou spojeny s jejich skutečnou realizací v dané situaci a v jiných nikoliv. Svědčí o tom výroky typu „dlouhý monotónní přednes učitelky... kreslit si... kreslil si“, „když učitel vykládal dlouhou a složitou látku a já jí nechápala... chtěla jsem si kreslit a vyrábět...kreslila si do sešitu“, „ZSV s panem XY... učit se kreslit si... učila se kreslila si...“ versus „výklad nové látky... kreslit si... zapisuji to co je na tabuli“, „hodina matematiky... že to nikdy nepochopím... začít si malovat... opsala si příklad z tabule“, „hodiny, které mi nemají co dát (umím)... číst si... udělal jsem cvičení“, „vyplňování tohoto dotazníku... najíst se a číst si... vyplňoval dále?“, „suplovaná hodina, volná zábava... hrát hru“ aj. Často se u žáků vyskytovalo i několik náhradních činností najednou, např. „hodina matematiky... odejít, hrát stolní hru, najíst se, malovat“.

### TENDENCE DĚLAT JINÉ VĚCI DO ŠKOLY

Z hlediska četnosti se v rámci této kategorie na druhém místě objevují dvě sub-kategorie. První z nich reprezentuje výroky žáků o jejich tendenci se v nudném okamžiku ve škole věnovat jiným činnostem souvisejícím se školou. Jedná se o jiné věci do školy, domácí

úkoly, projekty, učení se a příprava na jiné předměty či na aktuální předmět, věnování se jinému tématu v rámci předmětu aj. Souvisí s prožíváním nudné situace jako plýtvání časem žáků a s potřebou tento čas nějak efektivně využít. Opět se zde vyskytují momenty, kdy tyto tendence zůstávají pouhými impulzy, a naopak momenty, kdy jsou žáky realizovány. Příklady typů výroků: „zeměpis (zeměpis je můj problém, jinak dávám pozor nebo spím, ale i ten zemák si občas poslechnu, protože je zajímavý)... nemám co dělat, kamarádka píše sešit mně i sobě (já jí dávám chemii)... co mám dělat aby měla doma více volného času... přepisovat zápisky, dopisovat věci do školy, číst si... přepisovala jsem chemii“, „rozebíráme stále stejné jednoduché příklady... jak je venku krásně... proč na hodinách probíráme lehké příklady, když do testu nám dá složitě... učit se příklady, co budou v testu.... spím“, „předmět o počítačích... nudilo mě to... jak jinak trávit čas... učit se na jiný předmět... poslouchala dále učitele“, „probírání látky, kterou už umím... zbytečnost, tento čas by se dal využít na něco jiného... třeba si číst, nebo se učit na jiný předmět... poslouchala, opakování nikomu neuškodí“, „hodina tělocviku (byl jsem nemocný a necvičil)... nudně, apaticky, pasivně, v podstatě žádné... už aby ta hodina skončila... vzít si sluchátka, pustit si písničky a věnovat čas učení na další hodinu... vzal jsem si sluchátka, pustil si písničky a učil se na další hodinu“.

#### TENDENCE POUŽÍVAT TECHNOLOGIE

Shodný počet výroků jako u tendencí dělat věci do školy se týká tendencí žáků u nudy ve škole používat technologie. Tato sub-kategorie zahrnuje širokou škálu činností, které žáci mají tendenci dělat při nudit ve škole s využitím chytrých telefonů, případně školní PC, které mají k dispozici ve výuce. Žáci ve svých výrocích v tomto smyslu uváděli, že měli tendenci být na telefonu, hrát hry na telefonu, pustit si film, seriál, dívat se na videa. Opět nacházíme tendence, které zůstávají v rovině impulzů, i ty, které jsou žáky v dané situaci realizovány (což je z velké míry ovlivněno podmínkami výuky na té které škole, např. různé školy se mezi sebou liší v tom, zda žáci mohou mít u sebe při výuce telefony, zda je mohou používat a kdy atd.). Typické jsou v této souvislosti výroky jako např. „fyzika... byla jsem ospalá... co budu dělat po škole... vyndat telefon... koukala z okna“, „občanka... žádné, nudil jsem se... co budu dělat o víkendu... hrát na telefonu... hrál jsem na telefonu“, „hodina češtiny... vztek, únava, znechucení... že zde trávím čas úplně zbytečně... hrát na telefonu... hrál na



telefonu“, „hodina chemie... zase znuděně, protože tomu nerozumím... měl bych si zapisovat... hrát na telefonu...hrál na telefonu“, „hodina filosofie... měla jsem pocit, že učitel říká samé blbosti a že vůbec nechápu o čem mluví... myslela jsem na to co budu dělat o víkendu... měla jsem chuť si pustit film na notebooku... myslela jsem na víkend, byla ponořená v myšlenkách“, „němčina... co budu dělat odpoledne...lehnout si a koukat na videa... seděla a kreslila po sešitě“. Některé momenty, zejména tvrzení typu „vyndat mobil“, „být na mobilu“ v rámci této sub-kategorie by se daly též označit jako únikové tendence (uvědomíme-li si vysoký závislostní potenciál trávení času na mobilu sledováním videí či sociálních sítí pro dnešní mladou generaci).

#### TENDENCE VĚNOVAT SE JINÉ ČINNOSTI

Mezi nejčastěji se vyskytující sub-kategorie formulované žáky v obecnější rovině patří žákovské tendence dělat něco úplně jiného než to, co dělat v danou chvíli dělat mají, většinou i jinde, než ve škole. Přimykají se sem též výroky ohledně tendencí u nudy věnovat se vlastním věcem. V prvním případě jsou tendence spíše nerealizovatelné, ve druhém případě je možné tyto tendence realizovat. Tyto momenty ilustrují např. následující výroky: „základy společenských věd... zbytečná složitost výkladu... že bych to mnohem víc zjednodušila... opustit téma ekonomie... dělala něco jiného“, „nudná situace nastává, když nechápu danou látku, což je pořád... zmatenost... myšlenky na cokoli jiného... dělat něco jiného... snažil jsem se pochopit učivo, ale marně“, „počítání příkladů... znuděně... že chci domů, nebo jiný předmět... nechat toho a dělat něco jiného... počítala a nějak to přečkala“, „když nás ve škole bylo 11 z 26... že tu jsem zbytečně... co asi dělají spolužačky, když nejsou ve škole... dělat něco jiného než být ve škole... čekala až bude poslední hodina, abych mohla jít domů“, „hodina elektroinstalace... nepotřebný, zbytečný, znuděný... jak tyhle tři hodiny zabít a neumřít tu nudou... jít na trénink, kterej kvůli tomu nestíhám... četl jsem si články na hokej.cz“, „hodina chemie... unavený, zkroušený... jaké cviky budu dělat v posilovně... jít do posilovny a pak domů... zůstal ve škole“, „když mě určitá látka nebaví... otrávená, nesoustředěná... chtěla bych být v tu chvíli jinde... dělat cokoli co by bylo zábavnější... hraju piškvorky, kreslím si po sešitě nebo po sešitě kamarádky, čtu si, povídám si s kamarádkou“, „hodina zsv... ospale, otráveně... nadbytečnost předmětu, nechut' být ve škole... odejít, povídat si, zabavit se vlastním způsobem... kreslila do sešitu“.

## TENDENCE SOCIALIZOVAT SE

Jedním z dalších momentů, který se propisuje do prožitku školní nudy také na úrovni žákovských impulzů a tendencí, je potřeba být v kontaktu s druhými lidmi, povídat si s druhými, zabavit se s nimi, psát si s někým. Tyto tendence se vyskytují napříč situacemi, nejčastěji v momentech nevytížení nebo když žáci nerozumí učivu, někdy zůstává u impulzů, jindy je tato tendence realizována. Spadají sem výroky typu „na dvouhodinove matiky... ospale, unaveně, vyčerpaně... chci domů, nechápu to... jít domů, povídat si s kamarádkou... snažila se soustředit“, „o hodinu čj... byla jsem otrávená, protože spolužačka byla celou hodinu zkoušená a nebyla nám věnována pozornost... přemýšlela jsem co budu dělat zítra... psát si s někým přes SMS... seděla a poslouchala“ nebo „při výuce Archi CADU (projektování staveb)... nudně i apaticky, pasivně, v podstatě žádné... abych už mohl jít domů, když nemám co dělat... vzít si sluchátka, pustit si písničky a psát si s kamarádkou... vzal jsem si sluchátka, pustil si písničky a věnoval se kamarádce“, „hodina českého jazyka – kdy se jenom opisuje z tabule... unavená... jak zbytečné je to opisovat, když si stejně nebudu nic pamatovat... povídat si... opisovala z tabule a při tom si povídala“.

## TENDENCE DĚLAT UŽITEČNĚJŠÍ VĚCI

Dalším momentem, který žáci ve svých výrociích ohledně tendencí u školní nudy uváděli, byla tendence dělat něco užitečnějšího a/nebo smysluplnějšího, než se jim jeví stávající aktivita. Tyto žákovské tendence se vyskytují často v souvislosti se subjektivně vnímanou absencí smyslu dané aktivity, pocitu ztráty času a zároveň s určitou pasivitou žáků a většinou zůstávají v rovině nerealizovaných pohnutek. Jedná se opět o obecnější typ tvrzení, žáci často nejsou konkrétní, jejich výroky zahrnují tvrzení jako např. „na hodině nějakého přírodovědného předmětu, když jsem se zamyslela a ztratila v látce... pocit zbytečnosti... jako že v té škole ani nemusím být a že jsem na nic... spát, jít domů a psát ročníkovou práci nebo dělat něco užitečnějšího... seděla a koukala do prázdna před sebe“, „při vyučovací hodině zeměpisu a sociologie... znuděná, unavená, znechucena nad probíranou látkou... proč se to učíme? Budu to někdy potřebovat?... dělala bych něco užitečnějšího... koukala do mobilu a tiše seděla v lavici“, „poslední suplovaná hodina a já neměla nic na práci... byla jsem nervózní, našťvaná... že můžu být na lepším místě než jen

sedět a čekat na zvonění... odejít ze suplované hodiny a dělat něco užitečnějšího a neztrácet čas koukáním do zdi... seděla, koukala do zdi a čekala na zvonění až budu moci jít domů“, „hodina chemie... cítil jsem se jako otrok... jaký je můj smysl... začít dělat něco užitečnějšího... vzal si papír a vynalézal“, „poslední suplovaná hodina a já neměla nic na práci...

#### TENDENCE ODPOČÍVAT

Další sub-kategorií žákovských tendencí u nudy ve škole je tendence udělat si pohodlí, relaxovat, položit se nebo pohodlně sedět, odreagovat se nebo kochat se z okna přírodou. Spadají sem výroky typu „čekání před tělocvikem... nevěděl jsem co mě čeká za sporty a aktivity... odpočinout si, relaxovat... šel na tělocvik“, „hodina ZSV... nudil jsem se... všechno možné... zavřít oči a odpočívat... zavřel jsem oči a odpočíval“, „vykládání látky o hodinu ZEV... nudila se... už aby zvonilo a šla jsem ven... odpočívat... lehla na lavici a odpočívala“, „dotazník... pocity nudy, pomalu ubíhajícího času... kdy už bude konec... lehnout si, zavřít oči, odpočívat... smskovala po telefonu, projížděla internet“.

#### TENDENCE DĚLAT ZÁBAVNĚJŠÍ VĚCI

Poslední sub-kategorie zahrnující obecnější výroky ohledně žákovských tendencí u školní nudy sdružuje momenty, kdy žáci uvádí, že když se ve škole nudí, vnímají impulz dělat něco zábavnějšího a/nebo zajímavějšího. Tato skupina výroků odráží určitou, více či méně pasivně orientovanou potřebu žáků hledat rozptýlení v něčem, co by je mohlo (za)bavit a/nebo zaujmout, aniž by se museli nějak extra snažit. Zdá se, že tento moment má blízko k pocitům nespokojenosti žáků s tím, čemu jsou ve škole vystavováni. Příklady výroků: „když mě určitá látka nebaví... otrávená, nesoustředěná... chtěla bych být v tu chvíli jinde... dělat cokoli co by bylo zábavnější... hraju piškvorky, kreslím si po sešitě nebo po sešitě kamarádky, čtu si, povídám si s kamarádkou“, „deskriptivní geometrie... nezáživně, zbytečně, nudně... co budu dělat do budoucna (o víkendu)... něco jiného, zábavnějšího... koukala jsem z okna“, „geodézie... nebavilo mě to... že bych chtěl dělat něco jiného... dělat zábavnější věci... čekal na konec hodiny“, „fyzika, kde se vysvětlujeme něco, co mě nebaví... únava, vyčerpanost, nesoustředěnost... těším se až budu doma... Jít dělat zábavnější věci, co bude k obědu... seděla a koukala na hodiny“, „opakování něčeho, co už jsme probírali... chci dělat něco zábavnějšího... přemýšlel“.

## TENDENCE POSLOUCHAT HUDBU

Velmi často skloňovaným slovem napříč žákovskými výroky ve všech sledovaných kategoriích je hudba. Stejně je tomu i v případě nerealizovaných žákovských pohnutek k jednání. Nejen v případě školy žáci udávají potřebu poslouchat hudbu v situacích, kdy cítí, že se nudí, poměrně často. Dokumentují to např. výroky „hodina matematiky... nuda... procházka... číst si něco nebo si něco poslechnout (hudba)... byl myšlenkami jinde a zapisoval jsem“, „při hodině informační a komunikační technologie... znuděně, otráveně... proč máme tak divného učitele... zapnout si hudbu do sluchátek a udělat něco jiného... hrála hru na počítači“, „hodina angličtiny... nepřijde mi že se učím novým věcem... kdy mám volno... poslouchat hudbu... poslouchal hudbu a pracoval na tom co jsme měli dělat hudba pomohla“. Jak je zřejmé z posledně uvedeného výroku, v některých případech (pokud to okolnosti dovolují) hudba, zdá se, může být pro žáky užitečným zdrojem, který jim pomáhá nudu ve školních situacích dobře zvládnout.

## TENDENCE HÝBAT SE

Poslední skupinu výroků v rámci této velmi pestré a široké kategorie představují žákovské výroky popisující pohnutky k tomu se v situacích školní nudy hýbat. Žáci píšou, že by se rádi prošli, protáhli, proběhli, jako by potřebovali tímto způsobem uvolnit nahromaděnou energii. Spadají sem výroky typu „když jsem neměla náladu se něco učit... skleslá... proč v tý škole vůbec musím být... jít ven, sportovat nebo být doma a číst si... přetrpěla celý vyučovací den“, „dvouhodinové hodiny... unaveně, nespokojeně, přepracovaně, vyčerpaně... postel, spánek, procházka... projít se... dávala pozor“, „hodina zsv... zmateně, znuděně, unaveně... kdy už skončí tato hodina... projít se, protáhnout se, jít domů... stále seděla v lavici a poslouchala“.

## TENDENCE K ŘEŠENÍ NUDNÉ SITUACE

Kategorie sdružující žákovské výroky týkající se různých tendencí či impulzů zaměřených primárně na řešení aktuální situace školní nudy ze strany žáků se objevují v celkovém absolutním počtu 204 výroků. Nutno podotknout, že do této skupiny žákovských tendencí nespádají pouze adaptivní způsoby, jak danou situaci nudy zvládnout. Pohybujeme se však v rovině impulzů a přání, a mnohé z tendencí zde diskutovaných v reálné situaci zůstávají

v rovině přání a/nebo fantazií. V rámci na řešení orientované kategorie žákovských tendencí se propojují původní sub-kategorie č. 4 (projevit agresi), č. 5 (potřeba konfrontace), č. 12 (pracovat dál, soustředit se na práci) a č. 20 (aktivní změna situace).

#### TENDENCE PROJEVIT AGRESI

V rámci této kategorie výroků byly jednoznačně nejčastěji u žáků při školní nudit zaznamenány tendence či fantazie týkající se ventilace či projevení agrese vůči svému okolí, nejčastěji vůči učiteli, dále potom vůči spolužákům, případně vůči školnímu vybavení, zařízení třídy. Objevovaly se též agresivní fantazie vůči škole či školskému systému jako takovým. Nejčastěji se v žákovských výrocích v této souvislosti objevovaly agresivní fantazie a tendence směrem k osobě učitele, které souvisely často s kritickým postojem vůči osobnosti učitele, jeho kompetencím či jeho způsobu výuky. Tyto tendence reprezentují výroky typu „hodina tělesné výchovy... neměla jsem sílu pořád jsem musela dělat to samé, nezajímavé, bolely mě ruce, říkala jsem si, proč to děláme... jak dlouho ještě? hodila by se pauza, bolí mě ruce, nejde mi to... přestat, sednout si, spát, zakřičet na tu pedantskou učitelku!... odpínkala jsem míč, poslouchala“, „hodina tělocviku... jako blbec – vztek, nechut', byla jsem vytočená a otrávená... proč nemůžeme mít klasický tělocvik, kde se rozcvičíme a potom hrajeme nějakou míčovou hru?...pochybuju, že vnímání sám sebe, svých vlasů apod. nám k něčemu bude... odejít nebo praštit učitelku po hlavě, aby se vzpamatovala... s nechutí plnila požadavky a těšila se až zazvoní, s nadějí, že příště to bude normální tělocvik“, „hodina TV... unavenost... prázdko v hlavě... odejít, hodit po něm míč... stála v koutě a snažila se něco dělat“, „hodina TV... neskutečně našťavaně... vystudoval vůbec nějakou školu, neměl by pracovat ve školce?... nechat ho cvičit s Olgou Šípkovou, zlomit mu prst a říct mu, že to nic není... ignorovala“, „hodina projektování... nasraný... že učitele praštím... praštit ho... uklidnil se“, „moc rychlé tempo výkladu... nervní... že učitel je tu pro nás a měl by reagovat na naše potřeby, ne se obhajovat tím, že nestíháme... praštit jí učebnicí... kreslím si, zajímám se o svoje věci“, „hodina ZSV... měla jsem zlost, smutek a zároveň dobrou náladu... půjdu spát, měla jsem zaspat, najím se, půjdu si kreslit... ZABÍT ho, ale jsem milá a hodná osoba, a chtěla jsem spát... potají jsem si snědla housku a spala“, „zeměpis... chtěl jsem zabít buď sebe nebo vyučujícího (ne úplně doslova)... myslel jsem na jídlo a svůj počítač... fingovat nevolnost... zapnul si hru na

mobilu“, „pátek dějepis... našťvaný... co to zas kecá... zmlátit jí... seděl jsem na místě a našťvaně jí pozoroval“. Souvislost s pocity žákovské nespokojenosti a opovržení je zde zřejmá.

Časté jsou v této souvislosti také tendence žáků stěžovat si na učitele/učitelku u vedení školy, nechat jej/ji vyměnit apod., jak je zřejmé z dalších výroků: „hodina zsv... unaveně, měl jsem pocit že tam vůbec nemusím být... chci vyměnit učitele, už zase mele z cesty... spát... budil spolusedící a snažil se aspoň trochu dávat pozor“, „angličtina... v hodinách angličtiny často nemám motivaci pracovat kvůli učitelce... že by si měla paní učitelka zlepšit angličtinu - hlavně výslovnost... stěžovat si... nic“, „zeměpis... znuděně, otráveně... že by šel zeměpis učit mnohem zábavnější formou... stěžovat si... seděla a poslouchala“.

Agresivní žákovské fantazie zaměřené na spolužáky souvisí také často s opovržením a kritikou a reprezentují je např. následující výroky: „zadané příklady mám již vypočítané a všichni ostatní ještě počítají... trochu trapně (že jsem to již spočítala), otráveně... ať zadá ještě další příklady, abych měla práci... zakřičet na ostatní dělejte... seděla jsem a nudila se (někdy dělám, že ještě počítám)“, „když musím čekat na ostatní než splní nějaký úkol... nuda... jak může být někdo tak hloupý... někoho praštit... čekala až to také dokončí“.

Vyskytují se též výroky poukazující na žákovské tendence nějakým způsobem provokovat, vyrušovat či zlobit, např. „mám chuť vyrušovat nevědomě“, „při češtině... otráveně... až půjdu po škole do posilovny... provokovat kamaráda... šel hrát clash of clans na mobilu“, „přednáška v aule školy na téma trestní sazba nebo chování v ohrožení života... znuděnost, ospalost, potřeba někoho zlobit... každé slovo šlo jedním uchem tam a druhým ven, že přednášející má strašně monotónní hlas a je to nepoutavé... hodit po přednášejícím balónek s vodou, nebo odejít pryč... vzala jsem si sluchátka a šla jsem si pustit muziku na telefonu...“, „přestávka... bylo to / je to nepříjemné když každý je na mobilu, nic neříká, protože jenom ztrácí čas hraním her... nepříjemný pocit nadřazenosti, ale zároveň sebenávisti... vypadnout za jinými lidmi, všechny zmlátit... otravoval ostatní mojí hudbou, kterou tak všichni nesnáší“.

Žáci též udávali tendence ničit předměty, roztrhat papír, zahodit ho, udělat z něj vlašťovku, vyhodit něco z okna nebo agresivní fantazie vůči škole samotné aj. Dokladem toho jsou výroky jako „vyplňování dotazníku... znuděně... vraždit... vyhodit papír... vyplňovala

dál“, „hodiny na počítačích... že to nechápu... rozbít počítač... vypnout počítač... koukal jako blbec“, „třet'ák – hodiny filosofie... měla jsem pocit, že jsem právě vyplýtvala 45 min svého času (opakovaně 2x týdně)... proč se prostě nezvednout a neodejít?... křičet, odejít, mlátit hlavou o stůl, usnout... ovládla se a začala si dělat školní práce či vybarvovat mandaly“, „vyhodit školu do povětří“.

#### TENDENCE KE KONFRONTACI

Druhou nejpočetnější sub-kategorií výroků v této oblasti propojuje žákovská potřeba konfrontovat jimi subjektivně vnímaný zdroj nudy ve škole, nejčastěji učitele, případně spolužáky. Jedná se spíše o konstruktivní tendenci řešit aktuální situaci, byť často zůstává jen na úrovni nerealizovaných tendencí žáků. Důvody, proč žáci konfrontaci v prostředí školy příliš nerealizují, jsou různé. Často mají v tomto smyslu omezené možnosti.

Většinou se výroky týkají potřeby žáků „vyříkat si to“ či „vyjádřit svůj názor“. Spadají sem výroky typu „hodiny počítačů (IKT)... naštvání z učení, ze zbytečných věcí které už znám a nebo nepotřebuju... že bych učitele konfrontoval a nesouhlasil s jeho hodinou... odejít nebo si stěžovat... sabotoval práci a nedělal nic“, „téma, které se dokola opakuje... podráždění... proč nemůžu začít probírat něco nového... říct učiteli, že už jsme toto téma probírali několikrát... poslechla si to téma poněkolíkátý“, „laborky z fyziky... otrávená a zároveň špatně, že nevnímám hodinu... že bych mohla otevřít sešit z předmětu ze kterého píšeme ten den... říct učiteli, aby se nám víc věnoval... nic“, „spolužák počítá na tabuli a my sedíme a čekáme na výsledek... každá minuta se neuvěřitelně protahuje... ať je konec hodiny trvá to dlouho... jít říct učiteli, že je to hrůza... nešel jsem a seděl dál“, „hodina matematiky... cítila jsem se znuděně, otráveně... co budu dělat odpoledne... říct učiteli, že mě nikdy nic nenaučil... psala do sešitu“, „seminář ze zeměpisu... otráveně, ospale... na vše ostatní – co budu dělat doma atd... říct učiteli, že to co probíráme nesouvisí s názvem semináře... seděla a nudila se a vyčkávala než hodina skončí“, „dějepis... marnost, zbytečnost, neúčinnost, zlost... že mám lepší věci na práci... být někde úplně jinde a říct všem, co si o tom myslím... kreslit si do sešitu“, „nadmést otázku, proč se TOHLE učíme a k čemu mi to bude v budoucí profesi, která se zeměpisem vůbec nesouvisí“, „říct učiteli, že jsem taky člověk, i když ne matematický génius“.

V některých případech se výroky týkají potřeby žáků požádat o pomoc, vysvětlení, o provedení určité změny ve výuce, např. zadání dalších či těžších příkladů, hlasitější či pomalejší projev, změnu činnosti či tématu aj. Do této skupiny spadají výroky jako „na hodině biologie... cítila jsem se trochu hloupě... že to stejně nikdy nepochopím, tak to nemá cenu... poprosit jí, aby mi to vysvětlila... seděla a psala si poznámky, kterým jsem nerozuměla“, „při hodině matematiky... už jsem měla vše hotové a neměla jsem čím se zabývat... přemýšlela jsem o věcech, co musím ten den udělat, co musím stihnout do konce týdne atd... jít za učitelkou a poprosit o těžší příklady... vzala jsem si papír a začala jsem si kreslit“, „rychlé prezentace... bezmocně, strácel jsem motivaci opisovat, smutek, bezmoc, netolerantnost... aby učitel vytvořil na naše náklady skripta, ve kterých jsi vše přečtu a mohu poslouchat a lépe porozumět než se věnovat psaní... požádat učitele aby spomalil, což je vždy bez výsledku nebo na úkor zesměšnění tak jsem nic neřekl... nic“, „multimédia s panem XY... neučili jsme se nic nového, koukali jsme na videa, která nesouvisí s tématem... ať už zazvoní... jít na oběd, odejít z hodiny, říct panu učiteli abychom začli něco dělat... nic“, „hodina VVN... zbytečně... ke mně zase nedoje, takhle se ni nenaučím ... říct mu ať konečně přijde i k mé řadě... snažil se pracovat a nic mu neřekl abych neměl průšvih“, „požádat o kratší zkoušení a více výkladu“.

Další výroky se týkaly potřeb žáků změnit směr výkladu, radit učiteli, jak má učit nebo se do výuky přímo zapojit, např. „profesorka nám vysvětlovala dlouho příklad, kterému jsem rozuměla (NUDA©)... nuda, otrávenost, celkem si myslím, že mi to bere motivaci... ať začneme počítat jiný příklad... přijít k tabuli, vysvětlit to spolužákům jednodušším způsobem a pak pokračovat dalším příkladem... koukala jsem se na tabuli a snažila se najít na příkladu něco zábavného a vzrušujícího“. V některých případech byla konfrontace směřována na spolužáky, např. „říct spolužákům, že mají smůlu, měli dávat pozor“ nebo „když se učitel dohaduje s nedbalými žáky... znuděná, otrávená... co musím udělat do školy... vynadat nedbalým spolužákům... připravovala se na další hodinu“.

#### TENDENCE POKRAČOVAT V PRÁCI

Žáci dále udávají tendence snažit se v nudných školních situacích pokračovat v činnosti, soustředit se, vytrvat v započaté práci, ať už z důvodu ztráty pozornosti či orientace v látce, nebo v situacích, kdy se vyučující dle žáků odchýlil od výkladu či tématu, které mají být



probírány, nebo v případech, kdy žáci mají hotovou práci a čekají na ostatní, než budou také hotovi. Patří sem mimo jiné výroky dokumentující snahu žáků udržet či nějak obnovit pozornost, vzbudit v sobě zájem o učivo, danou látku pochopit, efektivně se to učit, v mnoha případech se jim to však z různých důvodů nedaří. Další skupina výroků odráží pocity netrpělivosti, nevytíženosti či nespokojenosti s obsahem hodiny. V souvislosti s těmito tendencemi žáci také často udávají obavy, že když ztratí pozornost a v hodině tzv. nic nedělají, budou si muset poté učivo doplňovat doma, čímž ztratí svůj volný čas. Vyskytují se též obavy ohledně toho, jak se daný předmět zvládnou naučit, jak se připraví k maturitě, když se v hodině z jejich pohledu nic nedělá, udávají, že by se radši učili sami, efektivněji nebo zábavněji, chtějí si sami vyhledávat informace atd.

Spadají sem výroky typu „dostali jsme těžké úlohy na počítání a já nevěděla jak na to, seděla jsem a koukala z okna... že nemám co dělat... že se budu muset ještě více učit... počítat a mít jedničku ale nešlo to... počkala do konce hodiny a dělala jsem mrtvého brouka“, „když jsem začal ztrácet přehled na tabuli... vůbec jsem netušil o co jde... jestli má cenu zkoušet to pochopit nebo hrát na telefonu... začít znovu v lehčím tempu... většinou jsem jenom koukal na tabuli“, „silnoproudá elektrotechnika... vůbec občas nepobírám o co jde... že bych se asi měla učit a nebýt líná... měla sem chuť snažit se o to abych látku pochopila – marně... poslouchala dál i když jsem nevěděla o co jde“, „celohodinové zkoušení... stres z možného zkoušení... neumím látku, co je zkoušená, chtěla bych se učit... učit se novou látku, povídat si, vnímat zkoušeného... snažila se poslouchat, odpočívala na lavici“, „pokud vyučující přednáší o látce, kde se vůbec nechytám bez předchozího vysvětlení... zmatenost... Na pochopení nepochopitelné látky... dohledat materiály k pochopení látky... seděl a nehýbal se“, „slovní úlohy... nepříjemně (nemám rád slovní úlohy)... kde se to naučím?... naučit se počítat slovní úlohy... učil se slovní úlohy“, „už mám hotový příklad... chci něco dělat, počítat dál... chci křičet výsledek, abychom přešli na další příklad... seděl mlčky a toleroval ostatní, kteří to ještě neměli a počítali“, „opakující se lehké příklady... znuděný repetitivním úkonem... opravdu takhle začínal každý?... naučit se rychleji a přesněji psát... pokračoval v činnosti ale s tím, že jsem pozoroval můj styl psaní“.

TENDENCE ZMĚNIT SITUACI

Poslední sub-kategorie výroků spadající do této skupiny žákovských tendencí u nudy ve škole zahrnuje momenty, kdy žáci vyjadřují potřebu svou aktuální situaci vyřešit tím, že ji změni, že s ní něco udělají. Opět se nacházíme v rovině tendencí, nikoliv realizovaných akcí. Jsou to žákovské fantazie o tom, co by nejradši udělali, aby danou situaci změnili, ale přesto to velmi často z různých důvodů neudělají. Zatímco v některých případech se jedná o tendence formulované spíše v obecném smyslu (změnit to, něco udělat aj.), o čemž svědčí žákovské výroky typu „o přestávce... špatně, otráveně, hloupě... chci domů... něco udělat, změnit to... šla se bavit“, „hodina biologie... nezajímavá... tohle téma už nikdy v životě nepoužiji... změnit předmět... snažil jsem víc zasoustředit, protože vím, že známka z biologie je důležitá“, v jiných případech mají výroky žáků podobu konkrétních kroků, které by se daly udělat, aby se jejich stávající situace změnila, např. „seděla jsem sama... osamocně... proč si ke mně nikdo nechce sednout?... poprosit někoho, aby si ke mně sednul... byla jsem na telefonu“, „čekání na chodbě, než otevrou učebnu... bolí mě nohy... proč tu učebnu nenechají otevřenou?... dojít si pro židli... stála jsem dál“.

#### TENDENCE K UVÍZNUTÍ V ZÁŽITKU NUDY

V rámci této kategorie se propojuje celkem 178 výroků ve čtyřech sub-kategoriích, které sdružuje potřeba pasivně odporovat či pasivně projevovat agresi na jedné straně a zaujmout rezignovaný postoj na straně druhé. Spadají sem sub-kategorie č. 3 (pasivně odporovat), č. 8 (projevit extrémní frustraci) a č. 17 (nedělat nic) a č. 23 (vyjádřit zoufalství).

#### TENDENCE K PASIVNÍMU ODPORU, NECHUŤ SPOLUPRACOVAT

Jednoznačně nejfrekventovanější jsou v rámci této kategorie žákovských tendencí u nudy ve škole výroky vyjadřující pasivně agresivní tendence žáků, na jejichž pozadí můžeme vnímat (pasivní) odpor a nechuť spolupracovat či jinak se zapojit do výuky, tendence ignorovat učitele nebo sabotovat aktuální aktivitu či celou situaci. Dominantní jsou v této souvislosti výroky zahrnující žákovské tendence vnitřně odmítat nabízené aktivity či obsahy a negativně se vůči nim vymezit, jak je patrné v jednoznačně převažujících žákovských výrocích typu „nedělat to“, „vykašlat se na to“, „ignorovat učitele“, „neposlouchat to“, „zacpat si uši“, „nevnímat“, „přestat s tím“ aj.

Typické jsou v této souvislosti výroky jako např. „při češtině, kdy jsme brali gramatiku... nebavilo mě to, počítač mi gramatiku opravuje... proč se to učíme, stejně budeme psát na notebooku... neslyšet, zacpat si uši... zacpal si uši“, „když máme hudebku a máme třídní... neuctivé, promarněný čas, znechucené, smíšené... jaký je počasí, co bude k obědu... vypnout, neposlouchat... neposlouchala“, „hodina německého jazyka... nebaví mě výklad který je nesystematický, byla jsem otrávená a znechucená... že je to zbytečně strávený čas... neposlouchat a spát... dělala že poslouchám“, „výklad učitele... že je to nezáživné...neposlouchat... přečkal jsem“, „o hodině tělocviku... že tam nic neděláme a ztrácím akorát čas... lehnout si a sabotovat vše... co bych místo toho mohla všechno dělat, kdybych neměla školu (hodinu TV)... přemýšlela jsem, co si dám k večeři“, „hodina češtiny... nesmyslně, látka mi připadala k ničemu... proč tohle bereme (látku), k čemu mi to bude... usnout, nedělat to, vypadnout na chvíli... lehl jsem si na lavici a zkoušel usnout“.

Velmi často však tendence rebelovat či vzdorovat nejsou žáky v dané situaci realizovány (ba naopak, zdá se, že se často paradoxně jedná o spolupracující, konformní žáky), o čemž svědčí hojný výskyt výroků typu „při děláni slovních úloh... nudně... žádné... nic, nedělat to... počítal“, „rýsování... nebaví mě dlouhé rýsování... že bych nejradši přestala... vykašlat se na to a nedělat to... pokračovala v rýsování“, „počítání obsahů a obvodů těles... vím že je to důležitá věc ale nikdy mě to nebavilo... že už chci dělat něco jiného... nepočítat to... snažila se to přežít a udělat to“, „některé hodiny dramatické výchovy... znuďenost, nechápu proč musíme dělat často věci, které nás vůbec nebaví, a neděláme ty co nás baví, pocit naštvanosti, připadám si jak idiot... přemýšlím si o svých věcech, čekám na zvonění a přemýšlím jestli tu učitelku baví koukat na naše otrávené obličejy, když ví jak ty činnosti nemáme rádi... chut' ty blbosti jednoduše nedělat... musela jsem se aspoň trochu tvářit, že mě to neotravuje a snažit se ze sebe udělat např. židli a další zhovadilosti který na dramaťáku musíme dělat“, „matematika... nechut'... nechci to dělat... vykašlat se na to... udělala to“, „nová látka... nehezky... nechci... nedělat to... dělala to“, „hodina, která absolutně nesouvisí s mým zaměřením... nechci to dělat, proč to musím dělat, proč je to povinné pro všechny... zavést výběr předmětů už od ranějšího věku... ignorovat povinnosti, nikdo mě neodsoudí, když mi to nepůjde... alespoň trochu jsem se soustředil, abych neměl až tak špatné výsledky“, „informatika, nechtěl jsem dávat pozor... otrava, únava, ospalost... chci do postele... ignorovat výuku... snažil se soustředit, abych měl zápis“, „angličtina, učitelka

diktovala slovíčka a poznámky k tématu na zkoušení... přišlo mi, že plýtvá časem – už jsme k tématu měli dost materiálů a víceméně jen opakovala to, co jsme znali... doufala jsem, že se mě na nic nezeptá, látka mě nebavila a nedokázala jsem se na ni soustředit... nedávat pozor, vykašlat se na zapisování... psala si jen něco (abych na sebe neupoutala pozornost tím, že nic nedělám)“.

Protínají se zde také momenty, kdy žáci nezvládají a nejrady by kapitulovali, např. „když jsme brali látku, které jsem nerozuměla... nevěděla jsem, co s tím... že je to zbytečné... vykašlat se na to.... dál se soustředila“ nebo naopak situace, kdy žáci učivo zvládají, např. „když opakujeme látku, kterou už všichni umíme stále dokola... frustrace, zlost... mohli bychom čas využít lépe, dozvědět se něco nového... nedělat to... opakovala si s ostatními“, „učíme se to co nikdy nevyužijeme v životě... co tady vůbec dělám... vybrala jsem si špatnou školu... seknout se školou, jít do práce“.

#### TENDENCE PROJEVIT EXTRÉMNÍ FRUSTRACI NEBO ZOUFALSTVÍ

Druhý nejčastěji se vyskytující moment, pokud jde o žákovské tendence reagovat v situacích školní nudy „uvážnutím“, odrážejí výroky odkrývající potřebu žáků projevit či ventilovat pocity extrémní frustrace a nespokojenosti, někdy doprovázené odporem až znechucením. Žáci v této souvislosti nejčastěji uváděli, že měli v nudných situacích ve škole chuť či potřebu křičet či řvát, dále potom popisovali tendence k určitému bizarnímu chování jakožto důsledku prožívání dané, subjektivně velmi nepříjemné až nesnesitelné situace, jako např. „lehnout si do trávy a čekat až mě zavrou do ústavu“, „běhat po lese“, „házet piškoty z okna“, „prohodit vzorky, přístroj a pak sebe oknem“, „lít vodu z okna“, „házet po ostatních sušenky a párky“, „hystericky se smát“, „proskočit oknem“, „prorazit hlavou zed“, „dupat“, „souložit“, „ubalit si jointa“, „dát si nohy na lavici“, „pořezat se“ aj.

Žákovské tendence v situacích extrémní frustrace školou souvisí jednak s potřebou ventilovat agresi, přecházet do regrese a do jisté míry také s tendencemi řešit nesnesitelnost vlastního prožívání různými formami sebepoškozování a sebeubližování, a v drtivé většině případů nejsou (a objektivně ani nemohou, ba v konečném důsledku v intencích žáků ani nemají být) žáky realizovány a zdá se, že jsou spíše vyjádřením svádění určitého vnitřního boje, které však žáci většinou dobře zvládají. Důkazem toho jsou výroky typu „při chemii, pokud to není zajímavá látka... čekání, doufám v to, že přijde nová látka... že asi nebudu

chemik ani nechci dělat nic s chemií... spát, odejít, řvát... nic, zůstala sedět a zapisovala“, „při hodině českého jazyka... chtělo se mi křičet, utéct ze třídy a utíkat do lesa... seděla jsem v lavici a hleděla z okna“, „při výpočtu logaritmů... dělala jsem, že pracuji a trpěla... uteču do lesa, je to blbost... utéct do lesa... seděla a hleděla do sešitu“, „při matice... nasraně, zasunout... souložit... masturboval“.

Na určité tendence žáků k pasivnímu prožívání nudy a absenci kreativity při hledání řešení svého stavu poukazují výroky žáků dokumentující jejich tendence v nudné školní situaci „nevím“, „zírat do zdi“, „čekat“, „počkat“, nebo „nic“. Důvody k těmto výrokům dokládajícím žákovské tendence ke spíše pasivnímu přijetí situace však mohou být různé, vedle tendence zajmout bezmocný postoj, vnitřně kapitulovat a rezignovat na vlastní snažení či aktivitu (tzv. naučená bezmocnost) se zde objevují také tendence danou situací nějak přečkat, vydržet (což se může dít např. i při plném mentálním zapojení se v hodině). Dále za těmito výroky může stát také určitá lenost či pohodlnost (nevyvíjení aktivity žákům v určitém smyslu vyhovuje, jenom se tzv. „vezou“, s minimálním úsilím o zapojení se do aktivity) či únava žáků provázená absencí vitální síly či potence se sebou či situací v danou chvíli něco udělat. Výroky zírat do zdi naznačují žákovské tendence k disociaci jakožto více či méně vědomé zvládací strategii u nudy.

Poslední sub-kategorií, která nebyla tak hojně ve výrocih žáků zastoupena, přesto však má v naší analýze své místo, je tendence žáků k prožívání zoufalství a bezmoci v situacích školní nudy. Typicky sem spadají výroky zahrnující tendence brečet či plakat, např. „hodina tělocviku (škrtnuto matematiky)... beznaděj, větší než při hodině matematiky... jaký tohle má smysl?, radši bych měla hodinu matematiky... chtělo se mi brečet... šla jsem na záchod“, „při hodině francouzštiny... jako kdybych umírala... zkoušela jsem si v hlavě přehrávat filmy... odejít, usnout, brečet... nemůžu nic dělat, jen kontroluju čas za kdy skončí hodina“.

### 7.5.2. Žákovské tendence a impulzy k akci u nudy ve volném čase

Tendence k akci v situacích spojovaných s nudou ve volném čase s relativní četností nad 1% zobrazuje tabulka č. 20. Sub-kategorie získané v první fázi kódování byly dále kategorizovány do čtyř souhrnných skupin kategorií, podobně jako v kontextu školy. Obsahově se tyto skupiny kategorií z velké části s kontextem školy překrývají, nicméně jejich zastoupení z hlediska frekvence výskytu se liší.

Tabulka č. 20: Tendence k akci v situacích spojovaných s nudou ve volném čase

	<b>Tendence k akci u nudy ve volném čase</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost I* (%)</b>	<b>relativní četnost II** (%)</b>
1	odporovat, nedělat aktivitu	145	21,9	36,1
2	aktivně změnit situaci	92	13,9	22,9
3	pohyb	92	13,9	22,9
4	spát, odpočívat	86	13,0	21,4
5	být s druhými lidmi	84	12,7	20,9
6	odejít	42	6,3	10,4
7	technologie	42	6,3	10,4
8	projevit agresi	37	5,6	9,2
9	nedělat nic, být v klidu	37	5,6	9,2
10	jídlo	29	4,4	7,2
11	věci do školy, domácí práce	27	4,1	6,7
12	sport, trénink	27	4,1	6,7
13	tvořit	25	3,8	6,2
14	zabavit se – být baven	25	3,8	6,2
15	hudba	19	2,9	4,7
16	návykové látky, sex	16	2,4	4,0
17	zabít se, plakat	13	2,0	3,2
18	číst si	13	2,0	3,2

\*Relativní četnost I = procento výskytu tvrzení na celkový počet respondentů

\*\* Relativní četnost II = procento výskytu tvrzení na počet respondentů, kteří popsali v daném kontextu alespoň jednu situaci

### TENDENCE K ODKLONU OD NUDNÉ SITUACE

Na rozdíl od školy, kde dominovala kategorie únikových tendencí u nudy, ve volném čase se nejčastěji vyskytovaly žákovské tendence nudnou situaci kompenzovat odklonem k náhradní aktivitě, s celkovým počtem 365 žákovských výroků. Spadají sem sub-kategorie č. 3 (pohyb), č. 5 (být s druhými lidmi), č. 7 (technologie), č. 11 (věci do školy, domácí práce),

č. 12 (sport, trénink), č. 13 (něco vytvářet, vyrábět), č. 14 (zabavit se), č. 15 (hudba) a č. 18 (číst si).

#### TENDENCE K POHYBU

Nejčastěji žáci mají tendenci ve volném čase řešit nudu volným pohybem venku. Když se ve svém volnu žáci nudí, deklarují, že mají chuť jít ven, hýbat se, jít se projít, projet na kole aj.. Dokumentují to typické výroky jako „když mi odpadl trénink a měla jsem moc volného času... naštvaná... jaký byl důvod zrušení tréninku... jít běhat, plavat, nějak se hýbat... byla doma a četla si nebo dělala něco do školy“, „jízda autobusem ze školy... bylo mi teplo a nepříjemně... co bude doma... hýbat se, běhat, tančit... poslouchala playlist“, „když mám volno mezi tréninkem... co budeme dělat na tréninku... projít se... šla jsem si koupit něco k jídlu“, „odpadlý trénink... smutný... mohl bych si jít zaběhat... jít si zaběhat... šel jsem si zaběhat“, „není domácí práce, kterou bych udělala... znuděně, nemám co dělat... proč musí být venku ošklivo... jít ven... šla si číst“, „při učení... nudně, ospale, otráveně... má to nějaký smysl?... jít ven... učila se dál“, „nikdo na mě neměl čas... smutně, otráveně... proč nikdo nemá čas, co asi všichni dělají?... jít ven... šla ven“.

#### TENDENCE K SOCIALIZACI

Druhou nejčastější tendencí ke kompenzaci nudného prožitku ve volném čase je skrze kontakt s druhými lidmi. Žáci často uváděli, že když se ve svém volnu nudí, mají chuť být s druhými, bavit se s druhými, jít ven s kamarády, jít za někým, psát si s kámoši, dělat vtípky s kamarády aj. Potřeba být s druhými se odráží jak v situacích spojených s učením či povinnostmi tak v situacích osobního volna. Dokladem toho jsou výroky jako „Velikonoční prázdniny... beznaděj, úzkost... být s kamarády... ležela a čuměla“, „poslední dobou večery... osamoceně, beznaděj... proč se nic nedaří, proč mě podváděla, proč všechno pokazím?... psát si s někým, být s přáteli... dřív alkohol teď hry, seriály, ale nejvíc se učím“, „sezení u počítače... nuda, spánek, nechut' k činnostem... jít ven a bavit se... vypla počítač“, „přijela jsem ze školy a byla doma, nikdo neměl čas jít se mnou ven... nuda, přemýšlela jsem, kdo by se mnou šel ven... s kým půjdu ven... napsat někomu a hned jít ven... zavolala kamarádce“, „když jsem byla sama doma... unavená, smutná... jestli mám napsat svým kamarádům... napsat přátelům... šla jsem na procházku se psy“, „když jsem sama doma... osamělá, otrávená... že bych se mohla začít učit na testy, který píšeme ten týden... jít ven

s kamarády... koukala na random videa na youtube, atd..." na jedné straně, a „učení na internátě... smíšené pocity, učím se pro sebe, ale zároveň bych se zaobíral svými zálibami... musím se učit pro sebe... zapnout si písničky, být s kamarády... snažil jsem se co nejvíce abych se nerozptyloval a měl klid“, „když se doma učím na písemky... že se chci přestat učit... být s přáteli... učila se dál“, na straně druhé.

## TENDENCE POUŽÍVAT TECHNOLOGIE

Tendence uchýlit se v nudné situaci k použití technologií je v kontextu volného času přibližně stejně frekventovaná jako v kontextu školy, pokud jde o absolutní čísla (v obou případech cca 50 výroků). Vztáhneme-li počet výroků na počet respondentů, kteří v kontextu volného času uvedli alespoň jednu nudnou situaci, je relativní počet těchto výroků v kontextu volného času ještě vyšší (10% versus 7%). Přesto se frekvence výroků u této subkategorie téměř shoduje jak pro školní prostředí, tak pro volný čas, na rozdíl od ostatních sub-kategorií, kde určité žákovské tendence vždy co do počtu převažují buď v jednom nebo ve druhém kontextu.

U volnočasové nudy žáci nejčastěji uváděli, že mají tendenci dívat se na televizi, pustit si nějaký film či seriál, sledovat videa na youtube nebo hrát hry. Dokladují to výroky jako např. „čekání na kamaráda... znuděně... žádné... žádné... hrát hry... nakonec vyšel ven“, „cesta busem domů... ospale, hladově... zda udržím svou potřebu vyprázdnit se až domů... spát, hrát na telefonu... spala, hrála na telefonu“, „volná neděle... únava, chuť něco udělat... co budu dělat, co si dám k jídlu... učit se, cvičit, hrát hry na PC, jíst... objednal si pizzu a koukal na film“, „když se mám učit na test z předmětu, který mě vůbec nezajímá, ale musím ho napsat dobře... vztek, jsem donucen dělat něco co nesnáším cítím dost těžké se to naučit, únava... proč to má dělat?... jít spát, nebo hrát na PC... spánek, PC“, „v pondělí... nemocně... hlouposti... pustit si seriál... pustila jsem si seriál“, „jsem v pokoji a nevím, co mám dělat... co budu dělat?... číst si, mrknout se na film... koukla jsem se na film“, „díval se na televizi... další blbost v TV... chci na komp... dívat se na videa na youtube, zapnout komp... zapnul komp“.

Ve volném čase se také zdá, že používání technologií není jen určitou tendencí žáků, jak řešit svou nudu, ale může být zároveň zdrojem nudy samo o sobě, např. „když o víkendu nevím co celý den dělat a snažím se nebýt na PC... nuda, ale díky tomu přemýšlím a



nacházím, co mě opravdu baví... že si musím najít něco co mě opravdu baví... jít spát nebo hrát na PC... spánek, PC“, „když nedávali nic v TV... nuda... o smyslu života... hrát hry... hrál hry“, „doma při koukání na sci-fi s rodinou... pocity vzteku, že musím koukat... koho může bavit sci-fi?... „přepnout film na jiný... koukala dál“.

### TENDENCE DĚLAT ŠKOLNÍ ČI DOMÁCÍ PRÁCE

Stejně jako v kontextu školy, tak i ve volném čase mají žáci tendence reagovat na aktuálně vzniklou nuda tendencí pracovat či dělat věci do školy. Převážná většina výroků v této subkategorie souvisí s aktivitami do školy, jako je příprava domácích úkolů či jiných povinností do školy, učení se, příprava na test atd. (např. „čtvrtek večer... unavený... co jsem všechno zapomněl do školy... učit se nebo spát... koukal na filmy“, „když jsem doma ležela nemocná... znuděně, zbytečně... jak si budu dopisovat sešity... dělat věci do školy... ležela v posteli“, „když jsme přijeli z Itálie a já neměl chuť nic dělat... vyhořelý... co bych mohl dělat... učit se... šel jsem na PC“, „když nejde internet... nevyužitý... kdy už bude internet... učit se... ležel na posteli“, „sám doma, žádné úkoly/testy... nezábava, uspávání... hraní na počítači... lehnout si a spát, hrát na počítači, dělat ročníkovou práci... pracoval jsem na ročníkové práci“). Spadají sem též výroky zrcadlící žákovské tendence reagovat na nuda ve volném čase zapojením se do nějaké rutinní domácí práce, např. úklid, vysávání, mytí nádobí atd. („čtvrtek po škole... přišlo mi, že ten týden vůbec neutíká, nemohla jsem se dočkat víkendu... co bych mohla dělat, aby mi to rychleji utíkalo... pomáhat mamce s domácími pracemi... pomáhala doma s úklidem“, „sedím na posteli a nevím co dělat... nenaplněná a smutná... mám hlad... začít uklízet... pustila si horor“, „když jsem doma sama... uvažovala... že bych mohla uklízet... něco hlavně dělat... uklízela“).

### TENDENCE AKTIVNĚ SPORTOVAT

Někteří žáci uváděli, že mají potřebu řešit nuda aktivním sportem, většinou v situacích a obdobích roku, kdy nejsou tréninky, na které tito žáci běžně dochází, „o prázdninách bez fotbalu... nudil jsem se... jak nuda zahnat... jít si zasportovat... šel si zasportovat“, „když jsem byl nemocný a musel jsem ležet v posteli... ospale, bezmocně... už aby ty prášky zabraly... něco si pustit zahrát na počítači nebo si zasportovat... ležel jsem dál v posteli“, „byla nemocná... špatně, nemocně... chci ven za kamarády... sportovat... ležela doma“, „dělání úkolů do školy... skleslá, znuděná... běhat nebo bruslit... jít sportovat... šla jsem

bruslit do parku“, „doma... nenaplněná... má budoucnost... sportovat... šla jsem sportovat“, „doma... lenost... měl bych něco dělat... jít sportovat... usnul jsem“, „o prázdninách bez fotbalu... jak nudu zahnat... jít si zasportovat... šel si zasportovat“, „tréninkové volno... jít sportovat... šel sportovat“, „učení... únava, nuda... dělám to, abych se mohl naplno věnovat sportu... jít trénovat... učil se dál“.

#### TENDENCE TVOŘIT

Další výroky žáků ohledně tendencí u volnočasové nudy se týkají nutkání něco tvořit, vytvářet (např. kreslit, malovat, vyrábět, tvořit, péct, vařit). Spadají sem výroky typu „kamarádi neměli čas a já byla sama doma... osaměle... že nemám kamarády... vařit nebo péct... vařila jsem koprovku“, „po posilovně... znuděně... asi půjdu vařit... jít vařit... šel jsem vařit“, „nedávno doma nešla elektřina... chuť dělat cokoliv, ale doma nejde proud a venku prší... uvařit si něco k jídlu... šel si dát šlofika“, „doma v 19:30, unaven... nemám chuť cokoli dělat, chci odpočívat... že bych měl něco dělat... dělat nějakou kreativní činnost... projížděl youtube, instagram“, „cesta domů ze školy... ospale... co budu kreslit... kreslit... došla domů a usnula“.

#### TENDENCE ZABAVIT SE

Dalším momentem je tendence žáků u nudy ve volném čase zabavit se, najít si zábavu, vyhledávat zábavné nebo zábavnější věci aj.. Spadají sem výroky zahrnující spíše obecně formulované tendence nějak se zabavit, které u velkého množství případů uváděných situací nudy ve volném čase ústí v realizaci některé z činností, kde žáci mohou více či méně pasivně „konzumovat“ zvnějšku nabízené obsahy skrze různé typy médií (např. sledování televize, filmů, videí, poslech hudby). Tendence být „(za)baven“ však rozhodně nepokrývá všechny případy žakovských výroků v rámci této sub-kategorie. Potřeba zabavit se ve chvílích volnočasové nudy propojuje žakovské výroky jako např. „sama doma... znuděně... zabavit se... zkoukla videa“, „odpoledne, doma... deprimovaně, znuděně... zabavit se... dala si sluchátka a poslouchala písničky“, „každý večer... znuděně... že bych se mohl nějak zabavit... zabavit se... šel se podívat na film“, „sama doma... znuděně... bylo jich hodně... zabavit se... koukla na videa“, „neměl jsem co dělat... cítil jsem se sklesle... že je to nuda... zabavit se... šel se projít“.

## TENDENCE POSLOUCHAT HUDBU

Stejně jako u nudy ve škole je i ve volném čase v žákovských výrocích často reflektována tendence využít hudbu jako součást určité strategie, jak se vypořádat s prožitkem nudy. Frekvence výskytu těchto tendencí u volnočasové nudy je, podobně jako u tendence využívat technologie, obdobná jako v kontextu školy, v relativních číslech je ve volném čase vyšší (5% versus 3%). Poslech hudby patří i ve volném čase mezi často zmiňované žákovské potřeby v momentech nudy, jak je patrné např. z následujících výroků: „úklid... nechtělo se mi to dělat... jak jinak trávit čas... vykašlat se na to a pustit si muziku... šla uklízet“, „zpracovávání otázek k maturitě... vyčerpaně, unaveně... ať je to co nejrychleji hotové... poslouchat hudbu, být s přáteli, nechat to na později... snažila jsem se soustředit a práci si správně rozvrhnout“, „čekání na vlak... ztrápeně, znuďeně... doufám že to přijede včas... poslouchat hudbu... poslouchal hudbu a čekal“, „když jedu ze školy... vztek sama na sebe... že jsem si zapoměla sluchátka... začít poslouchat hudbu bez sluchátek... nudila jsem se než jsem dojela domů“.

## TENDENCE ČÍST

V rámci volného času si jedna z identifikovaných tendencí s ohledem na frekvenci výskytu v žákovských výrocích (na rozdíl od kontextu školy, kde spadala do širší sub-kategorie kompenzačních tendencí) zasloužila samostatnou sub-kategorii. Jedná se o žákovskou potřebu či tendenci zahánět nudu ve volném čase četbou, která se vyskytuje napříč situacemi, např. „cesta ze školy metrem... kdy už budu doma... přečíst si knížku... četla si diář“, „jízda autem... otupělost, únava... kdy už tam budem?... číst si (nemohu dělat se mi špatně)... spala, koukala z okénka“, „když jsem musela podniknout nějakou nucenou aktivitu s rodinou... zlost, netečnost... že když to nechci dělat, tak bych to dělat nemusela... odejít nebo si číst... mlčela jsem a přečkala tuto aktivitu“, „když stojím a čekám na dopravní prostředek... nezám... že nemám co dělat, kromě stání a čekání... vytáhnout mobil a nebo knihu... vytáhla mobil nebo knihu“, „jsem v pokoji a nevím, co mám dělat... nuda... co budu dělat... číst si mrknout se na film... koukla jsem se na film“, „čekání na vlak na kroužek... netrpělivost... kdy už tam dorazím?... číst si, abych zahnal nudu... hrál na mobilu snakea, protože jsem s sebou neměl knihu“, „sama doma... unaveně a zmoženě... co bych všechno měla dělat... spát nebo číst... zapla televizi a odpočívala“. Zajímavé v této souvislosti je, že

pokud je tato tendence explicitně žáky uvedena, nebývá jimi v dané situaci realizována (ať už z důvodu objektivních překážek, když např. jedinec v dané situaci knihu nemá u sebe, nebo u nich zkrátka zvítězí určitá pohodlnost a oni zvolí jinou, méně náročnou, pasivnější aktivitu, např. sledování filmu).

### TENDENCE UNIKNOUT Z NUDNÉ SITUACE

Druhá kategorie výroků u nudy ve volném čase sdružuje momenty, kdy žáci vyjadřují tendence určitým způsobem uniknout z jimi subjektivně prožívané nudné situace, a zahrnuje celkem 186 výroků. Na rozdíl od kontextu školy (kde se jednalo o nejčastější skupinu tendencí žáků u nudy) je tato kategorie žákovských tendencí ve volném čase až na druhém místě (a z hlediska počtu výroků těsně před skupinou tendencí k uvíznutí). Propojují se zde obdobné sub-kategorie jako v případě nudy ve škole, tj. sub-kategorie č. 4 (spát, odpočívat), č. 6 (odejít), č. 10 (jídlo), č. 16 (návykové látky, sex) a č. 17 (zabít se, plakat). Porovnáme-li celkové absolutní počty výroků v obou kontextech u jednotlivých sub-kategorií, únikové tendence jsou zcela jednoznačně převažující u nudy ve škole.

### TENDENCE SPÁT, ODPOČÍVAT

V rámci této sub-kategorie ve volném čase mají nejvyšší zastoupení tendence na nudu reagovat spánkem, zaspát ji nebo jenom tak odpočívat. V některých případech přejdou tyto tendence do realizace (což je ve volném čase oproti kontextu školy snazší), jako např. „když nemám co dělat... unavenost... že půjdu spát... spát... šla jsem spát“, „příchod ze školy... unaveně... co mám dělat?... jít spát... šel si lehnout“, „sledování TV... nijaké pocity, nepřítomnost... nic zajímavého nevysílají, televize je k ničemu... spát... šla spát“, „v období maximální neinspirovanosti a deprese... prázdně, znuděně, vyčerpaně... spánek... spát... spím, koukám na filmy, hledám inspiraci, Matěj (u jména je nakreslené srdíčko)“, „cesta busem domů... hladově, ospale... co budu dělat až přijdu domů... spát... poslouchala písničky“. Jindy žáci uvádějící tyto tendence v dané situaci reagovali naopak nějakou akcí, např.: „při učení... nuda... odejít... jít spát... šel hrát fotbal“, „vypli proud... zlost... co budu dělat?... jít spát... čtenářský deník, poslouchala písničky“, „když jsem nevěděla co dělat... byla jsem unavená a znuděná, protivná... že bych šla udělat něco co jsem měla mít dávno hotové... jít spát... našla si nějakou zábavu“. Tendence zaspát nepříjemnou situaci se často objevují v momentech usínání (kdy z nějakého důvodu nejde

usnout), případně vstávání „když jsem unavený... únava, nechut... na spánek... spát... nešlo spát“, „vstávání... únava... spát dál... zůstat v posteli... někdy se tak stalo“. Tendence odpočívat u volnočasové nudy taktéž byly žáky buď realizovány nebo odloženy (v závislosti na typu situace), což odrážejí výroky jako „když jsem přišla ze školy a na další den nic nebylo a přítel nemohl přijet... přemýšlela jsem, co budu dělat... jen tak odpočívat... odpočívala jsem po náročném dni ve škole“, „když musím uklidit byt... naštvane... proč musím uklízet?... dělat něco zábavného, odpočívat... musela jsem uklízet“.

#### TENDENCE OPUSTIT SITUACI

Druhá nejčastější úniková tendence u volnočasové nudy je (s ohledem na kontext poměrně překvapivě) potřeba opustit situaci, kterou žáci subjektivně vnímají jako nudnou. Propojují se zde tendence fyzicky se vzdálit či odejít z místa, kde je nudná situace prožívána, a často se pojí se situacemi spojenými s čekáním na někoho či na něco, výkonem nějaké povinnosti na určitém místě nebo se společnou rodinnou aktivitou. Typy situací v rámci žákovských výroků jsou následující: „s rodiči na dovolený (občas)... naštvane... být s někým jiným... odejít... nějak se zapojil do rozhovorů nebo podpořil naše odpoutání“, „na zkoušce kapely, když jsem neměla na co hrát... zklamaně, mohla jsem trávit svůj čas jinak... proč jsem sem chodila?... odejít... četla jsem si“, „čekání ve frontě... smutná, nervózní... nechat tam vše a odejít... počkala jsem“, „oběd u babičky... stereotypnost, nezáživná konverzace... že už bychom mohli jet domů... odejít pryč... seděla a poslušně dělala, že mě to zajímá“, „na návštěvě s rodiči... co tady dělám, proč tady musím být?... kdy už pojedeme domů... sbalit se a odejít... zapnul jsem si telefon“, „když na někoho čekám, než jdeme ven... cítím se jakoby bych byla duch a nikoho bych nezajímala... sedím a prostě čekám... odejít a dát si někde v klidu cigáro... čekala a čekala, jsem přece dobrá kamarádka“, „včerejší sledování hokeje s přáteli... že jsem tam zbytečně když tomu nerozumím... napadalo mě, že jim udělám naschvál a vypnu TV... odejít ven nebo do vedlejší místnosti... seděla jsem a nechala je koukat, projížděla jsem internet“.

#### TENDENCE JÍST

U volnočasové nudy (na rozdíl od školního kontextu) jsou většinou tendence žáků jíst následně realizovány, z hlediska relativních počtů se ve výrocích žáků vyskytují zhruba stejně často (cca 8%). Tendence k orálnímu odreagování u nudy se vyskytovaly zejména

v situacích, kdy žáci byli sami doma nebo měli delší nestrukturované období volna, kdy si museli sami hledat nějakou aktivitu, např. např. „volná neděle... únava, chuť něco udělat... co budu dělat, co si dám k jídlu?... učit se, cvičit, hrát hry na PC, jíst... objednal si pizzu a koukal na film“, „když nikdo není doma... osamoceně... jestli se nepůjdu najíst... jíst a spát... jedla“, „nikdo nebyl doma... znuděně... jídlo... jíst... jedla“, „při učení... hladový... že bych se šel najíst... jít se najíst... šel se najíst“. Tendence jíst v reakci na nudu se také pojila s momenty čekání nebo vykonávání domácích povinností, např. „večer u televize... proč je tolik reklam?... žádné... spát, jíst... jedla“, „doma při uklízení... našťvaně... s kým jít večer na pivo... jít se najíst... uklízela“. Tyto tendence často souvisí s osamoceností, pojí se též s potřebou pít alkohol, kouřit (viz dále) a „konzumovat“ různé další obsahy (např. sledování televize, filmů, videí na internetu, hraní her aj. jakožto projev „orality“ v přeneseném slova smyslu), a s potřebou spát.

#### TENDENCE KONZUMOVAT NÁVYKOVÉ LÁTKY

V absolutních číslech byla frekvence výroků zahrnujících další orální tendence ve smyslu potřeby použít návykových látek, jako např. kouřit, pít alkohol, pařit, zhulit se, jít do hospody, pařit atd. v rámci volnočasové nudy zhruba stejná jako ve škole, ale ve vztahu k celkovému počtu žákovských výroků byl výskyt těchto tendencí častější (4% versus 2%). Dle očekávání se tedy tyto tendence vyskytovaly častěji než ve škole, nicméně stále jde celkově o poměrně nízká čísla jejich zastoupení ve výrocih žáků. V kontextu volného času sem spadají výroky typu „většinou na večer... schizofrenii, že jsem sám... co budu dělat zítra... jít se někam napít... pustil si film“, „sezení na party Pod18... našťvaně... proč mi už není 18... napít se s přáteli... pil džus a snažil se nějak zabavit“, „jsem doma a nikdo není online... nudně... najít si nové kamarády... jít na pivo... šel na pivo“, „doma... nudně... jít kalit!... chlastat... šel pařit“, „odpoledne na intru... unaveně... na domov... jít na cigáro... šla kouřit“, „když jsou kamarádi mimo obec... byl jsem osamělý... že si půjdu zakouřit... jít si zakouřit... šel jsem si zakouřit“, „když čekám 20 min na zastávce na kamaráda... osaměle, bez kamarádů ☹... kam půjdem a co budeme dělat... zakouřit si... zakouřil si“, „hodinová cesta vlakem... na nic... kam půjdu až budu doma... mít sex... koukal na film“.

#### OSTATNÍ ÚNIKOVÉ TENDENCE

Výskyt tendencí k sebe-destruktivním fantaziím v prožitku nudy ve volném čase byl v absolutních číslech stejný jako v kontextu školy, nicméně ve vztahu k celkovému počtu žákovských výroků v obou kontextech byl výskyt těchto tendencí častější. V kontextu volného času sem byly přiřazeny i výroky zachycující žákovské tendence plakat v reakci na zážitek nudy jakožto součást prožitku extrémního zoufalství. Jejich výskyt souvisí buď se situacemi, které žáci prožívají jako obzvlášť frustrující, nebo se může pojit ke skutečně prožívaným nebo jen deklarovaným momentům úzkosti. Spadají sem výroky jako „neděle... depresivně... co budu dělat během týdne, existenční krize... umřít, vymyslet originální způsob sebevraždy... pokoušel se usnout“, „nedělní večer... strašně špatně až deprimovaně... jak někdo může volit ANO a SPD... brečet... šel se najíst“, „bytí s mamkou v obchodě... extrémně nudně... proč tu jsme tak dlouho zbytečně... zabít se... počkal než si všechno prohlídne a během toho se mi přetrhaly všechny žíly v těle“, „když vypadla wi-fi... konec světa, apokalypsa, armagedon, Ragnarok, cítil jsem se ztracen... přemýšlel jsem nad efektivním způsobem sebevraždy... spáchat sebevraždu... šel spát“.

#### TENDENCE K UVÍZNUTÍ V NUDNÉ SITUACI

Do kategorie tendence k uvíznutí u volnočasové nudy bylo zařazeno celkem 182 výroků, které spadají do jedné ze dvou sub-kategorií, a to buď sub-kategorie č. 1 (tendence odporovat, nedělat aktivitu) nebo č. 9 (nedělat, nic, být v klidu). V porovnání se školním kontextem jsou tyto tendence v obou sub-kategoriích žáky prožívány jednoznačně častěji, a to v absolutním i relativním měřítku.

#### TENDENCE K ODPORU

První sub-kategorie spojuje momenty, kdy žáci vyjadřují tendenci reagovat na danou situaci odporem a nechutí, kdy chtějí s prováděnou činností skončit, nedělat ji, vykašlat se na to, co mají dělat. Tyto tendence souvisí obzvlášť s momenty, kdy žáci mají povinnost dělat něco, co se jim nelíbí, co dělat nechtějí, a tyto impulzy jsou ve většině případů žáky nakonec z různých důvodů potlačeny, neboť žáci nakonec danou aktivitu i přes svůj odpor a nechuť udělají či dokončí. Patří sem výroky typu „učení po příchodu ze školy... nervózně, naštvaně, otráveně, demotivovaně... vykašlat se na učení, dělat zábavnější věci... neučit se... musela si udělat kafe a učit se“, „při učení chemie... únava, otrávenost... nedělat to... učil se“, „když jsem měla uklízet... nechuť... proč mám uklízet když za ani ne 24 hodin tu bordel

bude znovu... neuklízet... šla uklízet, ale až po hodinovém přemlouvání”, “hodina dějepisu... nuda, nechut’ k psaní... proč ruka tolik bolí a proč toho tolik píšem... pouze poslouchat a nic už konečně nepsat... psala dál”, „učení biologie... odpor, nechci to dělat... že se na to vykašlu... vykašlat se na to... spala jsem”, „učení se bahnatek a parožnatek na test z biologie... byl jsem naštvaný, že se musím učit věc, o které vím, že mi v životě bude úplně k ničemu... chtěl jsem se na to vysrat... vysrat se na to... učil jsem se dál, protože bych jinak neprošel”, „na tréninku... unaveně... nebaví mě to, mám hodně věcí do školy... seknout s tréninkem... dotrénoval do konce”.

#### TENDENCE NIC NEDĚLAT, LENOST

Druhá skupina tendencí u nudy ve volném čase reprezentuje potřebu žáků nedělat nic a souvisí s pocity lenosti, nerozhodnosti, s tendencí k prokrastinaci, potřebou být v klidu, lenošit, což dokumentují výroky jako: „doma... nic... šel jsem do hospody”, „doma o letních prázdninách... jako že ostatní se určitě někde baví a já ne... že nemám kamarády... nic... ležela v posteli a koukala na film/seriál, který mě moc nebavil“, „doma, nechce se mi nic dělat, přítel nechce přijet... bezcenně, že mě nikdo nemá rád, podřazeně, malá vůči světu... pocit prázdnoty a života bez smyslu, myšlenky na sebevraždu, které zase hned odezní... neměla jsem chuť dělat nic a zároveň jsem neměla chuť nic dělat... kreslení, psaní básniček, spánek, věci do školy“, „o víkendu... neměl jsem co dělat... přemýšlel co dělat... nic moc... nic moc“, „učení se na test... nezájem... téma mě nezajímalo, přišlo mi zbytečné se to učit... lenošit... jednou si to pročetla a nechala to být”, „učení... beznaděj, nestíhám, nic neumím... čím začít, co je nejdůležitější... nedělat nic... začala se učit a šla spát pozdě + mobil”, „když jsem měla dělat úkoly, ale nechtělo se mi... že jsem flákač... že bych se měla přestat povalovat a začít něco dělat aby ze mě něco bylo... nedělat vůbec nic jen se poflakovat... šla dělat úkoly“, „na tréninku tancování... unavený... neproduktivní... nic... šel se projít“, „doma... lenost... měl bych něco dělat... nic... usnul jsem“. Je zřejmé, že tendence nedělat nic v reakci na nudu může odrážet jak zaujetí určitého pasivního postoje provázeného např. pocity smutku, osamocení, bezradnosti, nezájmu či ochromením vůle, zároveň ale může být tato tendence v některých situacích zcela přirozená a oprávněná (potřeba zastavení se, odpočinku a lenošení je stejně důležitá jako potřeba výkonu a aktivity). Lenošení si však, jak je z výroků patrné, žáci málokdy dovolí zcela bez výčitek.



## TENDENCE K AKTIVNÍMU ŘEŠENÍ NUDNÉ SITUACE

Poslední kategorie sdružuje výroky odrážející tendenci žáků vyvinout určitou energii za účelem vyřešení vlastní situace nudy a čítá celkem 129 výroků. Propojují se zde dvě sub-kategorie, a to sub-kategorie č. 2 (aktivně změnit situaci) a č. 8 (projevit agresi).

### TENDENCE ZMĚNIT SITUACI

První kategorie výroků zachycujících žákovské tendence aktivně řešit svou stávající situaci, souvisí zejména s momenty čekání, nespokojenosti při plnění určitých povinností, nedostupností technologií nebo naopak se situacemi nestrukturovaného volného času, např. „u lékaře... nervózně, očekávaně, ospale, nemocně... co mi lékař po prohlédnutí řekne... jít do ordinace... čekala jsem až na mě přijde řada“, „čekání na bus... natěšeně a nervózně... jaké to tam bude... zavolat si taxi... nic“, „čekání na kamarádku... netrpělivě... jít jí naproti... šla jí naproti“, „dělání ročníkovky... že chci dělat jinou část práce... že bych mohla dělat více zajímavou část... dělat jinou část... nedělala jinou část“, „seděl v autobuse a zapomněl si sluchátka... co bych mohl dělat... jít si koupit sluchátka... přežil jsem to“, „když jsem měl rozbitý počítač... osamění, jak na pustém ostrově... jak si budu psát s kamarády... koupit si nový PC... zůstal jsem doma a počkal až PC opravili“, „kroužek... znuděně, že děláme pořád to samé... změnit kroužek... nic“, „zákaz počítače... cítil jsem nekonečnost času... myslel jsem na to co nastane až se mi zákaz zruší... jít koupit náhradní zdrojový kabel... udělal jsem to“ nebo „když nejde internet... našťavaně, protože jsem ho vždycky potřeboval... žádné... zavolat O2... pokoušel se dovolat a hlásit problém“, „na internátu, šlo o delší období... cítil jsem, že můj čas musím nějak naplnit... co bych asi tak mohl dělat v mém volném čase... najít nějaký kroužek, či něco co bude vyplňovat můj čas... našel si kroužky na který chodím už delší dobu“, „v létě o prázdninách když mě přestalo bavit číst... prostě nuda... nic... něco zažít... šla pracovat na zahradu“. Z výroků je zřejmé, že žáci jsou nejčastěji schopni své tendence k aktivnímu řešení situace realizovat zejména v těch momentech nudy, kdy prožívají nedostupnost technologií. S tímto zdrojovým momentem nudy souvisí také tendence zachycené v rámci druhé skupiny výroků v této kategorii.

## TENDENCE PROJEVIT AGRESI

Poslední sub-kategorií žákovských tendencí k řešení u nudy ve volném čase je tendence k projevení agrese. Ve volném čase jsou nejčastěji objektem agresivních fantazií zejména různé předměty a vybavení, v menší míře potom druzí lidé. Příklady výroků, které sem spadají, vypadají následovně: „když nešel internet... zklamání, opuštění od světa... co mám teď dělat, na co se mám koukat?... do něčeho kopnout... šla jsem si zaběhat nebo číst knížku“, „výpadek internetu... byl jsem naštvanej... proč mám tak špatnej internet... vyhodit router z okna... zůstal do nahození internetu a zatím poslouchal písničky na mobilu“, „posilování... nijak... že si půjdu zastřílet... praštit s činkou... pokračoval v činnosti“, „když mě něco nebaví... vztek, beznaděj... už mě to nebaví, kašlu na to... do něčeho praštit... uklidnil se a vydržel“, „mytí nádobí... auu moje ruce, proč se mi loupe kůže?... co kdybych dělal, že jsem zapomněl?... rozbít nádobí... donutil rodiče koupit myčku“, „při loupání brambor... nudí mě to... vyhodit je do koše... doškrábala brambory“, „jízda tramvají... velmi stísněně... myšlenky na vlastní auto... všechny z tramvaje vyhodit... nic, nemohl jsem se hnout“, „čekání ve frontě na pokladnu v supermarketu... znuděně... proč je ta pokladní tak pomalá?... všechny předběhnout... čekala jsem dál a prohlížela si věci a lidi okolo“, „učení se... chtěla jsem papíry vyhodit z okna a vykašlat se na školu... učila se a pak s tím hodila o zed“, „při učení na chemii... únava... vyhodit učebnici z okna... učil se“, „když spadne wifina... jako někdo odříznutý od světa... proč se to muselo stát právě mě?... rozmlátit tu krabičku aby fungovala pořádně... došla do vedlejší místnosti a vypla a znovu zapla router“, „koncert Lucase Dopa... že je chcanka... že ho sejmu... sejmut ho... nic jakoby“, „nejhorší trénink... naštvanej, že tam musím bejt, znuděnej... asi končím... jít domů nebo se s někým porvat... seděl jsem u zdi“, „čekání na odpolední sport... byla jsem vyčerpaná, naštvaná na celý svět a hlavně školu, kde mě drželi 9 hodin... chtěla jsem spát, vzpomínala jsme na dopolední utrpení:-)... spát, nebo rozbombardovat školu... usnula jsem“.

## 7.6. Realizované akce u nudy, zvládací strategie u nudy

V první fázi bylo získáno celkem 56 kódů spojených s konkrétními, v dané situaci více či méně projevenými reakcemi žáků na aktuálně prožívanou nudu, s přímým dopadem na bezprostřední chování v dané situaci. Z celkového počtu kódů spojených s realizovanými akcemi žáků u nudy se 36 týkalo školního prostředí a 20 volného času. V tomto ohledu bychom mohli konstatovat, že se v naší analýze v tuto chvíli dostáváme ke specifickým způsobům zvládnání nudy ze strany žáků, o kterých tito žáci referovali ve svých výrocích ve vztahu ke konkrétním situacím nudy. Při jejich prezentaci se budeme opět držet schématu, které vzešlo z naší dosavadní analytické práce, a v rámci kterého se snažíme zohledňovat odlišné způsoby vztahování se žáků k nudným situacím, které tvoří určité pozadí různých typů (ať už více nebo méně vědomých) žakovských strategií zvládacího chování. V dalším textu budou tyto kódy prezentovány jako sub-kategorie, sjednocené do větších celků kategorií ve čtyřech oblastech, přičemž každá sub-kategorie bude zároveň reprezentovat určitou variantu příslušného typu zvládací strategie.

### 7.6.1. Typy realizovaných akcí a zvládacích strategií u nudy v kontextu školy

Realizované akce v situacích spojovaných s nudou ve školním kontextu s relativní četností nad 1% zobrazuje tabulka č. 21.

Tabulka č. 21: Realizované akce v situacích spojovaných s nudou ve škole

	<b>Realizované akce u nudy ve škole</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost I* (%)</b>	<b>relativní četnost II** (%)</b>
1	pokračuji v činnosti	185	27,9	29,1
2	nic, formální přizpůsobení	135	20,4	21,2
3	spánek	134	20,2	21,1
4	technologie	109	16,4	17,1
5	čekám konec, sleduju hodiny	108	14,9	17,0
6	povídání, psaní si s druhými	73	11,0	11,5
7	přetrpím to	70	10,6	11,0
8	jiná činnost do školy	67	10,1	10,5
9	snaha pochopit látku	64	9,7	10,1
10	nedávám pozor, koukám do zdi	58	8,7	9,1
11	kreslení, čmárání, tvoření	56	8,4	8,8
12	odfláknu to	54	8,1	8,5
13	odejdu	45	6,8	7,1

14	četba	42	6,3	6,6
15	snaha dávat pozor, obavy	42	6,3	6,6
16	přemýšlení, fantazie	38	5,7	6,0
17	všímavé rozptýlení	28	4,2	4,4
18	nevnímání, ignorace	28	4,2	4,4
19	jídlo, pití	27	4,1	4,2
20	konfrontace	26	3,9	4,1
21	předstírání činnosti, zájmu	23	3,5	3,6
22	hudba	20	3,0	3,1
23	plánování, organizování	12	1,8	1,9
24	neverbální náznaky, acting out	12	1,8	1,9
25	zabavím se jinak	10	1,5	1,6
26	sdílení negativních emocí	8	1,2	1,3
27	extrémní zoufalství	8	1,2	1,3

\*Relativní četnost I = procento výskytu tvrzení na celkový počet respondentů

\*\* Relativní četnost II = procento výskytu tvrzení na počet respondentů, kteří popsali v daném kontextu alespoň jednu situaci

### STRATEGIE UVÍZNUTÍ U NUDY (PASIVNÍ ZVLÁDÁNÍ NUDY)

Zatímco u žákovských tendencí a impulzů u nudy ve škole byla skupina spadající do kategorie uvíznutí v momentu nudy až na posledním místě, v případě realizovaných akcí je tomu přesně naopak. Jedná se o nejfrekventovanější kategorii čítající celkem 478 žákovských výroků. Pro všechny kategorie výroků spadajících pod tento typ žákovských reakcí na nudu ve škole je charakteristický spíše pasivní, rezignující či pasivně odporující postoj žáků. Žáci se snaží nudu nějak přetrpět, přežít, čekají na konec, sledují a odpočítávají čas do konce hodiny, nevnímají výklad nebo tvrdí, že nedělají nic, protože se ani nic dělat nedá, nebo více či méně nápadně odporují a sabotují danou aktivitu. Pro přehlednost byly v rámci této široké skupin výroky rozděleny do dvou menších podskupin sub-kategorií, kde první z nich zachycuje převažující pasivní stažení žáků v reakci na školní nudu, zatímco druhá reprezentuje spíše pozice vzdoru a pasivního odporu. Každá z těchto dvou skupin sub-kategorií tedy zachycuje trochu jiný typ strategií zvládnutí nudy v kontextu školy, které spojuje určitý pasivní postoj žáků. Zatímco v prvním případě můžeme hovořit o strategiích pasivního stažení se, ve druhém případě o strategiích pasivního odporu. Do první kategorie spadají sub-kategorie č. 2 (nic, formální přizpůsobení), č. 5 (čekám konec, sleduju hodiny), č. 7 (přetrpím to), č. 10 (nedávám pozor, koukám do zdi) a č. 17 (všímavé rozptýlení), zatímco druhá skupina propojuje sub-kategorie č. 18 (nevnímání, ignorace), č. 21

(předstírání činnosti, zájmu), č. 24 (neverbální náznaky, acting out), č. 26 (sdílení negativních emocí) a č. 27 (extrémní zoufalství).

### **STRATEGIE NESPOKOJENÉHO PASAŽÉRA (PASIVNÍ STAŽENÍ SE)**

První skupina výroků v rámci tematiky uvíznutí v nudné situaci ve škole propojuje různé průběhy prožívání nudy v konkrétní situaci, jejichž výsledkem jsou žákovské strategie zvládnání, které mají charakter pasivního spočinutí, odevzdání se, podržení či potlačení přirozeného toku energie, konformního přizpůsobení se požadavkům situace a/nebo rezignace či apatie.

### **NETEČNÝ PASAŽÉR (APATIE NEBO KONFORMITA)**

Vůbec nejčastěji žáci v rámci této skupiny uváděli, že když se ve škole nudí, tak neudělají nic. Tyto výroky se nejčastěji objeví v situacích, kdy žáci musí dělat to, co je nezajímá, nebaví, co jim přijde zbytečné a/nebo nesmyslné nebo co vnímají jako ztrátu času, a/nebo nemohou dělat to, co by v danou chvíli dělat chtěli, protože jsou přece ve škole a nic moc se s tím tedy dělat nedá. Pokud jde o výroky samotné, dají se zde rozlišit momenty, kdy tyto výroky následovaly po žáky uváděných totožných tendencích naznačující v rámci nudné situace určitou pasivitu hraničící až s apatií (případně může jít též o určitou neschopnost a/nebo neochotu respondentů reflektovat nebo sdílet své prožívání), od momentů, kdy žáci naopak zároveň uvádějí zcela konkrétní tendence či impulzy, které však nakonec z různých důvodů nerealizují, přičemž druhá skupina výroků se objevuje jednoznačně častěji. Mezi výroky zachycující tyto momenty patří např. „dějepis... znuděná, unavená... nebaví mě výklad učitele... nic... nic“, „včera ve škole... ospale... žádné... nic... nic“ na jedné straně a „angličtina... v hodinách angličtiny často nemám motivaci pracovat kvůli učitelce... že by si měla paní učitelka zlepšit angličtinu, hlavně výslovnost... stěžovat si... nic“, „laboratorní práce... unaveně... žádné... spát... nic“, „při hudebce... cítila jsem, že tím ztrácím čas... přemýšlela jsem o tom, co bych mohla místo hudebky mít už hotové... odejít z vyučování... nic“, „suplovaná hodina... pocít, že ve škole nemusím být... proč nám hodina neodpadne?... odejít... nic“ na straně druhé.

Žákovské „nic“ uvedené v kolonce realizovaná akce u nudy ve škole může nést různé významy, a proto je problematické nabídnout vyčerpávající analýzu dynamiky na pozadí

tohoto typu výroku. Jednou z možností, jak lze pozadí těchto výroků (obzvláště v případě druhé skupiny) rozumět, je, že žáci nečinící „nic“ vlastně v dané situaci spíše pouze formálně naplňují to, co si myslí, že se od nich v dané situaci očekává (např. setrvávají na svém místě v lavici, dál poslouchají výklad), přestože by raději odešli, spali, vyjádřili nespokojenost či konfrontovali učitele, což jsou impulzy, které musely být s ohledem na situaci a celý kontext potlačeny. Setrvání žáků v požadované pozici, do které je v jejich očích daná situace staví, se však zdá být pouze formálním přizpůsobením, naznačujícím u žáků spíše pasivní postoj. „Nic“ může být v tomto smyslu synonymem pro rezignaci, vzdání se vlastní akce.

#### NETRPĚLIVÝ PASAŽÉR (MOMENTY ČEKÁNÍ A ŽÁKOVSKÁ NETRPĚLIVOST)

Na určitou pasivitu ve vztahu k nudě ve škole dále odkazují také žákovské výroky zachycující momenty, kdy žáci prostě jenom (více či méně) netrpělivě čekají na konec probíhající nudné situace, která je jimi zpravidla prožívána velmi nepříjemně. Čekání jako reakci na nudu ve škole žáci opět často uváděli v situacích provázených pocitu zbytečnosti dané látky či předmětu, subjektivně velmi nepříjemné ztráty osobního času nebo dokonce donucení k jeho plýtvání, nebo také v situacích, kdy nezvládali učivo či nerozuměli probíranému (místo toho, aby požádali o pomoc, rozhodli se prostě jenom vyčkávat na konec hodiny) aj. Momenty čekání se objevují buď jako izolovaná, samostatná reakce v konkrétní situaci nudy (např. „když učitelka zadá práci a pracujeme sami... stres, aby mě nevzala k tabuli, jinak nuda... co budu dělat až přijdu domů... skočit z okna... seděl a čekal“, „při počítání příkladu... nejistě, nevěděla jsem si rady se zadáním... kdy už bude konec hodiny... jít někam do města... čekala, když skončí hodina“, nebo jsou žáky uváděny v kombinaci s nějakým dalším typem reakce, většinou opět spíše pasivním, ale výjimečně najdeme i kombinace s reakcemi aktivními. Momenty čekání zachycují výroky typu „teoretický výklad nové látky... hodina byla zbytečná, protože látku pochopím jen z konkrétních příkladů... že bych mohla dělat spoustu zajímavějších věcí... začít dělat něco jiného... nedávala pozor a čekala na konec hodiny“, „suplovaná hodina... cítila sem se velmi unuděně... jak bych tento čas mohla trávit jinak a jinde... jít domů... seděla a čekala na konec hodiny“, „poslední suplovaná hodina a já neměla nic na práci... byla jsem nervózní, naštvaná... že můžu být na lepším místě než jen sedět a čekat na zvonění... odejít ze suplované hodiny a dělat něco užitečnějšího a neztrácet čas koukáním do zdi... seděla, koukala do zdi a čekala na zvonění

až budu moci jít domů”, „úterky... pocit nekonečna, strávený času a hodin ve škole a nic z toho... o tom co bych moh dělat, kdybych netrčel ve škole... jít domů nebo kamkoliv jinam a dělat něco produktivního... čekal, až škola skončí a stěžoval si kamarádům”, „při hodině ICT... bylo to nudné a nezajímavé... co budu mít k obědu a co budu odpoledne dělat... jít domů... dívala se na hodiny a povídala si s přáteli”, „při hodině AJ... nebavila mě tato hodina z důvodu že mě to moc neupoutalo... co následuje za hodinu... odejít pryč... pořád se dívala na hodiny a snažila se poslouchat”.

#### PASAŽÉR CHUDÁK (NUDA JAKO ZDROJ ŽÁKOVSKÉHO UTRPENÍ)

Další skupina výroků mapujících spíše pasivní žákovské akce u nudy ve škole, je charakteristická přesvědčením žáků, že se nudná situace musí nějak vydržet či přežít. Tyto výroky opět naznačují tendence k určité pasivitě na straně žáků, kteří situaci vnímají tak, že je na nich páchána (mnohdy až ukrutná a nesnesitelná nuda) a že jim nezbyvá nic jiného, než toto utrpení tiše snést nebo dokonce přetrpět, staví se tedy do určité role „trpitele“ či „oběti“ a jejich prožitek se zároveň (podobně jako u předchozí sub-kategorie) nese v duchu výrazné netrpělivosti. V jistém smyslu lze ale uvažovat také o tom, že někdy žáci mohou používat výrazy „přetrpět“, „přežít“ ve smyslu vydržet, a tedy více či méně dobře zvládnout (dle charakteru konkrétní situace). Příklady ilustrujících výroků: „Když učitelka vysvětluje něco, co už chápu... myslím na něco jiného... co bude k obědu... naobědvat se... snažila se to přetrpět”, „čekání na konec výuky... cítím se hrozně, nemám to tu ráda, frustrovaně, otráveně, chci dodělat maturitu a vypadnout... ať už je konec... jít domů, ven, na výlet, prostě pryč... nic, musím to přetrpět a pak rychle pryč”, „vyučovací hodina... unaveně, netrpělivě... pouze negativní... utéct pryč, daleko... musela jsem to vydržet do konce”, „o přestávkách... bolela mě hlava... kéž by byla nějaká zábava... vstát ze židle a odejít... musela jsem to vydržet”, „deskriptivní geometrie... naštvaný, znuděný, nezáživný... proč ta hodina utíká tak pomalu?... skočit z okna... snažil se to vydržet do konce”, „během hodin laborek... pokusy mi přišly zbytečné, zdlouhavé, k ničemu... chci jít domů, chci, aby to už skončilo a abych už to měla hotové... jít domů... musela dodělat pokusy a vytrpět zbytek hodiny”, „pátek, nudný rozvrh, myslela jsem že to nevydržím a prasknu... hrozný pocit, měla jsem chuť něco dělat a ne poslouchat to jak si učitelka vybíjí zlost na ostatních spolužácích, už mě unavuje jak učitelka povídá o svém pudlovi... co by se stalo kdybych

byla šnek... odletět z okna a jít domů... hrozný pocit mě zžíral do konce hodiny". Přežít něco ve smyslu vydržet s tím, zvládnout to, může být někdy zároveň docela přirozený copingový mechanismus, který v některých situacích může dobře fungovat.

#### ODPOJENÝ PASAŽÉR (DISOCIACE, ODPOJENÍ)

Další žákovskou reakcí na nudu ve škole je určitý disociativní stav, kdy žáci popisují, že nedávají pozor, nevnímají výuku, zírají do zdi, tzv. do blba. Tyto reakce nacházíme napříč situacemi, nejčastěji jde o situace, kdy žáci nenacházejí smysl aktivity, dále potom situace, kdy zdrojem nudy je žáky vnímaná úroveň náročnosti či jejich znalosti láky aj. Tyto momenty jsou dobře ilustrovány žákovskými výroky typu „probírání látky, které jsem sice rozuměla, ale nebavilo mě to (např. rýsování)... nepřijde mi to důležité k životu, nechci být architekt nebo něco takového... procvičovat látku, která je důležitější... moc jsem si nepsala a ani asi nedávala pozor", „matematika... bezmoc, otrávená vyučovanou látkou... že to nechápu... spát... nedávala pozor", „na hodinách, kdy se po mě chce je sedět a zapisovat si něco z prezentace... že tam sedím úplně zbytečně, nuda, únava, vztek... proč tady všichni takhle sedíme a jako stroje jen něco opisujeme... začít řvát, jak to celé vůbec nedává smysl... koukám do zdi", „hodina, kde se kouká na film... naštvaný, že škola plácá mým časem ... kdy bude konec, proč?... odejít, spát... seděl a čuměl do blba", „hodina němčiny... znuděně, chtěl jsem jít domů... že je to strašná nuda... jít na kebab... seděl a jenom čuměl", „při angličtině... byla jsem unuděná, protože jsme dělali věci, které už umím... proč na škole učí učitelka, co neumí anglicky?... začít zpívat nebo jí říct, že nedělá hrubky... seděla jsem a koukala do blba", „nevím, co mám dělat. nerozumím látce... nic moc pocit, že nic neumím... že se na všechno můžu vykašlat... odejít... seděl a koukal „do blba“, „angličtina... nechápavost, opovrhování námi... že s náma p. uč. zachází jako na ZŠ... odejít... seděla a koukala do blba", „učitel vykládal látku, kterou jsem již uměla nebo jsme si tu látku dlouho opakovali... nuda, otrávenost, ospalost... snažila jsem se vnímat, ale moc mi to nešlo, začala jsem přemýšlet, co budu dělat po škole nebo něco podobného... chtěla jsem říct, aby se už posunul a začal vykládat něco nového, nebo abychom si opakovali jiné věci... seděla jsem a koukala (nepřítomně) na sešit, nebo (jak se říká) do blba". V jistém smyslu se tato varianta strategií přimyká také ke kategorii únikových typů zvládnání nudy (viz dále).

#### VŠÍMAVÝ PASAŽÉR (VŠÍMAVÉ ROZPTÝLENÍ, JINAM ZAMĚŘENÁ POZORNOST)



Další část výroků žáků zachycuje jejich (více či méně vědomé) strategie rozptýlení nudy zaměřením pozornosti na nějaký detail, pozorováním toho, co se děje v okolním prostředí nebo (což se však vyskytovalo v rámci výroků pouze minimálně) bezděčným vytvářením vnitřních podnětů (např. „pozoruju lidi kolem“, „pozoruju učitele“, „počítám, kolikrát učitel řekne slovo *jako*“, „dívám se z okna“, „sleduju, co se děje venku“, „šimrám se na ruce“, „poklepávám nohama“, „ťukám si prsty na lavici apod.). Tyto výroky se vyskytují nejčastěji v situacích, kdy žáci cítí určitý nedostatek stimulů, např. se často pojí se situacemi, kdy žáci mají volno nebo již znají či dobře zvládají probíranou látku. Příklady výroků: „volná hodina... znuděně... aby ta hodina skončila... usnout... sledoval okolí“, „opakování... cítím se chytrý... zabavit se... hrát na mobilu... jenom jsem pozoroval ostatní, jak počítají“, „hodina angličtiny... únava... jak někdo může *that* vyslovovat jako *zet*... odejít na učňák na cukráře... pozoroval dění ve třídě“, „ve škole (zsv)... ospale... přemíšlení o příběhu co jsem četla... spát... mám hlavu v oblacích, nebo pozoruji pohyby učitele abych neusla“, „chemie... nudně... úplně jiné než chemie... hrát... koukal z okna“, „odborné kreslení... hodně špatně... žádné... odejít... pozorovala z okna“, „hodina biologie... byl jsem znuděný výkladem a způsobem vyučování raději bych spal... co bych mohl dělat místo toho... usnout, jít pryč... sledoval, kolikrát paní profesorka řekla *zajímavé*“, „hodina matematiky... nevěděla jsem, co dělat, protože jsem nechápala látku a nešla mi, byla jsem otrávená... za jak dlouho končí hodina... spát... poklepávám nohama“. Stereotypní tělesné pohyby při nudě mohou být produktivní strategií – ventilace vnitřního napětí skrze stereotypní pohyby. – tělesná všímavost, práce s tělem – viz všímavý řešitel

### **STRATEGIE NESMÍŘENÉHO ODBOJÁŘE (PASIVNĚ AGRESIVNÍ POSTOJ)**

Druhá skupina výroků v rámci tematiky uvíznutí v nudné situaci propojuje strategie zvládnání charakterizované pasivně-agresivním odehráváním a pasivním odporem. Spadají sem zejména žákovské projevy ignorace, pasivního odporu, negativních neverbálních náznaků a/nebo neverbální provokace, maskování nudy, nenápadné ventilování frustrace, stěžování si s ostatními spolužáky aj.

#### **IGNORUJÍCÍ ODBOJÁŘ (ODEHRÁVÁNÍ AGRESE: IGNORACE)**

Nejčastěji se v rámci této kategorie žákovských výroků k tendencím u nudy ve škole vyskytují reakce jako „ignoruju učitele“, „nevnímám“, „vypnu pozornost“, „zacpu si uši a

neposlouchám“, „přestanu“, „odmítám dělat, co se po mně chce“, „sabotuju práci“, které bychom souhrnně mohli označit jako strategie ignorujícího odbojáře. Tyto reakce často souvisí s pocity znechucení, nadřazenosti a opovržení, nechutí, otráveností, našťvaností, odporem a nechutí zapojit se do probíhající činnosti a s tendencí projevit agresí či volit únikové tendence jako řešení nudy. Spadají sem výroky typu: „dějepis... znechucení, nezájem... proč mám po xté poslouchat konspirační teorie mimo téma... odejít ze třídy či vyzvat učitele k tomu, aby mluvil k tématu... ignoroval výklad“, „němčina... nudně, unaveně... chtěla jsem odejít... neposlouchám... neposlouchala, ignorovala učitelku“, „učitel začal vyprávět příběh o svém dětství... ospale... co budu dělat po škole... spát... ignorovala toho učitele“, „hodina TV... neskutečně našťvaně, že jsem naprosto nepotřebná osoba... vystudoval vůbec nějakou školu, neměl by pracovat ve školce?... nechat ho cvičit s Olgou Šípkovou, zlomit mu prst a říct, že to nic není... ignorovala“, „angličtina... znechucení... proč máme takovéhle učitele a spolužáky... dát některým jedincům pěstí... zatnula zuby a ignorovala jsem to“, „chemie... vztek, nuda, únava... ta učitelka je asi strašně hloupá... říct jí to... ignorovala ji“, „když jsem se nudila na hodině, látce, která mě nezajímá... že mě to nebaví, byla jsem otrávená... že chci jít domu... jít domu... vypnula“, „probírání látky, které jsem sice rozuměla, ale nebavilo mě to (např. rýsování) ... nepřijde mi to důležité k životu – nechci být architekt nebo něco takového... procvičovat látku, která je důležitější... moc jsem si nepsala a ani asi nedávala pozor“, „hodiny počítačů (IKT)... našťvání z učení, ze zbytečných věcí které už znám a nebo nepotřebuju... že bych učitele konfrontoval a nesouhlasil s jeho hodinou... odejít nebo si stěžovat... sabotoval práci a nedělal nic“. Výskyt těchto strategií i v kombinaci s jinými strategiemi ilustrují následující výroky: „hodina práva... opět nudný a monotónní hlas profesora mě donutil se bavit s kamarádkou... nejradši bych s ní šla na oběd a neposlouchala něco co si můžu přečíst v učebnici... odejít z místnosti... povídala si s kamarádkou a ignorovala učitele“, „účetnictví... nezájem, trochu ignoraci... proč máme jen jednu hodinu účetnictví týdně... hrát něco na telefonu... ignorovala učitele a hrála“, „zeměpis... znuděně, bezmocně ... k čemu mi to je, když už jsme to měli na základce a nechci se tomu věnovat... odejít ... nedávala pozor věnovala se jiné činnosti – čtení, plánování v diáři“.

## MASKUJÍCÍ ODBOJÁŘ (MASKOVÁNÍ NUDY, PŘEDSTÍRÁNÍ PRÁCE ČI ZÁJMU)

Druhá nejpočetnější skupina výroků v rámci této kategorie zahrnuje momenty, kdy žáci uvádějí, že se v situaci školní nudy snaží různým způsobem buď svou nudu nějak maskovat, schovat před učitelem nebo naopak předstírají, že dávají pozor, pracují, na čem mají, předstírají zájem nebo práci či zapojení atd.. Najdeme zde výroky jako např. „paní učitelka zadá příklad dlouhý jak autobus a já při počítání strácím naději na dokončení a tak se na to vyprndu a dělám že píšu a když to někdo dodělá opišu výsledek“, „angličtina – učitelka diktovala slovíčka a poznámky k tématu na zkoušení... přišlo mi, že plýtvá časem – už jsme k tématu měli dost materiálů a víceméně jen opakovala to, co jsme znali... nebavilo mě to, nedokázala jsem se na to soustředit... vykašlat se na zapisování... psala si jen něco (abych na sebe neupoutala pozornost tím, že nic nedělám)“, „při pozemním stavitelství při vyprávění učiva... chtělo se mi spát a jít pryč... kdy už to skončí... jít pryč... opírala se o ruku a dělala že vnímám“, „dvouhodinové přednášky od učitelů, kdy si mám vytahovat zápisky... únava, nuda, chci už domů, absolutně se mi to hnusí poslouchat a psát... kdy už vypadnu, co budu dělat po škole, mám zavřít oči a dělat, že píšu?... zahodit propisku a dopsat jindy nebo se zvednout a odejít... pohyboval rukou, aby si učitel nevšimnul, a opřenej o ruku zavřel oči“, „při IKT (počítače) – excel... je to nezáživné a zdlouhavé... budu hrát hry na počítači... hrát hry na počítači... předstíral jsem zájem“, „opakujeme něco... dobře, že to vím... že jsem dobřej... jít domu... předstíral, že něco dělám“, „výklad látky, která mě nezajímala... měla jsem smíšené pocity... co bude další hodiny... malovat si... předstírala jsem, že poslouchám“.

## PROVOKUJÍCÍ ODBOJÁŘ (ODEHRÁVÁNÍ AGRESE: NEVERBÁLNÍ SIGNÁLY)

Další podskupina v rámci této kategorie výroků žáků byla nazvána jako strategie provokujícího odbojáře a zastřešuje momenty odehrávání neverbálních signálů směrem k učiteli ze strany žáků, kdy tito např. uvádí, že „jsou nepříjemní“, „funí“, „vzdychají“, „zírají“, „protáčejí oči“, „dávají najevo zlost“, „jsou protivní, nevrlí“, „polehávají na lavici“, „znuděně koukají na učitele“. V rámci těchto situací, které se často pojí s momenty, kdy žáci obsah výuky vnímají jako informačně chudý, často nacházíme pocity únavy, hladu, vzteku a tendence projevit agresi v reakci na nudu. Ilustrující výroky jsou např. následující: „pátek dějepis... našťvaný... co to zas kecá... zmlátit jí... seděl jsem na místě a našťvaně jí

pozoroval”, „při hodině matematiky jsem měla všechny úkoly hotové... unaveně a hladově... co si dám k jídlu až půjdu domů... chtěla bych být doma u jídla... znuděně koukala na učitele”, „když znám látku z domova... že jsem unavený... nuda... probírat něco zajímavějšího... znuděně povzdychuju”. Do této varianty se částečně propisují i momenty, kdy žáci vyrušují, baví se s ostatními, nebo jinak nenápadně narušují výuku.

#### ULEVUJÍCÍ SI ODBOJÁŘ (NEPŘÍMÁ VENTILACE AGRESE: SKRYTÉ „UPOUŠTĚNÍ“ FRUSTRACE Z NUDY)

Čtvrtá skupina výroků z této kategorie pod názvem ulevující si odbojář sdružuje výroky žáků popisující způsoby nepřímé ventilace agrese a/nebo sdíleného postupného „upouštění“ frustrace u školní nudy. Žáci v této souvislosti uvádějí, že např. nadávají potichu na učitele, stěžují si spolu se spolužákem, pomlouvají učitele s ostatním spolužáky. Vyskytují se samostatně nebo v kombinaci s jinými zvládacími strategiemi. Typické jsou např. výroky: „když učitel musí vysvětlit někomu hloupému úplně jasnou věc... nuda, otrava... jak může být někdo tak hloupý... říct ať se neptá, že je to jasné a ať jedem dál... potichu nadávala”, „každá hodina matematiky... nervozita, nuda, povzdychuju, potichu nadávám do prázdna... zabiju se ... nikdy nebudu z matiky maturovat!... vypadnout a jít do baru... hrál si s mobilem”, „hodina ČJ... cítil jsem se jako bych plýtvat svým časem... přemýšlel jsem nad zbytečností 4 hodin češtiny týdně - nebylo by efektivnější samostudium... sebrat se a odejít... čekal jsem až hodina skončí a nadával na ni se spolužákem”.

#### ZTRACENÝ ODBOJÁŘ (REGRESE: SELHÁNÍ KOMPENZAČNÍCH MECHANISMŮ U NUDY)

V minimálním množství se vyskytly též výroky naznačující u žáků v situacích školní nudy selhání nebo absenci zralejších mechanismů zvládnání (z důvodu nízké četnosti uvádíme tento typ jen pro doplnění). V této souvislosti nacházíme u žáků až absurdní typy výroků „začnu dělat blbosti“, „brečím“, „hrabe mi a s kamarádama dělám blbosti“, „pokreslim lavici“, „lijú vodu z okna“, „házím po ostatních sušenky“, „pořežu se“, „jdu se vyprázdnit“, „zoufale se směju“. Tyto momenty souvisí s pocitý extrémního zoufalství a uvěznění v daném okamžiku. V těchto případech může jít také o určitou stylizaci či provokaci ze strany žáků nebo projev akutního mentálního vyčerpání. Spadají sem výroky typu „dnešní první hodina... nuda... měl jsem vize, nechám celej svět mě vysakovat... zabít se... pořežal jsem

se na zápěstí“, “hodina biologie... zavření v kleci, potlačené nadšení, neukojená touha... divoká příroda, živly... jít pryč, běžet, létat... pokreslil jsem lavici“, “vždy... unaveně... blbosti... jít se zabít... nešel jsem se zabít”.

### ODKLONOVÉ STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ NUDY

#### **STRATEGIE VÝHYBKÁŘE (ZMĚNA PROŽÍVÁNÍ ODKLONEM K NÁHRADNÍ ČINNOSTI)**

Druhá nejfrekventovanější kategorie výroků týkající se žákovských reakcí v situacích nudy ve škole čítá celkem 427 výroků a sdružuje sub-kategorie č. 3. (technologie), č. 6 (povídání, psaní si s druhými), č. 8 (jiná činnost do školy), č. 11 (kreslení, čmárání, tvoření), č. 14 (četba), č. 16 (přemýšlení, fantazie), č. 22 (hudba), č. 23 (plánování, organizování) a č. 25 (zabavím se jinak). Ve většině případů se v rámci těchto sub-kategorií jedná o strategie žáků částečně nebo úplně odklonit pozornost od stávající nudné činnosti směrem k náhradnímu cíli, objektu, aktivitě. Strategie zvládání nudy spadající do této kategorie jsou tedy všechny propojeny momentem potřeby žáků hledat u nudy rozptýlení a vhodnou stimulaci v jiné činnosti, která vyžaduje jejich více či méně aktivní zapojení. Žáci se v rámci odklonových strategií zabývají různými alternativními, náhradními činnostmi (případně také doprovodnými či doplňujícími aktivitami) které jim mohou pomáhat kompenzovat nepříjemné prožívání nudy v aktuální školní situaci. V některých případech mají doprovodné aktivity určitou pomocnou či podpůrnou funkci při věnování pozornosti tomu, co se děje v hodině. Dle typu původní činnosti to může být např. automatické čmárání do sešitu při poslechu nudného výkladu nebo poslech hudby ze sluchátek na pozadí plnění samostatné práce v hodině. Z žákovských výroků se ale zdá, že tyto momenty bohužel nejsou příliš časté. Odklonové strategie jsou zaměřené primárně na změnu prožívání nudné situace, neboť pomáhají zvládat nepříjemné prožívání žáků v původní situaci přesměrováním pozornosti na náhradní činnost přinášející určité uspokojení v podobě rozptýlení. Souhrnně jsme sub-kategorie výroků žáků spadajících do této širší kategorie zvládacích strategií nazvali jako strategie výhybkáře.

#### **DIGITÁLNÍ KONZUMENT (HRÁČ, SÍTAŘ, DIVÁK, HLEDAČ INFORMACÍ)**

Nejfrekventovanější variantou je v rámci tohoto typu skupina výroků, ve kterých žáci píšou o tom, že v nudné situaci ve škole se často obrací k využití digitálních komunikačních technologií, proto byly tyto strategie souhrnně označeny jako strategie digitálního konzumenta. Jedná se o poměrně širokou skupinu aktivit, přičemž někdy jsou výroky žáků spíše obecné (např. „jsem na mobilu“, „jdu na mobil“, nebo „vytáhnu mobil“), jindy žáci zmiňují konkrétní činnost, kterou ke zvládnutí školní nudy dělají (např. „hraju hru na mobilu“, „projíždím sociální sítě“, „pouštím si videa“). Konkrétní žákovské výroky v kategorii digitální konzument, které se vyskytovaly v kontextu školy nejčastěji, jsme dále rozdělili dle typu žáky upřednostňované aktivity při zvládnutí nudy na **hráče** (žáci uvádějí, že v nudné situaci hrají hry na mobilu), **sít'áře** (žáci se v nudné situaci věnují sociálním sítím, projíždějí jejich obsah a zjišťují, co je na nich nového, kdo přidal jaký příspěvek nebo reakci atd. (v tomto smyslu také hovoříme o strategiích spadajících do oblasti tzv. distální komunikace – komunikace na dálku, v on-line prostoru, které se sem v určité míře (nikoli však absolutně) přimykají), **diváky** (zvládací strategií žáků je v tomto případě hledání rozptýlení uchýlením se ke sledování různých audio-vizuálních či grafických obsahů v online prostoru) a **hledáče informací** (žáci se v situacích nudy ve škole zaměstnávají tím, že na internetu vyhledávají více či méně relevantní informace vzhledem k tématům probíhající výuky, a s těmi různým způsobem pracují). Toto rozdělení na určité podtypy bylo vytvořeno spíše pro přehlednost, je zřejmé, že různé typy aktivit v digitálním a on-line prostoru se často úzce prolínají (např. sledování videí nebo jiných mediálních obsahů na sociálních sítích).

Obecné žákovské výroky typu „občanská výchova... vyčerpaně, unaveně... chtěla jsem spát... odejít, neposlouchat, být na mobilu... byla na mobilu“, „hodina němčiny... nudně... co budu mít k obědu... jít domů... byla jsem na mobilu“, „o hodinách které mě nebaví... normálně... normální... jít domu, bavit se s kamarády... byl jsem na mobilu, spal jsem“, „kdykoliv kdy opakujeme... znuděně... proč to vůbec děláme... jít na cígo... spal, byl na mobilu“ nejčastěji souvisí s únavou, ignorací, tendencí opustit situaci, spát (tj. s únikovými tendencemi i strategiemi), být s kamarády. Strategie typu hráč zachycují např. výroky: „když jsem byla nevyspalá... byla jsem protivná, nevrlá... chtěla jsem hlavně domů do postele... jít spát... hrála jsem hry na mobilu, abych neusnula“, „při češtině... otráveně... až půjdu po škole do posilovny... provokovat kamaráda... šel hrát clash of clans na mobilu“, „při architektuře jsem se nudil... nechtělo se mi poslouchat... budu si hrát hry na mobilu... hrát

hry na mobilu... hrál hry na mobilu” a souvisí nejčastěji s pocity únavy, otráveností, nechutí, tendencí odehrávat agresí, únikovými tendencemi (spát, odejít). Strategie typu síťář, které reprezentují výroky typu “hodina angličtiny... frustrovaně, měl jsem pocit, že jsem tady zbytečně... radši bych dělal něco jiného... učit se na test, který jsem měl ten den psát... učil jsem se na test, a také jsem používal svůj telefon (koukal jsem se na sociální sítě)”, “zkoušení spolužáků... nuda, neměl jsem co dělat... přemýšlel jsem o sportu... podívat se na mobil, kreslit si... byl jsem na mobilu a koukal na sociální sítě, i ty které mě třeba nezajímaly”, „angličtina... znuděně... že je to zbytečné... jít ven, stěžovat si... zapla si telefon a šla si psát s lidmi přes sociální sítě, hledala zábavné obrázky ("memes")”, souvisí často s pocity frustrace z nevyužitosti, zbytečnosti a ztráty času a vyskytují se také spolu s adaptivními zvládacími strategiemi. Strategie typu divák často souvisí s pocity mrhání časem, utrpením, orality, sebedestruktivními a únikovými tendencemi a jsou zachyceny např. ve výrocih „hodina US... neměli jsme zadanou práci, takže zbytečně mrhání času... teď bych mohl spát... jít si zakouřit a najíst se... koukal na videa”, „hodina BIO... že se půjdu zastřelit... radši bych se koukal na hokej... skočit z okna (je v přízemí)... koukal na videa o hokeji”, „hodina ZSV... strašně... sebevražda, nejlépe skočit z okna... skočit z okna nebo odejít, ale 1. možnost jsem samozřejmě zavrhl... koukal jsem se na Baxtrixovo video Rust”. Strategie hledače informací může mít podobu únikového brouzdání na internetu a hledání informací nesouvisejících s obsahem výuky nebo naopak žáci hledají podpůrné informace k probíranému tématu (spontánní vyhledávání informací na internetu v průběhu výuky může tedy mít i pozitivní variatntu, což je však v případě zde analyzovaných výroků méně časté). Strategie hledače informací jsou dokumentovány např. výroky typu „hodina matematiky... znuděnost, podráždění, lenost, vyčerpání... že bych chtěla látku chápat jako ostatní, ale že nemám sílu na to se ji učit... jít se projít nebo dělat něco užitečnějšího – co budu chápat... četla si, povídala si s kamarádkou, hledala si věci na internetu”, „dějepis... divně... co se asi děje v Severní Koreji... vyhledat si co se děje v S. Koreji... vyhledal jsem si hlášky Tomia Okamury, a našel aktuální dění v S. Koreji”, „přednášky o první pomoci, drogách apod. ... cítila jsem se nudně, takových přednášek už jsme měli tisíce... kolikrát ještě to budu poslouchat?... odejít, spát... poslouchala jsem a hledala na internetu něco, co ještě nevím”.

## SOCIALIZÁTOR

Hned po využívání technologií byly v rámci kategorie zvládacích strategií u školní nudy spojených s odklonem od nudné činnosti žáky nejčastěji uváděné aktivity jako povídání se spolužákem, hovor se sousedem, zabavení se s kamarádem, psaní vzkazů, hraní piškvorek se spolusedícím aj. Jedná se o aktivity, kdy žáci hledají rozptýlení v přímé interakci s druhými lidmi. Tyto strategie tedy spadají do oblasti proximální komunikace a byly nazvány jako strategie komunikátora. Kromě potřeby zmírnění napětí z nudy a jeho ventilace přímou interakcí s druhými lidmi mohou být tyto strategie realizovány také s cílem narušovat či sabotovat výuku (zde se prolínají s pasivně-agresivním odehráváním směrem k učiteli), nebo také mohou být prováděny záměrně zcela nenápadně, buď aby žáci na sebe neupozorňovali (opět lze vnímat určitou souvislost se strategiemi maskování nudy), nebo aby nerušili ostatní a nenarušovali učitelé výuku. Tato strategie se často vyskytovala v situacích, kdy se žáci cítili nevyužití (supl, volná hodina, hotová práce v hodině atd.). V rámci výuky byla ve výrocích žáků zachycena např. takto: „hodina chemie... ospale, znuděně, mírně našťavaně... proč se musím chemii učit, když už od druhého ročníku vím, že se tímto předmětem nebudu zabývat... odejít, usnout... bavil jsem se se sousedem aniž bych rušil“, „všechno spočítáno... nemám co dělat... bezdůvodnost být ve škole... odejít... začal jsem vyrušovat“, „laboratorní práce z fyziky... našťavaně, že musím být ve škole ještě dvě hodiny... proč vůbec ty laborky máme, když si hrajeme s Merkurem... odejít domů... hráli jsme si s Merkurem a psala si lístečky s kamarády“, „zkoušení jiného žáka... nudně... poradím mu... zapomenout na chvílku na matiku a věnovat se přátelům... bavil se se spolužáky“, „počítání lehkých věcí... znuděný, zbytečný... co dělat... mobil... bavil se se spolužákem“, „hodina chemie... unaveně, znuděný... proč to dělám, když to v životě nevyužiji... odejít... bavil se se sousedy“, „fyzika... únava... přemýšlela jsem nad tím, co budu dělat po skončení vyučování... spát... povídala jsem si s kamarádkou“.

## NEKONFORMNÍ PRACANT

Třetím nejčastějším typem strategií zvládnutí nudy ve škole v rámci odklonových strategií je věnování se nějaké jiné (pro žáka v danou chvíli smysluplnější nebo potřebnější) školní činnosti. Reakce v podobě učení se nebo přípravy na jiné předměty v rámci školní nudy se dle výroků žáků nejčastěji objevují v situacích volna nebo stavů určité nevytíženosti



v hodině (ta nevytíženost je tady důležitá – tito žáci vnitřně potřebují být neustále zaměstnáni, potřebují na něčem pracovat). Tyto momenty často souvisí s kritikou učitele až opovržením vůči jeho odborným kompetencím. Pokud se tyto strategie objevují u žáků v situacích školní nudy v průběhu výuky, můžeme je označit jako strategie tzv. nekonformního pracanta, který si jede po svém a dělá si svoji práci, kterou vnímá jako v daný moment potřebnější. O volných hodinách je motorem takového chování spíše žákovská svědomitost, v tomto smyslu můžeme v rámci tohoto typu strategií mluvit o podtypu svědomitého pracanta.

Ve výuce strategie nekonformního pracanta souvisí s pocity žákovské nespokojenosti, zejména kritikou učiva či opovržením vůči osobě či postupům učitele. Mezi typické výroky žáků v tomto ohledu patří např. „učitel slepě čte učebnici a nedokáže látku vysvětlit vlastními slovy, tím u mě končí... že vystuduje i debil, kterému stačí umět číst rámečky v učebnici... že zvládnou maturitu lehce... odejít... připravovala se na další hodiny“, „výtvarná výchova – nezajímavá látka... znuděně... myslela jsem na něco jiného... měla jsem chuť jít ven když je tam hezky... učila se na jiný předmět“, „o hodinu základy práv... frustrace, unavenost... proč to jsou takové kraviny... odejít... učila se na jiný předmět“, „když se učitel dohaduje s nedbalými žáky... znuděná, otrávená... co musím udělat do školy... vynadat nedbalým spolužákům... připravovala se na další hodinu“. V situacích volna se tyto strategie vyskytují spíše v kombinaci s dalšími typy strategií, např.: „hodina volna, než začne odpolední vyučování... naštvaná, znuděná, unavená... že bych si radši odseděla všechny hodiny v kuse, než čekat zbytečně hodinu, než zase začne vyučování... jet domů a spát... učila se na další předmět, a pak byla na mobilu“.

## KREATIVEC

Čtvrtým podtypem odklonových strategií zvládnání školní nudy je věnování se nějaké tvůrčí, kreativní aktivitě. Jednoznačně nejčastěji se v tomto smyslu objevuje u žáků kreslení, malování, zdobení sešitů či čmárání z nudy, dále potom zapojení kreativity v podobě skládání básniček, vymýšlení deskových her, organizace soutěže v kreslení se spolusedící, vynalézání apod. Oproti ostatním strategiím se váže také s příjemnými pocity (např. „při hodině biologie... dobrou náladu... co asi podniknu... kreslil zvířátka, ovoce, zeleninu do sešitu“). Kreslení či čmárání navíc, jak již bylo uvedeno výše, může sloužit buď jako čistě

odklonová aktivita, případně též jako aktivita doplňková, při zachování žákovy pozornosti k tomu, co se děje v hodině. Dále sem spadají např. následující typy výroků: „při výkladu předmětu, který nebudu později využívat nebo mě nezajímá... znuďně, ospalost... že je to zbytečné, že tímto ztrácím čas... usnout nebo odejít, začít se věnovat vlastním věcem... seděl a s tupým pohledem sledoval vyučujícího nebo pokreslil celou učebnici“, „biologie... ať už to skončí... napadla mě báseň... spát... napsal báseň“, „na biologii... přijde mi to jako promrhaný čas a zároveň mi je trochu líto, že látce rozumím... přemyslím, jestli to ostatní doopravdy baví nebo co dělat, abych nebyla nápadná... být někde venku... vymýšlela jsem co by mohla znamenat latinská slova, kterým nerozumím a kreslila jsem je“, „hodina biologie... nuda... kdy bude konec hodiny?... odejít, hrát stolní hru, najíst se, malovat... uspořádám soutěž v kreslení se spolusedící“, „při hodině matematiky... už jsem měla vše hotové a neměla jsem čím se zabývat... přemýšlela jsem o věcech, co musím ten den udělat, co musím stihnout do konce týdne atd.... jít za učitelkou a poprosit o těžší příklady... vzala jsem si papír a začala jsem si kreslit“, „nudím se skoro pořád většinou je to pro mě moc lehký... je to lehký, potřebovala složitější příklady, na druhé straně chápu, že si musím některé věci procvičit... přemýšlela jsem o různých věcech, abych se zaměstnala... chtěla jsem si dojít říct o těžší věci, ale bojím se toho, že bych je nezvládla a všichni by si o mě mysleli jaká jsem naivní blbka... začala jsem si kreslit“. Kreslení se ve výrocích žáků objevuje jako samostatná strategie nebo též v kombinaci s dalšími typy strategií, např.: „moc rychlé tempo... nervní... že učitel je tu pro nás a měl by reagovat na naše potřeby, ne se obhajovat tím, že nestíháme... praštit jí učebnicí... kreslím si, zajímám se o svoje věci“, „o češtině... únava... jak nudu zahnat?... zahnat nudu... přemyslím nad jinými věcmi, maluju všude kolem, na sešit, na lavici..., začnu se bavit se spolužákama“.

## ČTENÁŘ

Další odklonovou strategií u nudy ve škole je čtení. Žáci uvádí, že když se ve škole nudí, tak uvádí, že si čtou, čtou knihy, články aj., často je čtení uváděno v kombinaci s dalšími typy strategií, např. „český jazyk když se probírá gramatika... přijde mi to jako promrhaný čas a zároveň mi je trochu líto, že látce rozumím... přemyslím, jestli to ostatní doopravdy baví nebo co dělat, abych nebyla nápadná... bavit se o něčem zajímavém... píšu vzkazy, čtu si,

kreslím si”, „učitel vykládá něco nezajímavého... nuda... úplně mimo téma – co budu dělat odpoledne... něco pro sebe – nehty, kosmetika... většinou si čtu nebo koukám do telefonu”.

#### MYSLITEL

Mezi odklonové strategie v momentech školní nudy dále bylo zařazeno žákovské přemýšlení, přemítání nad různými věcmi, které se netýkají aktuální nudné situace, ve které se žáci nacházejí. Výroky žáků se v těchto případech týkaly buď obecně přemýšlení o různých věcech nebo jednoduše o něčem jiném, nebo žáci uváděli, že v okamžicích nudy ve škole myslí či vzpomínají na něco hezkého ze svého života nebo v myšlenkách řeší nějaký problém, který je trápí. V neposlední řadě sem spadá tzv. denní snění, fantazírování aj. Lze sem zařadit následující typy výroků: „biologie... otráveně... být či nebýt... povídat si... přemýtal o životě”, „když ten předmět nemám ráda... odpor... zbytečný předmět... dělat věci na jinou hodinu... spala nebo přemýšlela nad jinými věcmi”, „informatika... chtělo se mi spát... hlouposti... spát... přemýšlela“, „opakování něčeho, co jsme už brali... chci dělat něco zábavnějšího... těším se, až budu doma... jít domů... přemýšlela”, „biologie... úzkost, beznaděj... co by se dalo dělat jiného... posunout čas... přemýšlela jak se má moje morče”, „hodina filosofie... měla jsem pocit, že učít říká samé blbosti a že vůbec nechápu o čem mluví... myslela jsem na to co jsem dělala o víkendu, nebo jsem vypla zvuk a koukala jsem jak učitel běhá po třídě... měla jsem chuť si pustit film na notebooku nebo odejít... myslela jsem na víkend – byla ponořená v myšlenkách”.

#### POSLUCHAČ

Poslech hudby je dalším momentem, skrze který žáci řeší svou nudu ve škole. Možnosti využití této strategie ze strany žáků přímo ve výuce jsou samozřejmě omezeny danou situací. Vzhledem k tomu, jak často se toto zvládací chování u nudy ve škole v žákovských výrocích objevuje, je zřejmé, že jde o velmi oblíbenou strategii, která může být (podobně jako kreslení) jak čistě odklonovou činností, která má žákům pomoci směřovat pozornost jinam než k nudné situaci, tak také činností doprovodnou či doplňkovou, která může práci na nudné činnosti naopak podpořit (např. v momentech samostatné práce v hodině). Příklady typických žákovských výroků pro každý z těchto případů: „hodina dějepisu... nebavilo mě to... co budu dělat odpoledne... spát... pustila si hudbu na telefonu“ versus „hodina

angličtiny... nepřijde mi že se učím novým věcem... kdy mám volno... poslouchat hudbu... poslouchal hudbu a pracoval na tom co jsme měli dělat hudba pomohla”.

### PLÁNOVAČ

Někteří žáci v momentech, kdy se ve škole nudí, přesměrují svou pozornost na svou stávající či budoucí agendu. Oddávají se potom činností jako je organizace vlastních věcí, plánování, vyřizování mailů, promýšlení budoucích projektů, organizace pomůcek atd. Příklady žákovských výroků v tomto směru: „při předmětu, který mě nezajímá a vím, že poskytnuté informace v budoucnosti nijak nevyužiju... znuděně, nuda-spánek... jak bych tento čas mohla lépe využít... jít ven, číst si... organizuji si čas, dělám věci, které by mi ve volném čase zbytečně braly čas“, „zeměpis... znuděně, bezmocně... k čemu mi to je, když už jsme to měli na základce a nechci se tomu věnovat... odejít... věnoval se jiné činnosti – čtení plánování v diáři”.

### HLEDAČ ZABAVENÍ

Poslední sub-kategorii, která je zároveň určitým podtypem odklonových strategií zvládnání nudy ve škole, zachycují výroky žáků odrážející určitou jejich nevyhraněnost či nerozhodnost ohledně výběru konkrétního typu aktivity, která má sloužit k odklonění pozornosti od nudné situace. Výroky tohoto typu často zahrnují tvrzení, že se žáci v nudné situaci „zabaví jinak”. Spadají sem samozřejmě také momenty, kdy žáci pouze z různých důvodů nejsou ochotni konkretizovat činnost, kterou si v dané situaci zvolí. Příklady výroků: „náhodné nezáživné hodiny... necelistvý, nevýznamný... jít ze třídy, aspoň na chodbu... našel jsem si něco k zabavení”, „hodina VV... blbě... kdy už ta hodina skončí... povídat si, hrát na mobilu... nějak jsem se zabavil” aj..

### STRATEGIE ŘEŠENÍ U NUDY (ZVLÁDÁNÍ ZAMĚŘENÉ NA ŘEŠENÍ NUDNÉ SITUACE)

#### **STRATEGIE ŘEŠITELE**

Třetí nejfrekventovanější kategorie výroků týkajících se žákovských reakcí v situacích nudy ve škole čítá celkem 371 výroků. Společným jmenovatelem žákovských výroků v rámci těchto sub-kategorií je potřeba žáků aktivně řešit aktuálně prožívanou nudnou situaci v momentu tady a teď. Odtud pochází označení tohoto způsobu žákovského chování

v situacích školní nudy jako strategie řešitele. I v případě této kategorie zvládacích strategií zde nacházíme více a méně pozitivní varianty. Např. žákovské zapojení do řešení může být více či méně formální. Pod tento typ zvládacích strategií spadá sub-kategorie č. 1 (pokračuji v činnosti), č. 9 (snaha pochopit látku), č. 12 (odfláknu to), č. 15 (snaha dávat pozor, obavy) a č. 20 (konfrontace).

## KONFORMNÍ PRACANT

Nejčastěji zastoupeným typem strategií v rámci kategorie zvládnání školní nudy zaměřeného na řešení nudné situace jsou způsoby chování žáků u nudy, které byly nazvány jako strategie konformního, poslušného pracanta. Tyto strategie zastřešují vůbec nejfrekventovanější typy žákovských výroků týkající se jejich chování v konkrétních nudných situacích ve školním kontextu. Žáci v těchto výrociích uvádějí, že v situacích nudy ve škole „dělají, co se po nich chce“, „pokračuji v činnosti“, „pracuji dál“, přestože je daná aktivita či téma nudí aj. Tito žáci, přestože se při dané školní práci nudí, pracují dál, protože to vnímají jako svou povinnost. Svou nudu se jim daří zvládat vlastní vůlí, houževnatostí a vytrvalostí. Často jako obzvlášť nudné uvádějí situace nezáživné, dlouhé, repetitivní či monotónní. Spadají sem výroky typu „opakuji se lehké příklady... znuděný repetitivním úkonem... opravdu takhle začínal každý?... naučit se rychleji a přesněji psát... pokračoval v činnosti ale s tím že jsem pozoroval můj styl psaní“, „nezáživná hodina... cítil jsem se znuděně a otráveně... napadlo mě co budu dělat odpoledne... jít domů... seděl jsem a poslouchal dál učitele“, „když jsem unavený, nevyspalý... bez života, nejraději bych spal... to netuším... spát... pokračoval v učení, nic jiného se dělat nedalo“, „rýsování... nebaví mě dlouhé rýsování... že bych nejradši přestala... vykašlat se na to a nedělat to... pokračovala v rýsování“, „vyplňování jednoho prac. listu celou hodinu... byl jsem otrávený a znuděný... napadlo mě, co tu vlastně děláme a jaký to má smysl, popř. jestli by se nedalo toto téma učit kreativnější cestou... ukončit to a opustit místnost... zachoval jsem se konformně a pokračoval jsem v bezduchém drilovém cvičení“. Dalo by se říci, že školní práce těmto žákům v určitém smyslu vyhovuje, jsou svědomití a zodpovědní a tím se jim daří udržet své pracovní nasazení i v méně podnětných či nezáživných školních situacích, často se více než ve škole nudí ve volném čase, kde jim chybí řád a vnější struktura.

## ZÚČASTNĚNÝ, MOTIVOVANÝ ŘEŠITEL

Další varianta spadající pod tento typ zvládacích strategií u školní nudy propojuje momenty, kdy žáci uvádějí, že v rámci nudné situace se snaží hledat smysl daného úkolu, látky atp., snaží se soustředit se na pozitivní či konstruktivní momenty dané situace, aktivity či tématu, pomáhají si určitým nadhledem či humorem. V některých (ne příliš často se vyskytujících) případech žáci zapojují určité metakognitivní strategie jako rozdělení si práce na menší cíle, pozitivní sebemotivace a připomínání si dlouhodobých cílů a záměrů. Typické výroky, které sem spadají, jsou např.: „při fyzice... byla jsem unavená a znučená, nuda na mě velmi působí, mám poté špatnou náladu... nechce se mi nic dělat... jestli se bude dít něco zajímavého... usnout... píšu si poznámky a snažím se najít něco pozitivního v látce co zrovna probíráme”, „předmět silnoproudá zařízení... otrávený... co všechno musím udělat (úkol)... připravovat si jiné věci... snažím se na tom najít něco pozitivního (např. na výkladu – co mě zaujme)”, „výklad o historii literatury... že nedokážu udržet pozornost i když se snažím, její monotónní hlas mě uspává... jak bych mohl pokračovat na svém projektu (programování)... spát do konce hodiny... snažil jsem se najít něco konstruktivního, připomínal jsem si, co mám za dlouhodobé cíle, pracuji na nich”, „když máme učitele co mluví potichu nesrozumitelně... nezáměřím, nuda... že neumí zaujmout a přemýšlela jsem o všem možném... jít ven, pryč... psala jsem si zápisky a myslela jsem na to, co mě čeká dobrého, až to budu mít hotové”.

Další moment spadající do této kategorie copingových strategií charakterizují výroky žáků svědčící o jejich snaze učivo či látku pochopit a zapojit vůli. Žáci v rámci výroků v této subkategorii také často referují o tom, že když se ve škole nudí, snaží se to řešit tím, že dávají větší pozor, snaží se více soustředit, více se zaměstnat tak, aby neztráceli pozornost. V této souvislosti sem lze zařadit výroky typu “řešení složitých příkladů... špatně, bylo to unavující... proč tomu vůbec nerozumím?... počítat něco jednoduššího... snažil se víc soustředit a zkusit to pochopit”, „hodina biologie (obecná)... velmi jsem psal abych se zabavil, velmi jsem zíval, nevěděl jsem co mám dělat... co budu dělat ve zbytku dne, týdne, měsíce... psát ještě více abych se lépe zabavil... snažil jsem se psát ještě více”, „hodina HW... že se učíme nezajímavé věci... k čemu mi to v životě bude... odejít... snažil se to pochopit”.

## FORMÁLNÍ ŘEŠITEL

Třetí sub-kategorie spadající do copingových strategií zaměřených na řešení nudy ve škole je v rámci žákovských výroků propojena potřebou žáků určitým způsobem svou práci odbýt, odfláknout, pracovat a plnit požadavky pouze formálně, pracovat na úkor kvality. Tito žáci přemýšlejí o školní práci tak, že své povinnosti dělí mezi ty, které je třeba formálně udělat, a ty, na které se člověk může vykašlat a tzv. mu to projde. Žáci v této souvislosti ve svých výrocích hovoří o tom, že úkol či aktivitu odbydou, aby to měli rychle za sebou a mohli se věnovat svým věcem, nebo pracují jenom napůl, např. píšou si poznámky, ale neposlouchají výklad, zapisují si, a zároveň se učí na test na jiný předmět aj. Samozřejmě i zde je třeba odlišovat momenty, kdy se reálně dají dělat dvě aktivity najednou, aniž by to bylo na úkor jejich kvality. Spadají sem výroky typu „hodina českého jazyka, kdy se jenom opisuje z tabule... unavená... jak zbytečné je to opisovat, když si stejně nebudu nic pamatovat... povídat si, jíst, spát... opisovala z tabule a při tom jsem se bavila“, „tělocvik... únava, lenost, otravné cvičení... omluvit se a odejít dřív... být s kamarády... zůstala do konce ale nesnažila jsem se cvičit poctivě“, „hodina elektroniky... pocíťoval jsem nepředstavitelnou nudu... proč jsem na této škole... jít domu... byl na mobilu a zároveň dělal zápisky“, „hodina (všechny hodiny) zeměpisu...byla jsem unavená, všechno, co jsme dělali, mi přišlo zbytečné, měla jsem pocit, že mrhám svým časem, a tak jsem se chvílemi učila na testy, kterých bylo požehnaně... proč tu musím být, proč se tohle učíme, proč musíme umět tolik nepotřebných hloupostí, léčí si na nás ten učitel své komplexy?... odejít ze školy, učit se na testy na jiné předměty (což jsem dělala), nadnést otázku, proč se TOHLE učíme a k čemu mi to bude v budoucí profesi, která se zeměpisem vůbec nesouvisí... učila jsem se na testy z jiných předmětů a zároveň si dělala zápisky ze zeměpisu“.

## ÚZKOSTNÝ ŘEŠITEL (POHÁNĚNÝ POTŘEBOU VYHNOUT SE NEÚSPĚCHU)

Další sub-kategorie výroků žáků se v této kategorii zvládacích strategií u nudy ve škole týká momentů, kdy se žáci snaží pracovat a jsou aktivní, přičemž jako hlavní motor jejich aktivity se jeví potřeba vyhnout se případnému neúspěchu. Určitou roli zde hraje žákovská úzkost a strach z neúspěchu, ale jde i o případy, kdy žáci učivo vnímají jako zbytečné či nesmyslné, a pracují zejména proto, aby neměli špatné výsledky. Typy výroků sem spadající: „projektování... deprese, strach z neúspěchu... sebevražedné... praštit se školou, jít dělat do

Lídlu... snažila jsem se pracovat, abych nepropadla”, „kterákoliv hodina, když nechápu látku... připadala jsem si hloupá, měla jsem strach, že nezvládnou test... doma se na to musím kouknout, bože, nezvládnou test! nuda! chci víkend... jít domů, číst si, poslouchat hudbu, jíst... zůstala a poslouchala výklad, abych nebyla dutá na test”, “hodina, která absolutně nesouvisí s mým zaměřením... nechci to dělat, proč to musím dělat, proč je to povinné pro všechny... zavést výběr předmětů už od ranějšího věku... ignorovat povinnosti, nikdo mě neodsoudí, když mi to nepůjde... alespoň trochu jsem se soustředil, abych neměl až tak špatné výsledky”, “hodina předmětu o kterém vím že ho nevyužiju... zmar, ztráta času, demotivace... k čemu mi to je?... odejít, lehnout si na lavici... psal jsem si dál – nechci dostávat pětky” aj..

#### OTEVŘENĚ KOMUNIKUJÍCÍ ŘEŠITEL

Posledním podtypem aktivních zvládacích strategií zaměřených na řešení situace jsou strategie tzv. otevřeně komunikujícího řešitele. V této skupině výroků se propojují momenty, kdy se žáci ve snaze řešit vlastní nudnou situaci ve škole otáčejí na své okolí (zejména na osobu učitele, v menší míře též na spolužáky, případně na vedení školy) a snaží se vykomunikovat změnu situace nebo žádají o pomoc. Žáci většinou učitele žádají o změnu aktivity, tématu či způsobu výuky nebo ho žádají o pomoc (v podobě opětovného či podrobnějšího vysvětlení látky). Opět se může jednat o více či méně pozitivní momenty (s ohledem na kontext školy k přímé konfrontaci nespokojeného žáka s učitelem zpravidla nedochází). Žákovské výroky zahrnují tvrzení jako „řeknu učiteli, jestli můžeme dělat něco jiného“, „zeptám se, jestli můžu počítat dál“, „řeknu učiteli, že to nechápu“, „požádám učitele o nové vysvětlení látky“, „nahodím učiteli jiné téma debaty“, „položím učiteli nějakou otázku“, „zapojím se do výkladu“, „řeknu si kamarádce o vysvětlení“, „okřiknu spolužáky, ať neruší“ aj.. Tyto momenty často souvisí s pocitem nespokojenosti, vzteku, našťvanosti na učitele, případně vyrušující spolužáky, a s určitými agresivními tendencemi, které však nemohou být realizovány. Typické jsou pro tuto skupinu zvládacích strategií žákovské např. výroky: „odborné kreslení... chce se mi spát, mám chuť někomu vrazit... vůbec to nechápu... jít za učitelem a říct mu, ať mi to vysvětlí líp... přihlásil se a řekl „vůbec to nechápu“, „chemie... našťvaná... učitelka je kráva... odejít... měla jsem pár nepříjemných poznámek a pak nedávala pozor“, „při hodině deskriptivní geometrie,



nerozumím... že na mě učitel mluví cizím jazykem a nerozumí, co pro pochopení potřebujeme... že se budu muset naučit doma, abych nedostala špatnou známku... promluvit si s učitelem, o jeho způsobu komunikace s námi... zeptala se na to, čemu nerozumím”, „hodina chemie... nechápal jsem i když jsem se velmi snažil, cítil jsem se bezmocně... jak to bude vypadat, až z toho budeme psát test... najít si jiné vysvětlení látky na internetu... zeptal jsem se ostatních a snažil se ještě jednou pochopit látku”, „řešení příkladů pro maturanty... jelikož nematuruju z matematiky a nikdo se mi nevěnoval tak nuda, vztek... proč maturanti z anglického jazyka nemají hodinu angličtiny... stěžovat si na situaci v našem školícím systému... pokusil se vyjednat změnu v předmětech (neúspěšně)”.

### ÚNIKOVÉ STRATEGIE U NUDY (POTŘEBA UNIKNOUT Z NUDNÉ SITUACE)

Poslední a zároveň nejméně frekventovanou kategorií žákovských akcí u školní nudy lze označit jako skupinu tzv. únikových zvládacích strategií, v celkovém počtu 209 žákovských výroků. Únikové strategie charakterizuje společný důraz na potřebu uniknout z aktuální situace tady a teď, opustit ji, ať už v rovině fyzické či psychické. Žáci se tedy neodklánějí k nějakému jinému cíli či náhradní aktivitě (jako je tomu u odklonových strategií), ale jejich chování je hnáno dominantní potřebou ihned se od nepříjemné situace odstříhnout. Přestože i zde můžeme hledat pozitivní momenty, v kontextu školy se jedná zřejmě o nejméně adaptivní typ zvládacích strategií. Kategorie únikového chování u školní nudy sdružuje subkategorie č. 3 (spánek, relax), č. 13 (odejdu) a č. 19 (jídlo, pití). Podobně jako u strategií založených na prožitku uvíznutí v nudné situaci se řadí k pasivním typům zvládacího chování. Únikové strategie jsou spojovány s pocity únavy či lenosti nebo se silným odporem a jednoznačným odmítáním nabízených stimulů, případně se zvýšenou potřebou náhradní orální stimulace. Odtud názvy únikových strategií typu spáč, absentér a jedlík. Únikové strategie také mají, obzvláště ve třetím případě, některé společné momenty s odklonovými typy kategorií, zejména se strategií digitálního konzumenta.

#### SPÁČ

Nejčastěji se vyskytujícím typem únikových strategií u školní nudy jsou strategie typu spáč. Spáče charakterizují pocity výrazné únavy, ospalosti, absence energie, ale také určité lenosti a pohodlnosti na straně druhé. V některých případech mohou být tyto strategie dokonce i v kontextu školy adaptivní (např. když žák využije chvilku volna ve škole k nicnedělání,

relaxu či odpočinku, tzv. dobytí baterek). Většinou jde však spíše o maladaptivní proces, jehož cílem je primárně vyhnout se jakékoliv konfrontaci s aktuální nepříjemnou situací nudy, který zřejmě u žáků ještě potencuje jejich původní pocity únavy a ochromuje jejich ochotu a vůli se do dění v hodině aktivně zapojit. Otázkou je, do jaké míry musí žáci své „spaní“ z nudy v hodině zakrývat či maskovat před učitelem. Často se vyskytují v celkově obsahově chudých žákovských výrocích, společně se stejnými či jinými únikovými tendencemi, které však nelze vždy v konkrétní situaci realizovat (např. odejít). Spadají sem žákovské výroky typu „osvětlovací technika (teorie)... přemýšlivě, znuděně a unaveně... myšlenky nad smyslem života... spát... spala“, „když učitelka zadá práci a pracujeme sami... nechtělo se mi to dělat... různé... jít domu... spal“, „nudný předmět... unaveně... že jdu spát... spát... spala jsem“, „počítání nesmyslů... znuděně, odejít, beznadějí... odejít ze školy... spal“.

#### ABSENTÉR

Podobně jako u strategií typu únikář spáč, i strategie únikáře absentéra u školní nudy se často vyskytují v celkově obsahově chudých žákovských výrocích naznačujících (v některých případech) celkově chudé prožívání celé situace ze strany žáky či jejich malou ochotu aktivně se zapojit do hodiny či řešit svou nudu v ní. Strategie únikáře absentéra často souvisí s pocity únavy, ospalosti nebo netrpělivosti. Jejich výskyt také často navazuje na obdobně směřované žákovské tendence. Žáci nejčastěji opouštějí výuku za účelem návštěvy toalety, neboť jinak výuku v průběhu hodiny lze opustit jen obtížně. V některých případech žáci uvádějí, že školu skutečně opustí, a to nejčastěji během volné hodiny před odpoledním vyučováním, na které už zpátky nedorazí. Většinou se ve výrocích žáků tyto strategie vyskytují samostatně (např. „odejdu“, „odejdu ze školy“, „jdu na záchod“), v několika málo případech i v kombinaci s jiným typem tendencí a/nebo strategií (např. „hudební výchova... znuděně, otráveně, vysávání... nehezké věci o paní profesorce... odejít z hodiny, zeptat se, jestli nemůžeme dělat něco zajímavého... chodil častěji na záchod, hrál piškvorky“). Mezi typické výroky reprezentující strategie únikáře absentéra patří např. „hodina angličtiny... ospalost, nuda... myslím na to jak si zalezu do postele a usnu... usnout, odejít z hodiny... odešel z hodiny“, „deskriptivní geometrie... otrávený... odejít ze školy... odejít... odešel o hodině volna a už se nevrátil na odpolední vyučování“, „informační a komunikační

technologie, referát... dlouhotrvající nic bez konce... ať je konec hodiny, trvá to dlouho... odejít z hodiny... odešel jsem na toaletu a byl jsem tam dlouho”, „odborné kreslení... znuděně... odejít ze školy... šel na WC”.

## JEDLÍK

Třetím zvládacím manévrem žáků v situacích školní nudy je v rámci kategorie únikových strategií konzumace jídla a/nebo pití v konkrétní nudné situaci. Tyto momenty naznačují potřebu žáků u nudy hledat náhradní uspokojení v orální stimulaci skrze konzumaci jídla či nápojů. Spadá sem i pití kávy či konzumace sladkostí. Tendence unikáře jedlíka se často vyskytují jak samostatně nebo v kombinaci s dalšími únikovými strategiemi. V těchto případech registrujeme opět obsahově i emočně chudší žákovské výroky s odpovídajícími tendencemi „nudu zajíst či zapít“ (např. „hodina češtiny... že mi tyto znalosti knedlík na talíř nepřidají... že mám hlad... najíst se... najedl se”, „každý den... hladová... že bych se měla najíst... jíst... jedla, spala”, „čeština... unuděná... mimoškolní aktivity... jíst... jedla”, „matematika... seděla a projížděla facebook... hlouposti... jíst... jedla”, „dějepis, nevím... nic moc... na roztok NaCl... jíst... jedla chleba”, „matematika... hlad... jídlo... najíst se... najedla jsem se“, „ZSV, politika... nezám... myslela jsem na Marka... jít na kafe... pila čaj”). V případě, že byla orální konzumace jednou z více typů realizovaných akcí u školní nudy, bývají výroky bohatší, např. „hodina ZSV... měla jsem zlost, smutek a zároveň dobrou náladu... půjdu spát, měla jsem zaspat, najím se, půjdu si kreslit... ZABÍT ho, ale jsem milá a hodná osoba, chtěla jsem spát... potají jsem si snědla housku a spala”, „hodina elektroniky (výjimečně)... naprostá beznaděj, čase se zastavil, mrhání života... spánek, můj volný čas, hodně dlouhý výlet, cestování... odejít, spát, kreslit... jedla jsem bonbony, snažila se poslouchat látku, dávala si záležet s poznámkami”, „o hodinu čj... únava... co budu dělat odpoledne... lehnout si na lavici a spát... napila jsem se a snažila se víc soustředit”. Z těchto výroků je patrné, že orální konzumace v situacích školní nudy může být taktéž velmi adaptivní, podpůrnou zvládací strategií (např. “když jsem unavená, piju kávu, abych lépe udržel/a pozornost”).

### 7.6.2. Typy realizovaných akcí a zvládacích strategií u nudy v kontextu volného času

Realizované akce a zvládací strategie v situacích spojovaných s nudou ve volném čase s relativní četností nad 1% zobrazuje tabulka č. 22. Dá se říci, že žáky realizované akce u nudy ve volném čase lze, stejně jako v kontextu školy, rozřadit do čtyř specifických kategorií základních typů zvládacích strategií u nudy, které se obsahově více méně překrývají s kategoriemi zjištěnými v rámci školní nudy (viz dále). Zatímco u školní nudy se celkově ve výrocích žáků nejčastěji vyskytovaly pasivní zvládací strategie, v kontextu volného času jednoznačně převažují strategie odklonové. Odklonové strategie navíc svou frekvencí ve výrocích žáků u nudy ve volném čase výrazně převyšují frekvenci výskytu ostatních tří typů strategií, jejichž pořadí je díky obdobně velkému zastoupení ve výrocích žáků velmi těsné. Z hlediska frekvence výskytu jsou žáky ve volném čase dále užívány zvládací strategie aktivního řešení, únikové zvládací strategie a nejméně často byly žáky ve výrocích uváděny pasivní typy zvládacích strategií.

Tabulka č. 22: Realizované akce v situacích spojovaných s nudou ve volném čase

	<b>Realizované akce u nudy ve volném čase</b>	<b>absolutní četnost</b>	<b>relativní četnost I* (%)</b>	<b>relativní četnost II** (%)</b>
1	pokračuji v činnosti	169	25,5	42,0
2	technologie	105	15,8	26,1
3	spánek, odpočinek	78	11,8	19,4
4	nic	74	11,2	18,4
5	čekání	58	8,7	14,4
6	přestanu, odejdu	57	8,6	14,2
7	aktivní pohyb, sport	51	7,7	12,7
8	tvořivé činnosti, četba	43	6,5	10,7
9	interakce s druhými	42	6,3	10,4
10	hudba	37	5,6	9,2
11	jídlo, oralita	33	5,0	8,2
12	domácí činnosti	23	3,5	5,7
13	věci do školy	20	3,0	5,0
14	přemýšlení, vzpomínání	16	2,4	4,0
15	vydržím	15	2,3	3,7
16	pozoruju okolí	15	2,3	3,7
17	pozitivní sebmotivace	7	1,1	1,7

\*Relativní četnost I = procento výskytu tvrzení na celkový počet respondentů

\*\* Relativní četnost II = procento výskytu tvrzení na počet respondentů, kteří popsali v daném kontextu alespoň jednu situaci

## ODKLONOVÉ STRATEGIE ZVLÁDÁNÍ NUDY

### **STRATEGIE VÝHYBKÁŘE (ZMĚNA PROŽÍVÁNÍ ODKLONEM K NÁHRADNÍ ČINNOSTI)**

Odklonové typy reakcí na nudu ve volném čase čítají celkem 337 žákovských výroků. Propojují se zde sub-kategorie č. 2 (technologie), č. 7 (pohyb), č. 8 (tvořivé činnosti, četba), č. 9 (interakce s druhými), č. 10 (hudba), č. 12 (domácí činnosti), č. 13 (věci do školy) a č. 14 (přemýšlení, vzpomínání). Odklon od nudné situace směrem k alternativní činnosti je v rámci volného času mnohem lépe realizovatelný, neboť žáci nejsou tolik vázáni nároky školní situace. Přestože i ve volném čase nacházíme momenty nudy, kdy žáci právě musí plnit nějakou povinnost či úkol v situaci, ze které nelze odejít, děje se to oproti kontextu školy mnohem méně často. Žáci většinou svou nudu ve volném čase poměrně úspěšně mohou rozptýlit právě tím, že se věnují nějaké jiné, pro ně v danou chvíli lákavější nebo smysluplnější činnosti (což často nebývá totéž). Problémem však v některých případech může pro žáky být takovou činnost ve volném čase najít, případně, když už je nalezena, aktivizovat síly k jejímu provedení (např. žáci si chtějí číst, ale místo toho zůstávají na sítích, kde někdy i celé hodiny sledují příspěvky druhých lidí nebo „random“ videa). Dále je třeba zdůraznit, že mnohé odklonové strategie mohou být maladaptivní nejen v prostředí školy, ale i v kontextu volného času, zejména jsou-li při nich žáci většinu času více či méně pasivními konzumenty. Na některých těchto odklonových aktivitách (zejména z okruhu konzumace digitálních obsahů) může velmi rychle vznikat závislost, pokud tyto nejsou ve volném čase nijak regulovány, což je v současné době velký problém, který se bohužel vyskytuje již napříč generacemi. Nejpalčivěji se tato problematika včetně psychických a psychosociálních důsledků nadužívání digitálních technologií týká právě adolescentů (např. Večeřová Procházková, A., 2023). Dílčí typy strategií zvládání v rámci této kategorie více méně odpovídají kontextu školy. Ve volném čase se nově objevují strategie typu pohybově aktivní a domácí pracant, a naopak neobjevují se strategie typu plánovač a hledač zabavení. Obdobou nekonformního pracanta v kontextu školy je svědomitý student v kontextu volného času.

## DIGITÁLNÍ KONZUMENT

Stejně jako v kontextu školy, i ve volném čase se žáci v momentech nudy velmi často obrací na digitální technologie. Ve volném čase jsou tyto možnosti víceméně neomezené, dostupné žákům v podstatě kdykoliv. Co se týká celkového počtu výroků zachycujících využití technologií jakožto zvládací strategie u nudy ve volném čase ze strany žáků, je tento počet obdobný jako v kontextu školy, avšak v relativních číslech je výskyt strategie digitálního konzumenta vyšší (26% versus 17%). Výsledky v kontextu volného času ukazují, že digitální technologie jsou pro žáky v momentech nudy často zvládací strategií první volby. Jednotlivé výroky žáků v kontextu volného času lze v rámci strategií typu digitálního konzumenta opět rozdělit do dílčích podtypů podle toho, co konkrétně žáci s využitím technologií při nudě dělají, přičemž obsahové naplnění těchto podtypů je v tomto kontextu mírně odlišné než v kontextu školy. Ve volném čase mezi žáky v této skupině výroků nacházíme taktéž **hráče** (žáci v nudné situaci ve volném čase nejčastěji hrají hry, a to nejen na mobilu, ale také na počítači nebo herní konzoli), dále potom **sít'aře** (žáci při nudě procházejí sociální sítě, na nichž sledují různé obsahy, zejména tzv. random videa) a **diváky** (žáci se snaží nudu ve volném čase rozptýlit sledováním filmů či seriálů, a to nejen v online prostoru, ale také skrze klasická média, např. televizi), přičemž hledači zde chybí (respektive u nudy nejsou tyto aktivity žáky realizovány).

Oproti kontextu školy ve volném čase žáci celkově méně často uvádějí formulaci o tom, že se nudu snaží rozptýlit využíváním technologií, v obecné rovině (např. „když stojím a čekám na dopravní prostředek... nezám... že nemám co dělat, kromě stání a čekání... vytáhnout mobil a nebo knihu... vytáhla mobil” nebo „po tréninku... unaveně... žádné... lehnout si do postele a být na mobilu... lehnul si do postele a byl na mobilu”). Strategie typu hráč se vyskytují jak v momentech spojených s čekáním, tak v momentech, kdy žáci “nemají nebo neví co dělat”, a jsou reprezentovány žákovskými výroky jako např. „cesta autobusem... ospale, hladově... zda udržím svou potřebu vyprázdnit se až domů... spát, hrát na telefonu... hrála na telefonu”, „čekání na zpožděný autobus... našťvaný... kde ten bus je... nastoupit do autobusu... hrál na telefonu”, „u doktora... nijak... žádné... nic.. hrál na mobilu“, „při čekání na vlak... únava, netrpělivost... že chci už domů... jít spát.. hrála na mobilu”, „u babičky v Praze... unavený... jet domů... dát si hamburger... hrál hry na iPhonu” a „seděl

jsem v pokoji a nevěděl, co dělat... znuděně... měl bych se něčím zabavit... něco užitečného... hrál videohry”, „někdy po škole... znuděný, nechtělo se mi učit na testy... když se nebudu učit, dostanu špatnou známku... hrát na PC... hrál na PC”, „když venku přšelo a já neměla co dělat... smutně... už aby bylo hezky... jít ven a zahrát si fotbal... pustila PC a hrála PC hru Battlefield 3”.

Strategie typu síť ať se většinou vážou na situace volna, kdy se žáci cítí osamocení a neví co dělat, nebo mají tendenci prokrastinovat, a zachycují je např. výroky: „před tréninkem... co budeme dělat na tréninku... už jsem chtěla jít... projížděla sociální sítě”, „sama doma... osamocně... nevím... nic... projížděla instagram a twitter na mobilu”, „když jsem doma sama... osamělá, otrávená... že bych se mohla začít učit na testy, který píšeme ten týden... jít ven s kamarády... koukala na random videa na youtube, atd.”, „doma po škole jsem seděla na zemi a neměla jsem co dělat... říkala jsem si „mám hromadu věcí, co musím udělat, ale nechce se mi... na to mi nestačí obdélníček v dotazníku... to nemůžu napsat... šla jsem se odreagovat koukáním na videa“, „sama doma... znuděně... bylo jich hodně... zabavit se... koukla jsem se na videa”, „volný čas... proč vůbec žiju... myšlenky o životě... nic... spal, koukal na videa”. Strategie typu divák se často vyskytují společně s tendencemi družít se nebo být nějak aktivní, něco podniknout nebo naopak jenom ležet či jít spát, a ilustrují je výroky jako „dlouhý den doma... super, volný, žádný starosti... jít někam na párty... jít na párty... pustil si film”, „být sám doma... nemám si s kým povídat... jít ven... pustil si TV”, „doma, když nemám co dělat... co mám dělat, mám jít ven, napsat někomu, nebo snad kafe?... někoho někam vytáhnout, pustit si seriál... pustila si seriál a pak šla ven”, „o víkendu... nechtělo se mi nic dělat... nijaké... ležet... koukat na seriál”, „doma... unavená, znuděná, přehlčená... že bych se měla zase učit... jít spát i když bylo šest večer... pustila jsem si seriál a zabavila se”, „když jsem byla doma sama... osamocená... že jsem troska... usnout nebo změnit svůj vzhled... pustila si televizi” aj..

## POHYBOVĚ AKTIVNÍ

Další strategií u nudy spadající mezi odklonové typy strategií, která je však specifická pro kontext volného času (u školní nudy ji najdeme pouze v rovině žákovských tendencí, neboť v prostředí školy ji v plném rozsahu realizovat nelze), je strategie typu „pohybově aktivní“. Tato kategorie sdružuje výroky žáků zachycující zvládací chování v reakci na nudu, které

souvisí se změnou prostředí ve spojení s aktivním pohybem většinou na čerstvém vzduchu, ať už ve formě procházky, projížďky na kole nebo provádění specifických sportovních aktivit, jako je např. běhání, plavání nebo (většinou rekreační) hraní míčových her (nejčastěji fotbal). Žáci nejčastěji v této souvislosti v reakci na nudu udávají, že se jdou projít, projet na kole, že jdou ven nebo že si jdou zasportovat. Často se tyto strategie vyskytují současně se strategiemi socializačními (viz dále). Typy výroků sem spadajících jsou např. „po škole doma volný den... nevěděla jsem co budu dělat... s kým půjdu ven... jít ven... šla ven“, „při učení... nuda... chci ven... jít ven... šla ven“, „na tréninku tancování... unavený... neproduktivní... nic... šel se projít“, „když jsem byla doma o prázdninách... našťvaně... žádné... jít ven s přáteli... šla se projít“, „když jsem přišla ze školy... unaveně, ale měla jsem dobrý pocit, že jsem doma... co bych tak mohla dělat... hrát na xboxu, dát si kafe s mamkou, jít pomoci dědovi na zahradu nebo jít běhat... převlékla se a šla běhat“, „o jarních prázdninách... nebylo co dělat... co budu dělat... jít ven a pracovat... šel ven“, „při učení... nuda... odejít... jít spát... šel hrát fotbal“, „doma nebylo co dělat... nevím, pocity asi prázdnoty a nějakého nedostatku... co dělat... šel ven“ nebo v kombinaci s dalšími typy strategií, např. „volný víkend – rodiče byli pryč, neměla jsem co na práci... věděla jsem, že marním čas, ale nic mě nezabavilo na delší dobu... že bych si měla najít koníčka nebo brigádu, aby mi nezbývalo tolik volného času... přijít na to, jak se zabavit na dlouhou dobu... pustila jsem si film, šla se projít ven“, „když nešel internet... zklamání, opuštění od světa... co mám teď dělat, na co se mám koukat?... do něčeho kopnout... šla jsem si zaběhat nebo číst knížku“.

## KREATIVEC, ČTENÁŘ

Z důvodu celkově nižšího počtu výroků byly strategie typu kreativec a čtenář sloučeny v rámci volného času do jedné společné kategorie. Strategie typu kreativec se ve volném čase vyskytují v reakci na nudu zdánlivě méně často, což je zřejmě dáno tím, že když se žáci ve volném čase zabývají tvořením, malují nebo píšou básně, tak se vlastně z jejich pohledu nenudí. Ve volném čase pod kreativní zvládací strategie spadá vedle malování a kreslení také tvůrčí psaní, produkce hudby (např. hra na kytaru), vyrábění dárků aj. Oproti škole ve volném čase v rámci této kategorie nefiguruje klasické čmárání z nudy, což je reaktivní strategie typická pro situace, ze kterých nelze uniknout (typicky ve škole). Výroky



zachycující strategie typu kreativec ve volném čase se často vyskytují v kombinaci s dalšími strategiemi napříč různými typy situací a lze je ilustrovat např. následovnými žákovskými tvrzeními: „po škole, když přijdu domů... lépe než ve škole... co budu dělat... jít spát... hrál na kytaru, kreslil, šel ven”, „v Egyptě s rodinou... stesk po domově, strach z neznáma, smutek z monotónosti prostředí... jestli zde není něco jiného a ne jen hotel... jít někam a zkusit využít nějak čas... šel jsem na pláž, kreslil jsem si nebo spal”, „sama doma... smutně, znuďeně, našťavaně... něco podniknout, jít ven s kamarády... jít ven... šla ven nebo zůstala doma a něco jsem si vytvářela (malování, uklízení...)”, „v neděli doma, neměla jsem co dělat... nešťastně, k ničemu... co mám dělat, jsem k ničemu... vyrobit něco, jít ven s přáteli... vyráběla jsem dárky pro své kamarádky k narozeninám”. Na první pohled výrazně nižší frekvenci výroků zachycujících četbu v reakci na nudu v kontextu volného času (oproti kontextu školy) lze částečně vysvětlit tím, že ve volném čase může být četba pro žáky sama o sobě (podobně jako tvořivá činnost) svébytnou volnočasovou aktivitou, při které se žáci vlastně nenudí (v žákovských výrocích se objevily dokonce i případy, kdy jako zdroj nudy bylo uvedeno „dokončení četby“ knihy, v jiných případech se na prožitku nudy podílel např. fakt, že si dotyčný respondent svou knihu (kterou by se jinak zabavil a „nenudil by se“, zapomněl doma). Reaktivní čtení u nudy ve volném čase se objevuje často v momentech čekání, v situacích, ze kterých nelze jednoduše odejít, v momentech nestrukturovaného volna potom např. ve spojitosti s prokrastinací či s prožitkem určitého uvíznutí v nudné situaci. Výroky ilustrující strategie čtenáře u nudy ve volném čase jsou např. následující: „na zkoušce kapely, když jsem neměla na co hrát... znuďeně, zklamaně, mohla jsem strávit svůj čas jinak... proč jsem sem chodila?... odejít... četla si”, „čekání u doktorky... znuďená a chtěla jsem už jít domů... co tomu pacientovi přede mnou tak dlouho trvá?!... procházet se po čekárně sem a tam... četla jsem si časopisy které byly přede mnou na stole”, „doma... otráveně... chtěla jsem někam jít... jít za kamarádkou... četla si“, „seděla jsem opět na zemi o víkendu a neměla jsem co dělat... mám spoustu věcí, co musím stihnout, co se musím naučit, ale nechce se mi... na to mi nestačí obdélník v dotazníku... to nemůžu napsat... šla jsem si číst knížku”, „o zimních prázdninách... znuďeně... co budu dělat... nic... četla si”.

SOCIALIZÁTOR

Strategie žáků u nudy zaměřené na interakci s druhými lidmi v momentech nudy se ve výrocích žáků ohledně volného času vyskytují zhruba stejně často jako v kontextu školy, a to jak v absolutních, tak v relativních číslech. Socializační strategie ve volném čase spočívají zejména v proximálním kontaktu s kamarády, rodiči a jinými blízkými lidmi, případně též probíhá komunikace distální (např. psaní si s kamarády, telefonování aj.). Skrze tento moment se tento typ strategií v určité míře prolíná se strategiemi digitálního konzumenta (komunikace s druhými skrze sociální sítě). Určité propojení lze také najít se strategiemi domácího pracanta (viz dále). Socializační typy strategií mohou být velmi adaptivní, ale zároveň mohou mít, stejně jako ostatní typy strategií, také své negativní momenty, a to nejen ve škole, ale i volném čase. Zatímco ve škole jsou negativa těchto strategií spojena především s vyrušováním a narušováním výuky, ve volném čase mohou naznačovat určitou nesamostatnost žáků ohledně toho zvládnout vlastní nepříjemné stavy v momentech nudy a sami si hledat nějakou aktivitu. Tyto strategie bývají často propojeny s momenty čekání a nemožnosti opustit situaci a často se vyskytují spolu s dalšími typy strategií, zejména s pohybově aktivními strategiemi. Vyskytují se často samostatně nebo v kombinaci s dalšími typy strategií. Typové příklady žákovských výroků v této souvislosti ilustrují např.: „čekání na vlak ze školy domů... už zase? 1,5 hod je opravdu moc... kdy bude léto a vytáhnu kolo... povídat si s kamarády... povídal si s kamarády“, „u televize... omrzelo mě to... psal si s kamarády“, „o víkendu když nemám zápas... znuděně... kdo by mohl jít ven... jít ven... šel ven s kamarády“, „při návštěvě babičky... byl jsem nucen sedět v obýváku a dělat společnost... bože to je nuda, chci jít pryč, babi, dej mi peníze... vstát a jít pryč, aspoň na hodinu, někam daleko... napsal jsem kamarádce a šel ven“, „mezi školou a tréninkem... znuděný, osamělý, nerozhodný, hladový... že bych měl sehnat někoho kdo mě zabaví... spát, jet domů, s někým někam jít... našel někoho, kdo mě zabavil, našel místo na spaní, šel se najíst“, „učit se... nebaví mě to to, stejně se to nenaučím, moc dlouho to trvá... možná mě ani učitel nevyvolá, stejně se mě zeptá na něco jiného... něco jiného... šel ven a zabavil se s kamarády“.

## POSLUCHAČ

Stejně jako ve škole, i ve volném čase se žáci v momentech nudy často obrací k poslechu hudby. Poslech hudby jakožto realizovaná akce a zvládací strategie u nudy je dokonce

jedním z mála aspektů zvládnání nudy, kde výskyt tohoto chování v kontextu volného času výrazně převyšuje jeho výskyt v kontextu školy. Hudba bývá výrazně adaptivním zvládacím mechanismem, neboť často slouží jako doplňková aktivita, která může běžet na pozadí realizace dalších aktivit (i těch, které jsou pro žáky samy o sobě nudné). Výroky žáků zachycující poslech hudby v reakci na nudnou situaci ilustrují např.: „při učení... nuda... odejít... spát... poslouchal hudbu“, „uklizení... otrávenost... nedělat to... pustila jsem si k tomu písničky“, „jízda v tramvaji (dopravním prostředku)... znuděný ... podle toho kam jedu (o škole, sportu, brigádě atd.)... něco zábavného... poslouchal hudbu“, „čekání na MHD, horký den, cesta ze školy... únava, chuť si sednout a relaxovat... co si dám k jídlu až přijdu domu... jít si sednout... pustil jsem si písničky do sluchátek, aby mi to rychleji utíkalo“, „odpoledne doma... deprimovaně... jít pryč, zabavit se... odejít... dala si sluchátka a poslouchala písničky“, „čekání na zkoušky v autoškolě... nervózně, vystresovaně... jaké to asi bude... jít domů... poslouchal hudbu“.

#### DOMÁCÍ PRACANT

Další typ strategie, který je specifický pro volnočasovou nudu, zahrnuje momenty, kdy se žáci v reakci na nudu věnují nějaké domácí práci, aktivitě, pomáhají rodinným příslušníkům, dělají, co je třeba udělat. Patří sem aktivity, jako např. uklízení, vaření, pečení, práce na zahradě. Typickými výroky v tomto ohledu jsou: „když jsem na chalupě ale nemůžu jít ven, protože prší... unaveně... že bych chtěla jít ven nebo bych měla dělat věci do školy... spát a číst si... četla jsem si, pomáhala mamce v kuchyni“, „byla jsem sama doma... abych mohla dělat, abych byla produktivní... být s kamarády... uklízela“, „nikdo neměl čas... našťvaně, odkopnutě... co asi dělají?... jít se podívat co mají za práci... uklízela jsem si pokoj“ atp.. Tento typ strategií volí žáci, kteří potřebují stále nějakou akci, neumí zůstat tzv. v klidu. Pokud nemají žádné povinnosti, mají tendenci se ve volném čase nudit.

#### SVĚDOMITÝ STUDENT

Typ svědomitého studenta je opět typ strategií specifických spíše pro kontext volného času, přestože v malé míře se objevuje i v kontextu školy (v momentech volných hodin) jako podtyp nekonformního pracanta. Žáci ve výrocích, které byly zařazeny do této kategorie, hovoří o tom, že v reakci na nudnou situaci začnou pracovat na svých povinnostech do školy. Jedná se tedy o momenty, kdy za zdroj aktuální nudy v situaci žáci nepovažují učení, nýbrž

svou nudnou situaci řeší odklonem k učení. V kontextu volného času sem spadají výroky typu „čekání na začátek tréninku... únava... že bych se měl jít učit... spát... šel jsem se učit“, „spánek/usínání... znásilněně... proč musím spát?... přenést se do dalšího dne... rosvítil světla, udělal si kakao a učil se“, „jedu domů z tréninku... hlad, únava... že nechci dělat nic do školy... najíst se a spát... učil se“.

### **MYSLITEL**

Mezi další žáky realizované odklonové akce v situacích nudy ve volném čase patří (obdobně jako v kontextu školy) také strategie typu myslitel, které zahrnují přemýšlení žáků o různých věcech (většinou nesouvisejících s aktuální nudnou situací), vzpomínání na minulé zážitky, denní snění a fantazírování aj.. Typické výroky spadající do této kategorie vypadají následovně: „v metru... jak je možné že jsem si zapoměla knížku... že zbytečně promrhávám čas... číst si... přemýšlela jsem o životě“, „bez aktivity, ležela jsem... co bych mohla podniknout... zvednout se a jít něco dělat... vzpomínala na hezké věci“, „pár týdnů po letních prázdninách... pocit samoty, člověk netuší co sám dělat... jít mezi lidi, ale nikdo nikde... vzpomínky na volný čas, stále s někým“, „čekala jsem na přítele až se vzbudí... natěšenost, vzrušení, úzkost, netrpělivost... doufám, že na mě nezapomene... odletět za ním (je v Americe)... představovala jsem si, jak jsem na jednom konkrétním místě“. Pokud se žáci v nudné situaci věnovali přemýšlení nad tím, co v dané situaci dělat, potom byly tyto výroky zařazeny do kategorie zvládacích strategií typu pasažér (viz dále).

### **STRATEGIE ŘEŠENÍ U NUDY (ZVLÁDÁNÍ ZAMĚŘENÉ NA ŘEŠENÍ NUDNÉ SITUACE)**

#### **STRATEGIE ŘEŠITELE**

V kontextu volného času byla druhou nejfrekventovanější skupinou žákovských výroků ilustrujících realizované akce v situacích nudy kategorie sdružující zvládací strategie zaměřené na řešení nudné situace. Tato kategorie v kontextu volného času sestává celkem ze 176 výroků a propojuje sub-kategorie č. 1 (pokračuji v činnosti) a č. 17 (pozitivní sebemotivace). Tyto sub-kategorie reprezentují strategie konformního pracanta a zúčastněného řešitele. Kategorie typu formálního a úzkostného řešitele, které spadaly do této kategorie v kontextu školy, se ve volném čase objevovaly též, ale v počtu jednotek výroků,

proto byly zařazeny pod typ konformního pracanta. Strategie typu otevřeně komunikujícího řešitele nebyly v kontextu volného času zaznamenány. Těsně za touto kategorií co do počtu následují ve volném čase obě zbývající kategorie (viz dále).

## KONFORMNÍ PRACANT

První ze zde zařazených subkategorií reprezentuje zdaleka nejčastější typ realizovaných akcí u nudy, a to jak v kontextu školy, tak ve volném čase. Z hlediska absolutních čísel jsou počty výroků v rámci této subkategorie zhruba vyrovnané, relativní podíl těchto výroků na celkovém počtu výroků ve volném čase je potom vyšší než v kontextu školy. Patří sem výroky žáků o tom, že při výkonu nudné činnosti i přes nepříjemné prožívání celé situace nadále pokračují v činnosti a dělají, co v danou chvíli mají, svou práci nebo danou činnost zdárně dokončí, často se zapojením vůle a volných kapacit. Tito žáci pracují, protože se to od nich očekává a situace to od nich vyžaduje, nejčastěji se tyto momenty týkají situací, kdy se žáci mají v čase volna připravovat do školy, učit se, případně vykonávat jiné domácí povinnosti a práce. Mezi typické výroky v tomto případě patří: „plnění domácích úkolů... ztráta času, který bych využila lépe... od někoho úkol opsat... vypracovala úkoly”, „když jsem se učila matematiku... znuděně, chtěla jsem to mít co nejrychleji za sebou... vzdám to?, chtěla bych dělat něco jiného... číst si, být s přáteli, koukat na videa, odložit to... snažila jsem se pracovat co nejrychleji”, „učení se s mladším sourozencem... unaven a demoralizován neúspěšnými pokusy sourozence látku pochopit... jak dlouho mu to bude trvat, zdali mě na učení potřebuje... odejít a dělat něco jiného... pokračoval ve výpomoci”, „doma během učení biologie... nuda, nuda, a nuda... nechce se mi to učit, ale musím... vstát od stolu a jít dělat něco jiného... učil jsem se dál”, „když jsem se učil na test do školy... vztek na učitele... jestli bychom test psali kdyby učitel umřel... zajít za učitelem domů a ujistit ho, jak moc si jeho vzdělání vážím... doučil se na test”, „učení se... zoufalství, pocit, že jde všechno vniveč, jelikož bych mohl dostat špatnou známku... má to cenu, naučím se něco?... omlátit si hlavu o stůl a hodit učebnici z okna, jít dělat něco jiného... učil se!”, „úklid... na nic, protože mě to nebaví... že se mi to nechce dělat ale že je to potřeba... nechat toho... uklidil” aj.

## ZÚČASTNĚNÝ ŘEŠITEL

Druhá ze sub-kategorií má taktéž svůj protějšek v kontextu školy, ve volném čase se však vyskytuje v mnohem menší míře, což je zřejmě dáno odlišnými specifiky nudných situací. Jedná se o momenty, kdy žáci v situacích, které na ně kladou určité požadavky a které žáci zároveň vnímají jako nudné, zapojují vlastní aktivizační strategie ve smyslu pozitivní sebmotivace či metakognice (např. přerámování úkolu, připomínání si jeho důležitosti, práce s širším smyslem, rozfázování složitějšího úkolu na dílčí fáze, sebezpovzbuzování, sebeodměňování). Typové příklady výroků: „zpracovávání otázek k maturitě... vyčerpaně, unaveně... ať je to co nejrychleji hotové... poslouchat hudbu, být s přáteli, nechat to na později... snažila jsem se soustředit a práci se správně rozvrhnout“, „na brigádě na recepci... stojí to za to, vydělávám si, zvládnu to... lehnout si... byla jsem 100% soustředěná na svou práci!“.

## ÚNIKOVÉ STRATEGIE U NUDY (POTŘEBA UNIKNOUT Z NUDNÉ SITUACE)

### STRATEGIE ÚNIKÁŘE

Žákovské výroky zrcadlící únikové strategie u volnočasové nudy čítají celkem 168 výroků. Sdružují se zde sub-kategorie č. 3 (spánek, odpočinek), č. 6 (přestanu, odejdu) a č. 11 (jídlo, orality). Složení této kategorie z hlediska jednotlivých typů zvládacích strategií je obdobné jako v kontextu školy, přičemž v rámci jednotlivých typů strategií byly zaznamenány určité rozdíly dané specifiky kontextu, ke kterému se žákovské výroky vztahují (viz dále).

### SPÁČ

Žákovské unikání do spánku v momentech volnočasové nudy je mnohem více než ve škole propojeno také s pozitivními momenty v podobě neutrálních nebo dokonce i mírně příjemných pocitů, kde spánek bývá spojen s odpočinkem, relaxováním či obyčejným lelkováním. Negativně prožívané momenty u nudy, na které žáci reagují únikem do spánku, však v rámci žákovských výroků jednoznačně převládají, a to i v kontextu volného času. Žákovské úniky do spánku v reakci na nudnou situaci ve volném čase můžeme opět vnímat jako více nebo méně adaptivní s ohledem na danou situaci. Dle žákovských výroků se strategie typu spáče často objevují v situacích nemoci, společně s únavou (např. po náročné fyzické aktivitě, tréninku), dále ve spojení s pocity osamocení a smutku, v nepodnětných,

stimulačně chudých situacích, v souvislosti s prokrastinací, kdy žáci odkládají své povinnosti, ale např. také v momentech nedostupnosti technologií (což lze v jistém smyslu považovat za obzvlášť alarmující moment). Vyskytují se často v návaznosti na odklonové nebo únikové tendence. Strategie typu spáče u nudy ve volném čase ilustrují výroky jako „po tréninku... nebylo mi to příjemné... spát... šla spát“, „o deštivém víkendu... hrozná nuda... co budu dělat... jít ven... spal“, „věci doma... bezceně... mám hodně práce ale jsem líná něco dělat... nevím... šla spát“, „sama na pokoji, bez moderní technologie... ztráta volného času, který bych mohla využít lépe... co vše bych mohla dělat... jít se projít do parku nebo po městě... spala“, „v období maximální neinspirovanosti a deprese... prázdně, znuděně, vyčerpaně... spánek... spát... spím, koukám na filmy, hledám inspiraci, Matěj (u jména nakreslené srdíčko)“, „když nešel internet... nuda zoufalost... nad rozpůlením šroubu???... hrát hry... šel spát“, „při nemoci... nemocně... kdy už mi bude líp... spát... spala“, „o víkendu (nemožnost jít ven kvůli větru)... špatně, neboť mi bylo znemožněno něco dělat... nic se mi nechtělo dělat... vůbec nic... prospal jsem celý den“ nebo „když jsem přišla ze školy a na další den nic nebylo a přítel nemohl přijet... přemýšlela jsem, co budu dělat... jít ven s přáteli, jen tak odpočívat... odpočívala jsem po náročném dni ve škole“, „sama doma po škole... unaveně a zmoženě... co bych měla všechno udělat... spát nebo číst... zapla televizi a odpočívala“, „neměla jsem nápady, nikdo doma... zvláště... proč se vlastně nudím... no něco si najít nějak se zabavit... relaxovala“ aj..

## ABSENTÉR

Na druhém místě mezi únikovými typy strategií zvládnání nudy ve volném čase jsou (stejně jako ve škole) momenty, kdy žáci nudnou situaci opustí. V rámci volného času to znamená, že buď odejdou z určitého místa nebo přestanou danou aktivitu vykonávat (konkrétní způsob jejich reakce závisí na typu situace). Název absentér v rámci volného času není ve všech případech zcela vypovídající, ale byl ponechán kvůli přehlednosti. Frekvence výskytu tohoto typu zvládacích strategií ve volném čase je oproti školnímu kontextu vyšší, a to nejen v relativních, ale i v absolutních číslech, což lze zčásti vysvětlit tím, že únikové strategie obecně jsou ve volném čase celkově dostupnější než v kontextu školy. Strategie fyzického opuštění situace se nejčastěji vyskytují v situacích spojených s rodinnými akcemi, mimoškolními povinnostmi a venkovními volnočasovými aktivitami, např. „návštěva

příbuzných, které jsem v životě neviděl... prostě vypadnout... našel nejrychlejší a nejjednodušší způsob, jak se vyhnout kontaktu a jak co nejrychleji zmizet“, „při rodinné oslavě... pocit že si s rodinnými příslušníky příliš nerozumím... myšlenky jak se mezi nimi chovat... odejít pryč... odešel pryč“, „bavení se s rodiči... nezajímavosti... odejít... odešla jsem“, „kino... znuděně... že se to nedá vydržet... odejít... odešel“, „nakupování s rodinou... chci jet domů... proč moje sestra potřebuje 10 párů bot?... jet domů... jel domů“. Strategie ukončení aktivity se objevuje např. v momentech učení se do školy, např. „učení... zoufale... proč se na to nevykašlu... jít spát... ukončil jsem to“, „učení... cítil jsem se sklíčeně... že bych se měl učit častěji... učit se dál... přestal jsem se učit“. Strategie ukončení nudné aktivity se zároveň v jistém smyslu přimyká ke strategiím zaměřeným na řešení nudné situace (svou nudu vyřeším tím, že ukončím nudnou situaci). Na druhé straně, ke strategiím fyzického opuštění situace se v kontextu volného času částečně přimykají strategie pohybově aktivní (když se nudím, opustím nudnou situaci tím, že jdu ven).

## JEDLÍK

Podobně jako v kontextu školy, i ve volném čase spadá pod název unikář jedlík žákovská potřeba vyhledávat v nudné situaci náhradní či doplňkovou orální stimulaci v podobě konzumace jídla, pití, kávy, sladkostí. V kontextu volného času sem navíc spadají výroky žáků o užívání dalších látek s potenciálním rizikem vzniku závislosti, zejména pití alkoholu, kouření cigaret či marihuany. Co se týká počtu výroků, v absolutních číslech frekvence výroků ve volném čase mírně převyšovala kontext školy. Jak z výše uvedeného vyplývá, využívání zvládacích strategií typu jedlík, orální konzument u nudy ve volném čase může být více i méně adaptivní, v případě užívání alkoholu či tabáku dokonce rizikové. Typové žákovské výroky ilustrující strategie orálního konzumenta, jedlíka v rámci volnočasové nudy jsou např. následující: „sobotní odpoledne... unaveně... co všechno bych mohl dělat ale nechci protože jsem líný... všechno možné od cvičení po sestrojování robota... chodil od lednice do spíže a zpět“, „čekání na trénink... bála jsem se... že mě ve tmě někdo znásilní... jet domů... šla na kebab“ nebo „v létě o prázdninách... hodně nepříjemně, stavy úzkosti i bolest hlavy, únava, podrážděnost... přemýšlel jsem komu a čemu to mám dát za vinu... nakonec jsem se rozhodl něčím povzbudit a zabít čas... uvařil jsem si kávu a nabudil se jí“, „když čekám ve hře na soupeře... nudně... vypnout hru... šel si zakouřit“, „jsem doma



a nikdo není online... nudně... najít nové kamarády... jít na pivo... šel na pivo” aj.. V některých případech může orální stimulace i ve volném čase sloužit jako podpůrná strategie podporující adaptivní řešení nudy (např. “...udělal si kakao a učil se”).

### STRATEGIE UVÍZNUTÍ U NUDY (PASIVNÍ ZVLÁDÁNÍ NUDY)

#### **STRATEGIE NESPOKOJENÉHO PASAŽÉRA**

Poslední kategorie zvládacích strategií u nudy ve volném čase sdružuje výroky, které zachycují spíše pasivní žákovské postoje k řešení nudné situace tady a teď. Tato kategorie čítá dohromady 162 žákovských výroků, které propojují sub-kategorie č. 4 (nic), č. 5 (čekání), č. 15 (vydržím) a č. 16 (pozoruji okolí). Oproti kontextu školy se ve volném čase setkáváme s téměř všemi skupinami strategií typu nespokojeného pasažéra (s výjimkou pasažéra odpojeného), které reflektují určitý pasivní, rezignovaný postoj u nudy na jedné straně, ale také trpělivý či přizpůsobivý postoj na straně druhé, v závislosti na tom, v jaké se dotyčný jedinec nachází situaci. Opět je nutno upozornit, že v některých případech mohou být pasivní zvládací strategie s ohledem na situaci zcela adaptivní. Některé typy pasivních zvládacích strategií u byly u volnočasové nudy s ohledem na jejich více či méně odlišný obsah nazvány jinak. Pokud jde o pasivně-agresivní typy strategií zvládnání nudy, tyto ve volném čase oproti kontextu školy nebyly téměř zaznamenány, což lze opět vysvětlit charakteristikami žáky uváděných typových situací.

#### **NETEČNÝ PASAŽÉR (ZTRACENÝ NEBO PROKRASTINUJÍCÍ)**

Stejně jako v kontextu školy, tak i ve volném čase byly v rámci této kategorie zvládacích strategií nejčastěji uváděny momenty, kdy žáci v situacích nudy uvádějí, že nedělají „nic“. Dynamika odehrávající se na pozadí těchto výroků je však s ohledem na kontext volného času poněkud odlišná oproti kontextu školy. Pokud totiž jde o volnočasovou nudu, v naprosté většině případů se podobné výroky objevují v souvislosti s momenty, kdy se žáci potýkají s nestrukturovanými úseky osobního volna, kdy dle jejich slov „není co dělat“, „nemají co dělat“, „neví co dělat“, případně „ví co dělat, ale neví, s čím začít“. Žákovská tvrzení o tom, že když se ve volném čase nudí, tak nedělají nic, se objevují nejčastěji ve spojení s pocity osamocení, smutku, nerozhodnosti a naznačují zablokování či ochromení spontaneity, fantazie a tvořivosti (např. „když ve volném čase nemám co dělat... no, celkem

smutně... co budu dělat... jít ven s kamarády... nic, nebylo co dělat”, „byl jsem sám doma a neměl co dělat... nic moc... jak se zabavit... jít spát... vůbec nic”, „letní prázdniny... osamělost... těším se na školu... pokecat s lidma, učit se... nic”, „seděl sám doma... nuda... že bych měl něco dělat... jít ven s kamarády... nic”, „o víkendu, venku přšelo... neměl jsem co dělat... přemýšlel jsem co dělat... nic moc... nic moc”, „není co dělat... otráveně... žádné... vymyslet něco... nic prostě nic”). V této souvislosti se nabízí zamyšlení nad určitým paradoxem, který se nám zde vyjevil. Žakovská rezignace na vlastní iniciativu a kreativitu v podobě nedělání „ničeho“ se objevuje na jedné straně v situacích, které jsou vždy zvnějšku nějak (na)řízeny a většinou pevně strukturovány ze strany školy (školní kontext), ale obdobnou „ztracenou a rezignovanou“ odpověď vidíme u žáků ve volném čase v situacích, které naopak nejsou zvnějšku řízeny vůbec a které jsou zcela nestrukturované, ponechány žákům k naplnění aktivitami dle jejich vlastních potřeb.

Dalším silným momentem v souvislosti s tímto typem výroků u volnočasové nudy je jejich častý výskyt spolu s děláním si výčitek za vlastní neefektivitu v důsledku prokrastinace a odkládání povinností (např. „ležel jsem doma, měl chuť něco dělat, ale byl jsem fyzicky unavený, nebo jsem neměl tolik času něco podniknout... nerozhodný, zlenivělý, naštvaný, frustrovaný, že nic nedělám... že bych měl dělat něco produktivního... spát, udělat práci do školy, jít ven s kamarády... spal, zabýval se hloupostmi, poflakoval se”, „mám práci ale nemůžu se soustředit a začít s ní, tak prokrastinuji... zloba na sebe, nuda, bezvýznamnost, melancholie... nechceš s tím třeba začít, nic neděleš... začít něco dělat cokoliv užitečného... prokrastinoval, ale vůbec mě to nezabavilo”). O tom, že se svým volným časem žáci dle jejich vlastních výroků neumí příliš dobře zacházet, svědčí také následující výrok: „moc volného času... na jednu stránku dobře, ale na druhou jsem ho vůbec nevyužila a to mě naštválo... proč si nedokážu zorganizovat čas?... vrátit čas zpátky a vše si naplánovat... snažila jsem se ponaučit, ale stále mi vždycky (čas) proteče mezi prsty”.

### NETRPĚLIVÝ PASAŽÉR

Strategie typu netrpělivého pasažéra souvisí ve volném čase (stejně jako ve škole) zejména s momenty čekání. V rámci volného času jde tedy hlavně o zcela typické situace spojené s čekáním (čeká se na něco nebo na někoho), typicky na zastávce při čekání na dopravní prostředek, v čekárně u lékaře nebo venku na kamaráda, než dorazí na smlouvanou schůzku,

kdy je samotné čekání často doprovázeno pocity netrpělivosti (např. „čekání na tramvaj po tréninku... únava, ospalost, hlad... myslel jsem na to, co udělám až budu doma... zavolat si Uber... čekat“, „v MHD, když jsem si zapomněla knížku a mobil... našťvaně... proč jsem si sakra zapomínala knížku... nic jsem nemohla dělat... počkala až jsem dojela na mojí zastávku“, „čekání na kroužek... únava, znučenost... chci domů... čekala dokud kroužek nezačne“, „čekání na kamaráda... ať přijde... odejít... čekat“, „když někde na někoho čekám... osamoceně... kdy už někdo přijde... jet mu naproti... počkala jsem až dorazí“, „když jsem na někoho čekal a měl jsem vybitý mobil... našťvaně, unuděně, nervózně... ať už přijde škoda, že nemám nabíječku... nic... počkal jsem na kamaráda“, „když jsme měla sraz s kamarádkou a ona přijela později... nedočkavost, byla jsem netrpělivá, zlost... proč ji to tak dlouho trvá, ať přidá... urychlit ji... čekala“). Další důležitý moment charakterizující nudné situace ve volném čase, ve kterých žáci často reagují čekáním, naznačuje určitou míru závislosti na druhých lidech, pokud jde o to nějak se v reakci na nudu sami zabavit, nějak se s nudou vyrovnat (např. „nikdo není doma... osamoceně... kdy už se někdo vrátí... jet za někým... počkala jsem až přijedou“ nebo „čekal jsem na rodiče než někde pudem... špatně... kde jsou... čekat... čekal jsem“).

### PASAŽÉR CHUDÁK

Strategie typu přežiju to, vydržím, se vyskytují v reakci na nudnou situaci jak ve škole, tak ve volném čase, a struktura situací je v podstatě obdobná. Žáci se v rámci svých výroků i ve volném čase pasují do role obětních beránků, kteří musí mnohdy nesnesitelnou nudnou situaci vydržet. Tyto typy strategií jsou ve volném čase spojovány např. s cestováním, nezábavnými aktivitami nebo formálními společenskými akcemi (např. „seděl v autobuse a zapomněl si sluchátka... ať už jsem doma... co bych mohl udělat... jít si koupit sluchátka... přežil jsem to“, „formální oslava vzdálených kamarádů... osaměle, zbytečně... vypařit se... vydržel to“, „když mě něco nebaví... vztek, beznaděj... už mě to nebaví, kašlu na to... do něčeho praštit... uklidnil se a vydržel“).

### VŠÍMAVÝ PASAŽÉR

Poslední kategorie z balíčku pasivních zvládacích strategií u nudy ve volném čase se taktéž vyskytuje ve škole. Jedná se o momenty, kdy žáci udávají, že když se nudí, zaměřují svou pozornost na své okolí, všímají si detailů kolem sebe, pozorují druhé lidi a okolní dění atd.

(např. „při dlouhé cestě tramvají... byla jsem otrávená... že jsem pitomá, protože jsem si zapomněla knížku... číst si... seděla jsem a koukala z okna“, „cesta v autobuse... nudil jsem se... jak si urychlit cestu... vystoupit... sledoval krajinu“, „během cesty z místa na místo... nevěděla jsem co dělat... už chci být na místě... jet za kamarádkou, telefonovat... seděla a koukala z okna tramvaje a poslouchala písničky“, „v autě... neměla jsem žádné pocity... co budu dělat, až přijedu domů... zpívat... koukala z okna“).

### **7.6.3. Případy absence nudy, aneb když žáci uvádějí, že se nikdy nenudí**

V kontextu školy byl počet žáků, kteří explicitně uvedli, že se nikdy nenudí, vzhledem k celkovému počtu žakovských výpovědí spíše zanedbatelný. Přesto ale výroky těchto žáků stojí za pozornost, neboť mohou přinést zajímavé informace. Co se zdá být klíčové u těch, kteří uvádějí, že se ve škole jejich slovy nikdy nenudí, je jejich pozitivní postoj ke škole a ke vzdělávání jako takovému, který je činí motivovanými k dobrému zvládnutí případné školní nudy. Dobře to ilustruje následující výrok žákyně, která uvedla, že se ve škole nikdy nenudí: „vždy si najdu nějakou aktivitu, zabavím se nějak - kreslení, internet, jiný předmět - nudu zaženu a dál se soustředím na učení, případně prohodím pár slov s kamarádkou ... vzdělání považuju za nejdůležitější!“ Je patrné, že ke zvládnutí nudy tato respondentka využívá kombinaci různých typů výše analyzovaných strategií, včetně strategií typu zúčastněného řešitele. Klíčové se zdá být, že momenty přicházející nudy dokáže velmi rychle a citlivě rozpoznat a automaticky na ně zareagovat ještě dříve, než se nuda sama o sobě stane plně rozvinout a učinit se tak objektem její pozornosti, a tedy i potenciálním problémem. Zdá se, že roli zde sehrává nejen rychlost reakce na „vyjevující se“ nudu, která tak mnohdy ani nestihne vstoupit do vědomí, ale také ochota označit nudu jako nudu, „přiznat“ si ji. Kdo tvrdí, že se nikdy nenudil ve škole, dost pravděpodobně lže, neboť má z nějakého důvodu potřebu nudu zakrývat či dokonce skrývat, nebo je k tomu nějakým způsobem „slepý“, odpojený od svého prožívání.

Oproti tomu ve volném čase bylo žáků, kteří explicitně uváděli, že nudu ve volném čase nikdy nezažívají, mnohem více, přičemž někteří žáci navzdory tomuto tvrzení nakonec připojili popis alespoň jedné nudné situace, většina z nich ale žádnou situaci nepřipojila (za což se někteří dokonce omlouvali). Tato skupina respondentů však sama o sobě vytváří

specifickou kategorií, která si žádá o analytickou pozornost. Spadají sem minimálně tři skupiny žáků. Pro první skupinu žáků je nuda něco, co mají „zakázáno prožívat“. Nudu totiž v jejich pojetí zažívají jenom povaleči, zoufalci nebo looseři. Být líný, a tedy nudit se, je pro tyto žáky něco jako „smrtný hřích“. Tito žáci se ve svém volnu nikdy nenudí, protože buď pro všechny povinnosti skoro žádné osobní volno nemají, nebo tvrdí, že dokáží svůj volný čas vždy využívat maximálně. Často jde o velmi výkonově orientované žáky, kteří si proti nudě vystavěli velmi účinné obranné mechanismy (nebo je převzali od svých rodičů). Nuda se zdá být u těchto žáků odštěpena od vědomého prožívání, vytěsněna, popřena, reaktivním výtvorem obrácena v opak aj. Žáci např. píšou, že: „nikdy se nenudím ve volném čase, vždy ho plně využiji na něco produktivního“, „mám tolik práce a povinností do školy, že nemám čas se nudit“, „mám zájmové kroužky jak v pracovním týdnu, tak i o víkendu, nemám na nudu čas“, „nemám volný čas protože mám hodně školy“, „na žádnou takovou situaci si nepamatuju“, „neexistuje, není čas ztrácet čas nudou“.

Další skupinou jsou tvrzení, kde lze jako klíčovou motivaci za těmito výroky tušit žákovskou tendenci vymezit se vůči (otravné či nesmyslné) škole, kde ta nuda je naopak pořád a kde všechno je tak nudné, viz následující příklady výroků: „ve volném čase se nenudím protože nemusím poslouchat keci které mě nezajímají“, „doma mohu dělat co chci – moc nudu nezažívám“, „v žádném případě se ve volném čase nenudím“, „ve volnu se nenudím... nejsem blbej ne?“, „ve volném čase se jinak nenudím... fuck school“, „ve svém volném čase jsem v práci nebo s kamarády a nenudím se, věnuji se svým zájmům a věcem, které mají smysl“ aj.

Třetí moment sdružuje žáky, kteří se ve volném čase nenudí, protože, jak sami uvádí, vždycky se nějak nebo něčím zabaví, a zdá se, že tak činí ještě dřív, než si přítomnost nudy vůbec stihnou uvědomit. Tito žáci někdy ke svým výroky připojují příklady aktivit, které u nich „způsobují“, že se „nenudí“, což dobře ilustrují výroky jako např. „ve svém volném čase se nikdy nenudím, mám spoustu koníčků a zájmů, kterými se zabavím“, „nenudím se, jdu ven, jsem na fb, mobilu, čtu si...“, „ve volném čase se nenudím, když se začnu nudit, jdu na mobil“ nebo „ve volném čase se nenudím a když tak jdu spát“. Podobně jako v případě školy, i zde vidíme kombinování různých typů (někdy více a někdy méně adaptivních) zvládacích strategií, které žáci automaticky použijí ještě dříve, než nuda může vstoupit do

jejich vědomé reflexe. Opět se setkáváme s určitou citlivostí žáků k signálům nudy, na které tito velmi rychle reagují, což se zdá být z tohoto hlediska podpůrným faktorem.

## 8. Model zvládání nudy

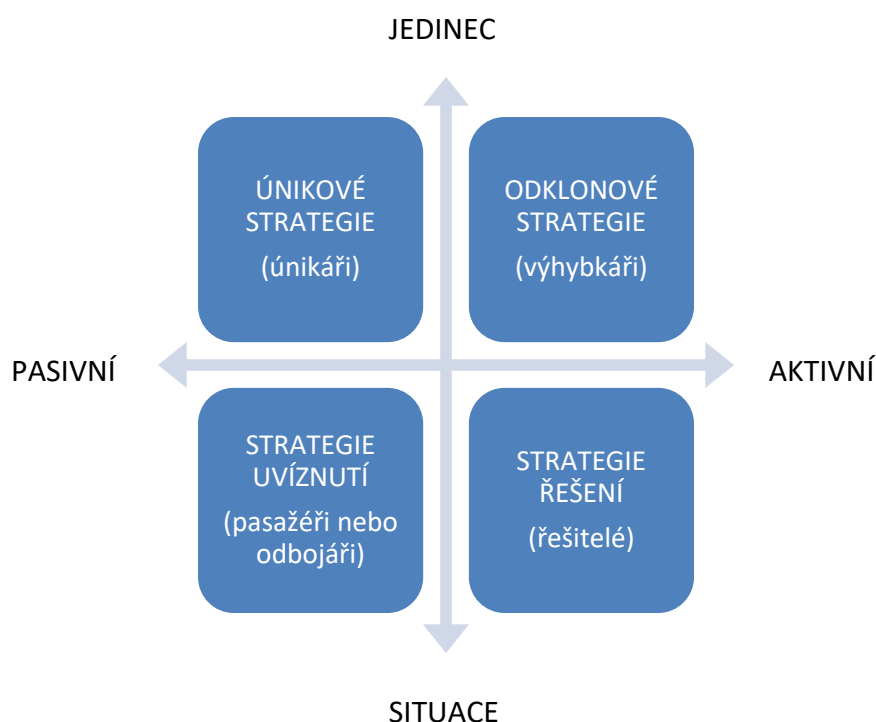
Na základě výše prezentovaných výstupů předkládáme návrh modelu zvládání u nudy zakotvený v empirických datech, který se zdá být uplatnitelný jak pro kontext školy, tak volného času. V rámci modelu jsme se pokusili propojit různé vrstvy zkoumané reality, a to např. tím, že jednotlivé navržené základní typy strategií zohledňují dynamiku prožívání nudy na jejich pozadí. V rámci jednotlivých typů strategií zároveň pracujeme s jejich (více či méně adaptivními) variantními podtypy. Přestože konkrétní projevy a způsoby prožívání a zvládání nudy ve škole a ve volném čase se v jistých momentech více či méně liší (což se projevuje právě v rovině variantních podtypů), obecně lze říci, že základní uspořádání tohoto modelu se zdá mít svou platnost napříč kontexty.

### 8.1. Strategie zvládání nudy

Obrázek č. 7 znázorňuje základní typy strategií zvládání u nudy, přičemž jednotlivé typy strategií mohou být žáky využívány více či méně vědomě. Většinou žáci v různých situacích využívají kombinace různých typů strategií, ale lze vysledovat také určité tendence žáků upřednostňovat určitý typ strategií před jiným, což může být dáno nejen typem a možnostmi aktuální situace, ale také dalšími faktory, jako např. osobní historií, aktuálním rozpoštěním nebo temperamentem žáků. Každý typ zvládacích strategií zaujímá své místo v jednom z kvadrantů, které vznikly rozdělením prostoru pomocí dvou na sebe kolmých os.

Vertikální osa znázorňuje kontinuum od pasivního postoje u nudy směrem k aktivnímu (strategie typu únik a uvíznutí versus strategie typu odklon a řešení), zatímco horizontální osa reprezentuje kontinuum od strategií akcentujících jedince a jeho prožívání směrem ke strategiím vztahujícím se k situaci tady a teď (strategie typu únik a odklon versus strategie typu uvíznutí a řešení). V rámci každé z kategorií copingových strategií bylo v obou sledovaných kontextech identifikováno několik podtypů, variant zvládacího chování. Důležité je zdůraznit, že v rámci každé z těchto kategorií včetně jejich podtypů lze najít spíše adaptivní a zároveň spíše maladaptivní varianty, v závislosti na charakteristických a možnostech dané situace.

Obrázek č. 7: Základní kategorie zvládacích strategií u nudy



Grafické znázornění variantních typů copingu u nudy spadajících pod jednotlivé kategorie zvládacích strategií, s ohledem na kontext jejich výskytu, nabízí obrázek č. 8. Z obrázku č. 7 je patrné, že většina zvládacího chování u nudy se vyskytuje u žáků nezávisle na kontextu, t se týká zejména únikových strategií, které jsou však s ohledem na možnosti dané situací častěji využívány žáky ve volném čase. Pokud jde o strategie typu uvíznutí, v kontextu volného času oproti škole nebyly zaznamenány žádné chování odpovídající strategiím typu odbojáře, což lze opět vysvětlit odlišným charakterem uváděných typových situací v obou kontextech, neboť všechny typy odbojářských strategií jsou vysoce reaktivní (tj. situačně vázané a propojené s momenty, kdy není možné situaci opustit). Z podobných důvodů se v kontextu volného času neobjevuje strategie typu otevřeně komunikující řešitel, která je opět vysoce reaktivní a vázaná na existenci závazku v situaci nudy. Jedinými dvěma podtypy strategií, které se naopak objevují pouze ve volném čase a ve škole nikoliv, spadají pod kategorii odklonových strategií (pohybově aktivní a domácí pracant), což lze opět vysvětlit na základě rozdílnosti specifik situací uváděných v kontextu školy a volného času.



Zatímco u strategií typu pasažéra, odbojáře a řešitele žáci více méně zůstávají v situaci tady a teď, únikáři a výhybkáři se snaží z aktuální nudné situace uniknout a/nebo hledají náhradní objekt, cíl, stimulaci, rozptýlení (kompenzace), aby se vyhlí nepříjemným pocitům nebo se jich zbavili. V rámci každého typu strategií nacházíme jak spíše pozitivní tak i spíše negativní projevy, což souvisí s konkrétním typem situace, ve které jsou žáky využívány. Např. využívání technologií (strategie výhybkáře - digitálního konzumenta) může být i pozitivní strategií zvládnání v kontextu školy, když si hledám informace k probíranému tématu, nebo si najdu nějakou vzdělávací hru, která souvisí s probíranou látkou. U každého typu strategie je tedy vždy třeba (v závislosti na možnostech situace či kontextu) přemýšlet o jeho pozitivní i negativní variantě (např. povídáním se spolužákem (strategie výhybkáře - socializátora) mohu vyrušovat ostatní, nepřímo vyjadřovat agresi směrem k učiteli, dávat najevo nezáměr o probírané učivo, ale zároveň také mohu získat radu či pomoc, osvěžit se vzájemnou interakcí, sdílet nápady, nabrat energii, dát si pauzu od náročné práce...).

Obrázek č. 8: Základní varianty u jednotlivých typů copingových strategií u nudy<sup>28</sup>



### 8.1.1. Frekvence zažívání nudy a strategie zvládnání

O relativní efektivitě různých typů zvládacích strategií (respektive jejich kontextových variant) lze přemýšlet z různých úhlů pohledu, např. v souvislosti s žáky udávanou frekvencí výskytu nudy. Ukázalo se např. že žáci, kteří u nudy ve volném čase referují o tom, že využili únikovou strategii typu absentér (tj. opustili situaci nebo přerušili činnost, když se nudili), udávali zároveň statisticky významně vyšší frekvenci nudy nejen ve volném čase ( $F=9,123$ ;  $p=0,01$ ), ale i ve škole ( $F=3,991$ ;  $p=0,05$ ), oproti žákům, kteří o tomto chování v prožitku volnočasové nudy nereferovali. Otázkou samozřejmě je, zda je nuda zažívaná napříč

<sup>28</sup> 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.

kontexty důsledkem tohoto typu zvládání zrcadlicího nekompromisní odmítavý postoj žáků, nebo jeho příčinou. Každopádně, možnosti využití tohoto zvládacího přístupu ve škole jsou výrazně limitované a mezi žáky logicky nebyl tento způsob zvládání tak častý.

Další zajímavý moment v tomto směru lze pozorovat v kontextu školy, kde byla zaznamenána statisticky významně nižší frekvence nudy u žáků, kteří v prožitku nudy ve škole udávali, že využívali následujících zvládacích strategií typu: čtenář ( $F=6,587$ ;  $p=0,01$ ), hledač zabavení ( $F=3,991$ ;  $p=0,05$ ), zúčastněný řešitel ( $F=5,501$ ;  $p=0,019$ ), úzkostný řešitel ( $F=6,238$ ;  $p=0,013$ ) a konformní pracant ( $F=16,080$ ;  $p<0,001$ ), a to ve všech pěti případech oproti žákům, kteří o příslušném zvládacím chování v prožitku školní nudy nereferovali.

A dále, žáci, kteří udávali, že využívají strategií typu konformního pracanta, a to jak ve škole, tak ve volném čase, zároveň také udávali statisticky významně vyšší frekvenci nudy ve volném čase ( $F=3,980$ ;  $p=0,046$  a  $F=13,734$ ;  $p<0,001$ ), ve srovnání se žáky, kteří o tomto chování v prožitku školní nudy nereferovali. Dalšími typy strategií, jejichž výskyt ve výrocích žáků týkajících se nudy ve volném čase statisticky významně souvisí s jimi deklarovanou vyšší frekvencí u nudy ve volném čase oproti žákům, kteří tyto momenty u nudy ve volném čase nepopisují, jsou strategie typu výhybkář socializátor ( $F=8,227$ ;  $p=0,004$ ) a netečný pasažér ( $F=6,205$ ;  $p=0,013$ ).

Z toho lze odvodit, že nuda ve volném čase je nejčastěji prožívána žáky uvádějícími pocity osamocení, netečnosti, prokrastinace a je spojena s nízkou tolerancí vůči málo strukturovanému času. Školní nudu dobře zvládají ti, co jsou orientováni na řešení své situace a dokáží se mobilizovat k práci, která je třeba, ale také ti, co se umí pohotově a smysluplně zabavit něčím jiným, je-li to třeba. Strategie konformního pracanta jsou ve škole velmi adaptivní, ale žáci, kteří je upřednostňují, se jeví jako obzvláště zranitelní vůči absenci struktury a povinností ve volném čase.

### **8.1.2. Sklon k nudě a strategie zvládání**

Na tomto místě pojednáme zjištěné statisticky významné rozdíly mezi skupinami žáků využívajícími různé typy strategií zvládání dle námi navrženého modelu a faktorovým řešením škály sklonu k nudě (BPS; Farmer a Sundberg, 1986), které vzešlo z psychometrického ověření této škály na české populaci středoškoláků (Urbanová a kol., 2022). Chceme tak přispět k prověření konvergentní validity tohoto faktorového řešení. V

neposlední řadě, pro podání uceleného obrazu v této oblasti v souvislosti s rysovou nudou, se také podíváme na vztah mezi variantními typy zvládacích strategií a tzv. citlivostí k nudě (ZBS; Zuckerman, 2007; Zuckerman a kol., 1978).

Pokud jde o škálu BPS, nejvíce statisticky významných vazeb v kontextu školy, ale i volného času bylo zjištěno v souvislosti s faktorem potřeba změn a vzrušení (POZ) reflektujícím vnímaný nedostatek a potřebu výrazných podnětů a/nebo výzev (Urbanová a kol., 2022). Statisticky významně nižší skóre na subškále POZ vykazovali žáci, kteří ve svých výrocích u nudy ve škole uváděli, že když se nudí, tak se snaží dávat pozor ( $F=10,332$ ;  $p<0,001$ ), poslouchají hudbu ( $F=3,924$ ;  $p=0,05$ ), tvrdí, že musí nudu přetrpět ( $F=3,716$ ;  $p=0,05$ ) nebo nedělají nic ( $F=3,796$ ;  $p=0,05$ ), oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli. A dále, statisticky významně nižší skóre na subškále POZ vykazovali také žáci, kteří ve svých výrocích u nudy ve volném čase uváděli, že když se nudí, tak dělají věci do školy ( $F=6,338$ ;  $p=0,012$ ) nebo nudou situaci opustí ( $F=4,236$ ;  $p=0,04$ ), oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli. A naopak, žáci, kteří ve volném čase na nudu reagovali tak, že se věnovali domácím pracem, skórovali statisticky významně výše na škále POZ ( $F=5,898$ ;  $p=0,016$ ), oproti žákům, kteří toto chování u nudy neuváděli. Nízké skóre na této škále je tedy spojeno spíše s adaptivními typy strategií v závislosti na kontextu, ve kterém jsou používány.

Pokud jde o faktor interní (INT), který má odrážet u žáků určité deficity ve schopnosti vnitřně generovat stimulující podněty související s např. nedostatkem zájmů, nápadů, tvůrčích tendencí a schopnosti se zabavit (Urbanová a kol., 2022). Žáci, kteří ve svých výrocích uváděli, že když se ve škole nudí, tak si čtou ( $F=5,436$ ;  $p=0,02$ ) nebo odejdou ( $F=6,210$ ;  $p=0,013$ ), skórovali statisticky významně níže na subškále INT oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli. A dále: žáci, kteří uváděli, že když se nudí ve škole, tak sledují hodiny a čekají, až hodina skončí ( $F=5,45$ ;  $p=0,02$ ), a když se nudí ve volném čase, tak se snaží nějak tu nudu nějak přečkat ( $F=4,310$ ;  $p=0,038$ ) nebo jsou na technologiích ( $F=3,3$ ;  $p=0,017$ ), skórovali naopak statisticky významně výše na subškále INT oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli. Na základě výše vedených statistických souvislostí můžeme říci, že žáci skórující vysoko na subškále INT skutečně v jistém ohledu postrádají nebo z různých důvodů nevyužívají schopnost nějak aktivně a tvořivě naložit s časem, do kterého se jim vkrádá nuda, a to nejen ve škole, ale dokonce i ve volném čase.

Třetím faktor, který byl nazván nespokojenost (NES), má zachycovat určité negativní naladění jedince vůči tomu, čemu je ve své situaci vystaven. Nabízené podněty jsou jedincem vnímány jako nesmyslné, monotónní, nepodnětné, a zároveň jedinec pociťuje vůči své situaci určitou bezradnost (Urbanová a kol., 2022). Žáci, kteří skórovali statisticky významně výše na subškále NES, zároveň udávali, že když se nudí ve škole, tiše ventilují své negativní emoce nebo je sdílejí se spolužáky ( $F=4,525$ ;  $p=0,032$ ) a/nebo spí ( $F=3,989$ ;  $p=0,05$ ), přičemž druhou uvedenou strategii uplatňují u nudy i ve volném čase ( $F=4,053$ ;  $p=0,045$ ). Můžeme vidět, že i u tohoto faktoru lze výsledky zde prezentované vnímat v souladu s předpoklady vycházejícími z původní faktorově analytické studie (Urbanová a kol. 2022).

Čtvrtým faktorem, který byl součástí již variantního pěti-faktorového řešení, je nerealizovaná motivace (NEMOT) zachycující tendence k nicnedělání a určité lenivosti (Urbanová a kol., 2022). Žáci, kteří uváděli, že když se nudí ve škole, tak si čtou ( $F=5,711$ ;  $p=0,017$ ) a/nebo dělají jiné věci do školy ( $F=4,915$ ;  $p=0,027$ ), skórovali statisticky významně níže na subškále NEMOT, oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli. A naopak, žáci, kteří uváděli, že když se nudí ve škole, tak pozorují okolí ( $F=5,805$ ;  $p=0,016$ ), a když se nudí ve volném čase, tak tuto situaci opustí ( $F=3,969$ ;  $p=0,05$ ), skórovali statisticky významně výše na subškále NEMOT, oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli. Pátý faktor nazvaný nepozornost (NEPOZ) má odrážet deficity v oblasti pozornosti a sklon k netrpělivosti (Urbanová a kol., 2022). Žáci, kteří uváděli, že když se ve škole nudí, reagují tím, že ignorují učitele a nevnímají dění v hodině, skórovali statisticky významně výše na subškále NEPOZ oproti žákům, kteří toto neuváděli.

Z výše uvedených momentů vyplývá, že zjištěné souvislosti vzešlé z propojení kvalitativních a kvantitativních přístupů a metod, jsou ve shodě s předpoklady výše prezentované psychometrické studie, a že je lze považovat za smysluplný příspěvek k podpoření konvergentní validity navrhovaného minimálně tří-faktorového řešení (Urbanová a kol., 2022). Jako obsahově opodstatněné se ve světle zde prezentovaných souvislostí též jeví oba zbývající faktory, které vzešly z variantního pěti-faktorového řešení faktorově analytické studie (Urbanová a kol., 2022), které si však dále zasluhují badatelskou pozornost.

Pro doplnění pohledu na vztah mezi zjištěnými zvládacími strategiemi a rysovou nudou uvádíme též zjištěné statisticky významné souvislosti pojící se k pojetí rysové nudy ve smyslu citlivosti či dokonce přecitlivosti k nudným a monotónním podnětům a extrémní potřeby vzrušení ve smyslu ZBS (Zuckerman, 2007; Zuckerman a kol., 1978). Dle faktorové analytické studie (Urbanová a kol., 2022) se tento aspekt rysové nudy obsahově souvisí s faktorem potřeba změn a vzrušení (POZ) škály BPS, nicméně tento překryv je pouze částečný. Žáci, kteří uváděli, že když se nudí ve škole, tak jedí, skórovali statisticky významně výše na škále ZBS, oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli ( $F=10,934$ ;  $p<0,001$ ). Zdá se, že jídlem tito žáci mohou částečně sytit svou potřebu intenzivních podnětů související s vnitřní prázdnotou. A naopak žáci, kteří uváděli, že když se nudí ve škole, tak dělají jiné věci do školy ( $F=3,992$ ;  $p=0,05$ ), sledují hodiny a čekají konec ( $F=5,633$ ;  $p=0,018$ ) a/nebo kreslí, malují, tvoří ( $F=4,962$ ;  $p=0,027$ ), skórovali statisticky významně níže na škále ZBS, oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli.

### **8.1.3. Situační nuda a strategie zvládnání**

Za důležité jsme považovali též prozkoumat propojení variantních typů zvládacích strategií získaných v rámci tohoto výzkumu s různými aspekty situační nudy tak, jak byla navržena Fahlmanovou a kol. (2013) při konstrukci multidimenzionální škály situační nudy (MSBS). Pokud jde o různé aspekty situační nudy definované autory této škály, polovina zjištěných statisticky významných souvislostí s různými typy zvládacího chování se týká odklonových typů strategií zvládnání, a to jak ve škole, tak ve volném čase. V kontextu školy potom co do počtu statisticky významných souvislostí následují strategie typu uvíznutí, ve volném čase strategie únikové.

V kontextu školy ti žáci, kteří ve svých výrocích uváděli, že když se nudí, tak používají strategie digitálního konzumenta, skórovali statisticky významně výše: u celkového skóre škály situační nudy ( $F=12,300$ ;  $p<0,001$ ), na subškále vnímání času (TP) ( $F=8,472$ ;  $p=0,004$ ), na subškále nízký arousal (LA) ( $F=5,131$ ;  $p=0,024$ ) a na subškále nedostatek pozornosti (IN) ( $F=4,787$ ;  $p=0,029$ ), oproti žákům, kteří toto zvládací chování neuváděli. A dále, ti žáci, kteří ve svých výrocích uváděli, že když se nudí, tak používají strategie otevřeně komunikujícího řešitele, skórovali statisticky významně výše: u celkového skóre škály situační nudy ( $F=8,090$ ;  $p=0,005$ ), na subškále nedostatek zapojení (DIS) ( $F=3,984$ ;

$p=0,046$ ), na subškále nízký arousal (LA) ( $F=13,846$ ;  $p<0,001$ ) a na subškále vysoký arousal (HA) ( $F=4,139$ ;  $p=0,042$ ), oproti žákům, kteří toto zvládací chování neuváděli.

Dále, žáci, kteří uváděli, že když se nudí ve škole, tak používají strategie ulevujícího si pasažéra ( $F=5,859$ ;  $p=0,016$ ), netrpělivého pasažéra ( $F=7,692$ ;  $p=0,006$ ), socializátora ( $F=4,871$ ;  $p=0,028$ ) a hledače zábavy ( $F=4,465$ ;  $p=0,035$ ), skórovali statisticky významně výše na subškále vnímání času (TP) oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli. Žáci, kteří uváděli, že když se nudí ve škole, tak používají strategie trpělivého pasažéra ( $F=4,069$ ;  $p=0,044$ ) a posluchače ( $F=14,580$ ;  $p<0,001$ ), skórovali statisticky významně výše na subškále nízký arousal (LA) oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli. Žáci, kteří uváděli, že když se nudí ve škole, tak používají strategii plánovače ( $F=4,175$ ;  $p=0,041$ ), skórovali statisticky významně níže na subškále nízký arousal (LA) oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli. Žáci, kteří uváděli, že když se nudí ve škole, tak používají strategii unikáře absentéra ( $F=3,714$ ;  $p=0,05$ ), skórovali statisticky významně níže na subškále nedostatek pozornosti (IN) oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli.

V kontextu volného času se žáci, kteří uváděli, že když se nudí, tak používají strategii socializátora ( $F=4,368$ ;  $p=0,037$ ), skórovali statisticky významně výše na subškále nedostatek pozornosti (IN) oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli, a naopak, žáci, kteří uváděli, že u nudy používají strategie nekonformního pracanta ( $F=5,376$ ;  $p=0,021$ ) a myslitele ( $F=5,214$ ;  $p=0,023$ ), skórovali statisticky významně níže na subškále nedostatek pozornosti (IN) oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli.

A dále, žáci, kteří uváděli, že když se ve volném čase nudí, tak používají strategii unikáře spáče ( $F=3,822$ ;  $p=0,05$ ), skórovali statisticky významně výše na subškále vnímání času (TP) oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli. Vedle toho, žáci, kteří uváděli, že když se ve volném čase nudí, používají strategii domácího pracanta ( $F=4,544$ ;  $p=0,034$ ), skórovali statisticky významně níže na subškále vnímání času (TP) oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli. A v neposlední řadě, žáci, kteří uváděli, že když se ve volném čase nudí, tak používají strategii netečného pasažéra ( $F=5,832$ ;  $p=0,016$ ), skórovali statisticky významně výše na subškále nízký arousal (LA) oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli. Posledním statisticky významným zjištěním v souvislosti se situační nudou bylo, že žáci, kteří uváděli, že když se nudí, používají strategii unikáře jedlíka ( $F=3,654$ ;  $p=0,05$ ), skórovali statisticky

významně výše na subškále nedostatek zapojení (DIS) oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli.

## 8.2. Dynamika zvládacího chování u nudy

Na možnou existenci určitého osobnostně specifického repertoáru chování u nudy kombinujícího různé typy zvládacích strategií využívaných napříč různými typy situací poukazují výsledky předchozích výzkumů, které předkládaly různé copingové profily žákovského chování u nudy v kontextu školy (např. Nett a kol., 2010; Urbanová, 2018; Urbanová, Pavelková, 2021, 2023). To, co přináší naše kvalitativní analýza zcela nově, je pokus o náhled na to, jaké strategie jedinec více či méně vědomě zapojuje nejen napříč různými typy situací v kontextu školy, ale také napříč situacemi v kontextu volného času a dokonce i v rámci jedné, zcela konkrétní situace.

Na základě naší analýzy se ukazuje, že žáci často v rámci konkrétní uvedené situace využívají pouze jeden způsob zvládacího chování u nudy (např. „spal jsem“, nebo „byl jsem na mobilu“), v některých případech (což však nebylo příliš časté) dokonce žáci uvádějí stejné chování u všech uvedených situací v rámci daného kontextu (častěji ve škole), což se nejeví jako příliš adaptivní. Jindy žáci uváděli různé typy zvládacích strategií, nebo alespoň jejich variant, to nejen napříč situacemi, ale mnohdy spontánně přecházeli mezi různými strategiemi i v průběhu jedné jediné situace. U žáků tedy nacházíme většinou různé kombinace strategií. Žáci se však liší v tom, zda jimi využívané strategie spadají do jedné, dvou, tří nebo dokonce všech čtyř námi identifikovaných kategorií zvládacích strategií, přičemž některé kombinace mohou být více a jiné méně adaptivní (viz příklady žákovských výroků: „snažím se najít něco pozitivního na látce co probíráme, když to nepomůže, přemýšlím nad jinými věcmi“ nebo „když mě nebaví určitá látka... hraju piškvorky, kreslím si po sešitě nebo po sešitě kamarádky, čtu si, nic, povídám si s kamarádkou“ nebo „když jsem byl doma nemocný... hrál na počítači, četl si, díval se na filmy, dělal věci do školy“). Je zřejmé, že zapojení jednotlivých zvládacích strategií ze strany žáků závisí jednak na typu potenciálně nudné situace a očekávané žákovy role v ní (a to jak ze strany žáka samotného, tak ze strany jeho okolí), ale také na aktuálních možnostech a zdrojích, které má žák v dané situaci k dispozici, např. na jeho kapacitě zvládat frustraci a nepohodlí, na jeho aktuálním fyzickém a psychickém rozpoložení (emočním a tělesném prožívání) a aktuální dostupnosti



(kognitivních či volních) zdrojů (zda je mu špatně, něčím se trápí, je unavený po tréninku, brzy vstával atp), na jeho dosavadních zkušenostech s podobnými situacemi, na jeho postojích k učiteli, případně k dalším aktérům situace, k situaci jako takové, na jeho osobní motivaci a odhodlanosti situaci zvládnout či řešit, vyvinout určité úsilí, oddálit uspokojení na pozdější dobu atd. (např. při dlouhém monotónním výkladu musí žáci sedět v klidu, ideálně zároveň udržet pozornost a kontakt s výkladem, budou se tedy zpočátku zřejmě snažit všemožně udržet krok s děním v hodině, připomínat si důležitost učiva, mohou se zkusit protáhnout, občerstvit se (když mohou), čmárat si do sešitu a tím ventilovat přebytečnou energii, a nebo, když to nepomáhá, tak naopak „vypnou“, odpojí se, tiše si stěžují a v duchu nadávají na učitele, provokují učitele, nebo spolužáky, věnují se vlastnímu fantazijnímu světu, dělají jiné věci do školy, myslí na to, co budou dělat odpoledne, posílají si psaníčka se spolužáky, jdou na mobil atd.).

V souvislosti se zaobíráním se dynamikou zvládacího chování u nudy nás dále v kontextu našeho výzkumu zajímaly mimo jiné také odpovědi na otázky, „které typy strategií zvládnání se nejčastěji vyskytují společně?“ a „jak moc žáci, když se nudí, následují své impulzy?“. Pojdme se nyní podívat na nejvýznamnější zjištěné vzájemné souvislosti mezi jednotlivými typy zvládacích strategií identifikovanými v rámci naší studie napříč sledovanými kontexty na straně jedné a mezi žákovskými tendencemi a realizovanými akcemi v rámci specifického kontextu na straně druhé, které byly získány s využitím korelační analýzy<sup>29</sup>.

Pokud jde o první skupinu výsledků, v kontextu školy byla zjištěna pozitivní souvislost mezi strategiemi konformního pracanta a motivovaného řešitele ( $r=0,36$ ), v kontextu volného času pozitivní souvislost mezi konformním pracantem a netrpělivým pasažérem ( $r=0,39$ ) a napříč kontexty pozitivní souvislost mezi odpojeným pasažérem ve škole a digitálním konzumentem ve volném čase ( $r=0,3$ ). Pokud jde o druhý moment, kterým se na tomto místě pokusíme přispět k nahlédnutí na intraindividuální dynamiku zvládacího chování u nudy, byly zjištěny následující statisticky významné pozitivní vazby střední až podstatné významnosti mezi konkrétními zvládacími tendencemi a použitými strategiemi. U nudy ve škole byla zjištěna vazba mezi tendencí používat technologie a strategiemi digitálního

---

<sup>29</sup> Vzhledem k rozsahu této práce na tomto místě uvádíme pouze zjištěné výsledky střední až podstatné statistické významnosti.

konzumenta ( $r=0,36$ ), mezi tendencemi spát a strategiemi spáče ( $r=0,34$ ), mezi tendencemi socializovat se a strategiemi socializátora ( $r=0,31$ ), mezi tendencemi jíst a strategiemi jedlíka ( $r=0,31$ ), mezi tendencemi zabavit se a strategiemi kreativce ( $r=0,3$ ) a mezi tendencemi dělat jiné věci do školy a strategiemi nekonformního pracanta ( $r=0,3$ ). V kontextu volného času byly dále zjištěny vazby mezi na jedné straně tendencemi k odporu ( $r=0,49$ ) nebo opustit situaci ( $r=0,34$ ) a strategiemi konformního pracanta na straně druhé, mezi tendencemi jíst a strategiemi jedlíka ( $r=0,49$ ), mezi tendencemi opustit situaci a strategiemi netrpělivého pasažéra ( $r=0,3$ ), mezi tendencemi používat technologie a strategiemi digitálního konzumenta ( $r=0,33$ ), mezi tendencemi k socializaci se a strategiemi socializátora ( $r=0,31$ ) a mezi tendencemi k pohybu a strategiemi pohybově aktivního ( $r=0,31$ ).

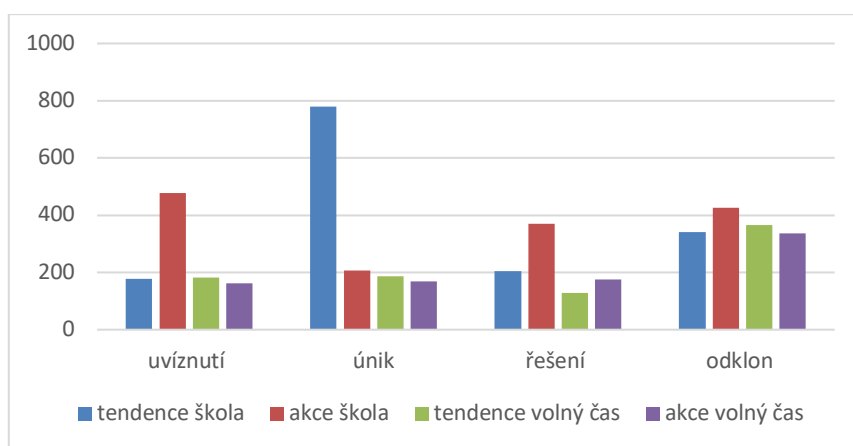
Tyto výsledky naznačují, že u některých typů strategií je poměrně často v souladu rovina žákovských intencí s jejich následným reálným chováním v dané situaci, což se týká např. spaní, konzumace jídla, použití technologií, ale také (pouze v kontextu školy) např. dělání jiné školní práce u nudy. Nesoulad mezi tendencemi a realizovanými akcemi byl v rovině středně až podstatně statisticky významných souvislostí zaznamenán pouze ve volném čase, a to zejména mezi tendencemi k odporu nebo opuštění situace na straně jedné a pokračováním v činnosti a/nebo čekáním na straně druhé. Zajímavé je, že zatímco ve škole se strategie konformního pracanta (pokračování v činnosti) často vyskytují spolu s aktivními strategiemi motivovaného řešitele (snažím se to pochopit), ve volném čase se častěji vyskytují spolu s pasivním typem zvládnání (čekám konec), což může být z velké míry dáno typem nudných situací (školní práce versus cesta autobusem nebo čekání na kamaráda).

Tyto výsledky dále mimo jiné dále podporují naši hypotézu opakovaně zmiňovanou v rámci naší studie, ohledně toho, jak moc je pro žáky v současné době snadné uchýlit se k digitálním technologiím v podstatě kdykoliv je napadne, místo toho, aby šli ven s kamarády, šli něco tvořit nebo si třeba jenom četli knížku, a jak to nenápadně ale systematicky ochromuje jejich schopnost a vůli vyvíjet nějaké úsilí, což se zde ukazuje nejen v kontextu školy, ale i volného času.

Pokud se na vztah mezi různými typy tendencí u nudy a jim odpovídajícím realizovaným akcím ze strany žáků, vidíme další zajímavé, přestože velmi zjednodušené výsledky. Na obrázku č. 9 můžeme vidět, že napříč kontexty se největší rozdíl mezi tím, co žáci chtějí

v nudné situaci udělat a tím, co nakonec udělají, ukazuje v případě únikového chování ve škole. Je zřejmé, že potřeba odejít, spát či jinak uniknout z nudné situace ve škole většinou nemůže být žáky realizována. Opačnou tendenci ve škole vidíme u dynamiky prožívání typu uvíznutí, kdy naopak převažují realizované akce nad tendencemi. Žáci ve škole častěji zaujímají pasivní pozici, než by chtěli.

Obrázek č. 9: Rozdíly mezi frekvencemi žákovských tendencí a realizovaných akcí v konkrétních nudných situacích v kontextu školy a ve volném čase, v závislosti na způsobu prožívání



V kontextu volného času naopak vidíme, že mezi typy tendencí a realizovaných akcí u nudy panuje spíše shoda. Nejčastěji se vyskytují tendence, ale i akce typu odklonového zvládnání nudy, tj. žáci se nejčastěji zabaví nějakou alternativní či kompenzační činností. U všech typů prožívání nudy převažují ve volném čase tendence nad realizovanými akcemi, s výjimkou zvládnání orientovaného na řešení.

Výše uvedená zjištění se v kontextu našeho výzkumu nabízí jako určité střípky, které nám pomáhají postupně skládat mozaiku obrazu tolik složité reality, kterou jsme se rozhodli zkoumat. Výše prezentované výsledky kvalitativní analýzy výpovědí žáků dále naznačují, že dynamika prožívání a zvládnání nudy je velmi komplikovaná. Je zřejmé, že na každou (pro žáky potenciálně) nudnou situaci tito nějak vnitřně reagují, nějak ji prožívají, něco si o ní myslí, jejich prožitek se odehrává nejen v rovině kognitivní, ale zejména v rovině tělesné a emoční (postojové). Žáci tedy (více i méně vědomě) jednají v dané situaci zejména na základě toho, jak se v ní cítí, jaké emoce a postoje se v jejich prožitku spojeném s nudou objevují (a to i na implicitní úrovni). Emoce (a související postoje) jsou energizujícím a

motivujícím momentem každého lidské jednání, jsou jeho pohonem, nebo také brzdou. Z tohoto důvodu se v následujícím textu zaměříme primárně na analýzu provazeb mezi různými afektivními stavy u nudy, které žáci v rámci svých prožitků nudy v našem výzkumu popisovali, a vybranými aspekty prožívání a zvládnání nudy tak, jak je uchopuje současný výzkum (např. Fahlman a kol., 2013; Farmer a Sundberg, 1986; Nett a kol., 2010; Urbanová, 2016; Urbanová a kol., 2022)<sup>30</sup>.

### **8.2.1. Afektivní konstelace u nudy a jejího zvládnání**

Počet trajektorií prožívání nudy stejné situace různými jedinci se rovná počtu těchto jedinců. Každý jsme jedinečný a také situace, ve které se ocitáme, je vždy zcela jedinečná. Každý prožitek nudy tedy může mít zcela jinou dynamiku. Přesto se však zdá (a teorie to naznačují, např. Fenichel, 1951), že se dají vysledovat určité základní vzorce, skrze které nuda může být prožívána. Každý jedinec v každé situaci (v závislosti na specifické osobnostně-situační konstelaci) totiž specifickým způsobem zachází se svým emočním a energetickým nábojem. Z kvalitativní analýzy dat vyplývá, že s nudou v různých kontextech bývají spojovány jak aktivizující tak deaktivizující afektivní stavy či emoce. Zatímco u nudy ve škole v rámci absolutních čísel u nudy převažují afektivní stavy s vysokým nabuzením nad afektivními stavy s nízkým nabuzením pouze mírně (585 versus 575), u nudy ve volném čase je tento rozdíl ve stejném směru, ale dokonce o něco větší (393 versus 302). Pojdme se nyní podívat na provazby různých afektivních stavů udávaných respondenty v rámci otevřených otázek s dalšími aspekty nudy.

Pokud jde o žáky deklarovanou frekvenci zážitků nudy ve škole a ve volném čase, všechny statisticky významné rozdíly zjištěné mezi skupinami žáků uvádějících ve svých výrocih různé afektivní stavy v situacích nudy v různých kontextech v souvislosti s těmito dvěma proměnnými zobrazuje tabulka č. 23<sup>31</sup>. Z tabulky je na první pohled patrné, že největší počet statisticky významných rozdílů týkajících se afektivních prožitků u nudy nacházíme u žáků, kteří deklarují, že často zažívají nudu ve volném čase, a to právě (avšak nikoliv pouze) v kontextu volného času (s vyšší frekvencí nudy ve volném čase souvisí výskyt

---

<sup>30</sup> Vzhledem k rozsahu práce se v dalším textu nemůžeme takto podrobně věnovat obdobné analýze tohoto typu provazeb u dalších skupin kategorií, které vzešly z analýzy kvalitativně získaných dat.

<sup>31</sup> S ohledem na rozsah práce budou v následujícím textu výsledky prezentované v této tabulce pouze stručně shrnuty, s důrazem na vybraná zjištění.

deaktivizujících pocitů bezmoci, únavy, ospalosti a pocitů hladu a/nebo aktivizujících pocitů netrpělivosti a frustrace jakožto součásti prožitku nudy ve volném čase na straně jedné, a dále výskyt spíše aktivizujících pocitů obav, neklidu a znechucení u nudy ve škole).

Tabulka č. 23: Frekvence nudy ve škole a ve volném čase a statisticky významné rozdíly dle afektivních stavů u nudy (T-test)

vyšší skóre**	nižší skóre*
<b>frekvence nudy ve škole</b>	
S_vzteky (F=4,442; p=0,035)	S_obavy (F=5,53; p=0,019)
V_únavy, ospalost (F=3,888; p=0,049)	S_smutek (F=3,684; p=0,05)
V_neklid (F=8,157; p=0,004)	
<b>frekvence nudy ve volném čase</b>	
S_obavy (F=7,711; p=0,006)	
S_neklid (F=10,613; p<0,001)	
V_netrpělivost (F=3,298; p=0,007)	
S_znechucení (F=4,917; p=0,027)	
V_frustrace (F=9,467; p=0,002)	
V_únavy, ospalost (F=6,058; p=0,014)	
V_bezmoc (F=9,787; p=0,002)	
V_hlad (F=4,934; p=0,027)	
V_špatné pocity (F=8,745; p=0,003)	

\*\*Žáci, kteří uvedli, že když se v příslušném kontextu nudí, zažívají příslušný afektivní stav, skórovali statisticky významně výše na příslušné škále/subškále.

\*Žáci, kteří uvedli, že když se v příslušném kontextu nudí, zažívají příslušný afektivní stav, skórovali statisticky významně níže na příslušné škále/subškále.

S=kontext školy, V=kontext volného času, F=testové kritérium, p=hladina významnosti

V návaznosti na výše uvedené považujeme za zajímavé zjištění, že žáci, kteří referovali o obavách v nudné situaci v kontextu školy, udávali statisticky významně vyšší frekvenci nudy ve ve volném čase a/nebo statisticky významně nižší frekvenci nudy ve škole oproti žákům, kteří tento prožitek u nudy neudávali. A dále, žáci, kteří udávali aktivizující pocity vzteku a/nebo neklidu v kontextu nudy ve škole a/nebo deaktivující pocity únavy a ospalosti v kontextu nudy ve volném čase, udávali statisticky významně vyšší frekvenci nudy ve škole oproti žákům, kteří o těchto pocitech nereférovali. Stručně řečeno, žáci, kteří se ve škole častěji nudí, v prožitku nudy ve škole zažívají naštvanost a vztek a jsou neklidní, ale vůbec necítí obavy, které naopak deklarují v prožitku školní nudy žáci, kteří se často nudí ve

volném čase. S vyšší frekvencí nudy bez ohledu na kontext se v obraze volnočasové nudy objevují pocity únavy a ospalosti. Častější výskyt nudy ve volném čase také souvisí s pocity hladu ve spojitosti s nudou.

Tabulka č. 24<sup>32</sup> zobrazuje statisticky významné rozdíly mezi žáky uvádějícími ve svých výročí různé afektivní stavy jakožto součást prožitku nudy v různých kontextech ve vazbě na různé aspekty rysové nudy. Pokud jde o jednotlivé subškály rysové nudy, které vychází z faktorového řešení škály BPS (Urbanová a kol., 2022), bylo zjištěno, že žáci, kteří referovali o aktivizujících pocitech vzteku a/nebo zoufalství a/nebo deaktivizujících pocitech smutku v zážitku nudy ve škole, vykazovali statisticky významně vyšší skóre na subškále potřeba změn a vzrušení, oproti žákům, kteří tyto afektivní stavy neudávali. A dále, žáci, kteří udávali pocity samoty v zážitku školní nudy, udávali statisticky významně nižší skóre na subškále potřeba změn a vzrušení, oproti žákům, kteří tyto afektivní stavy neudávali. U vyššího skóre na subškále potřeba změn a vzrušení převažovaly v zážitku nudy ve škole aktivizující emoce (vztek, zoufalství), a naopak u vyššího skóre na subškálách interní a/nebo nespokojenost se spolu se zážitkem nudy ve škole vyskytovaly deaktivizující afektivní stavy (lhostejnost, ospalost). Žáci, kteří uváděli znechucení jako součást zážitku nudy ve volném čase, statisticky významně výše skórovali na subškálách nespokojenost a/nebo interní oproti žákům, kteří pocity znechucení u nudy neudávali.

Tabulka č. 24: Aspekty rysové nudy (subškály BPS, škála ZBS) a statisticky významné rozdíly dle afektivních stavů u nudy

vyšší skóre**	nižší skóre*
<b>potřeba změn a vzrušení (POZ)</b>	
S_vztek (F=14,820; p<0,001)	S_samota (F=6,930; p=0,009)
S_zoufalství (F=5,199; p=0,023)	
S smutek (F=7,524; p=0,006)	
<b>interní (INT)</b>	
S_lhostejnost (F=6,216; p=0,013)	
S_ospalost (F=4,569; p=0,033)	S_prázdnost (F=7,706; p=0,006)
V_znechucení (F=7,777; p=0,006)	
<b>nespokojenost (NES)</b>	
S_lhost (F=3,806; p=0,05)	
V_únavy, ospalost (F=4,528; p=0,034)	
V_znechucení (F=4,499; p=0,034)	S_skleslost (F=3,716; p=0,054)

<sup>32</sup> S ohledem na rozsah práce budou v následujícím textu výsledky prezentované v této tabulce pouze stručně shrnuty, s důrazem na vybraná zjištění.

<b>nerealizovaná motivace (NEMOT)</b>	
S_obavy (F=8,447; p=0,004)	
S_vyčerpanost (F=4,082; p=0,044)	V_špatné_pocity (F=4,206; p=0,041)
<b>nepozornost (NEPOZ)</b>	
	S_únava (F=4,163; p=0,042)
	S_vyčerpanost (F=3,984; p=0,046)
	S_lhostejnost (F=14,575; p<0,001)
<b>citlivost k nudě ZBS</b>	
V_bezmoc (F=4,759; p=0,031)	S_samota (F=4,367; p=0,037)
	S_netrpělivost (F=7,842; p=0,005)
	S_únava (F=3,478; p=0,05)
	S_ospalost (F=3,943; p=0,048)
	S_podrážděnost (F=4,289; p=0,039)

\*\*Žáci, kteří uvedli, že když se v příslušném kontextu nudí, zažívají příslušný afektivní stav, skórovali statisticky významně výše na příslušné škále/subškále.

\* Žáci, kteří uvedli, že když se v příslušném kontextu nudí, zažívají příslušný afektivní stav, skórovali statisticky významně níže na příslušné škále/subškále.

S=kontext školy, V=kontext volného času, F=testové kritérium, p=hladina významnosti

Pokud jde o subškálu nerealizovaná motivace, žáci, kteří jako součást nudy ve škole uváděli obavy a/nebo vyčerpanost, skórovali statisticky významně výše na této škále oproti ostatním žákům, kteří tyto afektivní stavy neuváděli. Na poslední subškále škály BPS, nazvané nepozornost, skórovali oproti ostatním statisticky významně níže žáci, kteří v zážitku nudy ve škole zažívali deaktivující afektivní stavy jako únava, vyčerpanost či lhostejnost.

Zajímavé zjištění se týká škály citlivosti k nudě, ZBS. Žáci, kteří v zážitku nudy ve volném čase referovali o pocitu bezmoci, statisticky významně výše skórovali na této škále ve srovnání se žáky, kteří o pocitu bezmoci nereferovali. Připomeňme v této souvislosti, že Zuckermanův koncept citlivosti k nudě (např. Zuckerman, 2007) souvisí s osobností výrazně závislé na vnějších podnětech, bažící po extrémních zážitcích a novinkách. A zároveň žáci, kteří u nudy ve škole referovali o aktivujících emocích jako podrážděnost a netrpělivost a/nebo naopak deaktivujících emocích (samota, únava, ospalost), skórovali na této škále statisticky významně níže ve srovnání se žáky, kteří tyto afektivní stavy v souvislosti s nudou neudávali.

Statisticky významné rozdíly mezi žáky uvádějícími ve svých výrocih různé afektivní stavy jakožto součást prožitku nudy v různých kontextech ve vazbě na různé aspekty situační nudy

jsou zobrazeny v tabulce č. 25<sup>33</sup>. U situační nudy se opět vztahujeme k jednotlivým subškálám škály MSBS (Fahlman a kol., 2013).

Tabulka č. 25: Subškály MSBS a statisticky významné rozdíly dle afektivních stavů u nudy

vyšší skóre**	nižší skóre*
<b>nedostatek zapojení (DIS)</b>	
S_vyčerpanost (F=3,69; p=0,05)	S_prázdnota (F=4,614; p=0,032)
S_ospalost (F=4,798; p=0,029)	V_netrpělivost (F=3,961; p=0,047)
V_vyčerpanost (F=5,096; p=0,024)	V_opovržení (F=4,854; p=0,028)
<b>nízký arousal (LA)</b>	
S_samota (F=3,899; p=0,05)	S_lhostejnost (F=3,744; p=0,05)
S_bezradnost (F=4,426; p=0,036)	V_netrpělivost (F=6,466; p=0,011)
V_smutek (F=4,005; p=0,046)	
<b>vysoký arousal (HA)</b>	
S_netrpělivost (F=3,786; p=0,05)	S_únava (F=4,807; p=0,029)
	V_netrpělivost (F=7,271; p=0,007)
<b>nedostatek pozornosti (IN)</b>	
V_vyčerpanost (F=3,795; p=0,05)	S_znechucení (F=4,974; p=0,026)
V_lenost (F=4,036; p=0,045)	V_opovržení (F=8,726; p=0,003)
<b>vnímání času (TP)</b>	
S_vzteky (F=3,796; p=0,05)	
V_vzteky (F=4,790; p=0,029)	
S_smutek (F=6,680; p=0,010)	
V_smutek (F=6,180; p=0,013)	
S_vyčerpanost (F=7,317; p=0,007)	
V_vyčerpanost (F=4,602; p=0,032)	
S_odpor (F=6,033; p=0,014)	
S_bezmoc (F=5,756; p=0,017)	
S_frustrace (F=4,788; p=0,029)	
S_podrážděnost (F=4,426; p=0,036)	
V_lenost (F=5,246; p=0,022)	
V_neklid (F=5,593; p=0,018)	

\*\*Žáci, kteří uvedli, že když se v příslušném kontextu nudí, zažívají příslušný afektivní stav, skórovali statisticky významně výše na příslušné škále/subškále.

\*Žáci, kteří uvedli, že když se v příslušném kontextu nudí, zažívají příslušný afektivní stav, skórovali statisticky významně níže na příslušné škále/subškále.

S=kontext školy, V=kontext volného času, F=testové kritérium, p=hladina významnosti

<sup>33</sup> S ohledem na rozsah práce budou v následujícím textu výsledky prezentované v této tabulce pouze stručně shrnuty, s důrazem na vybraná zjištění.



Žáci, kteří hovořili o pocitech vyčerpanosti u nudy ve škole a/nebo ve volném čase, statisticky významně výše skórovali na subškále nedostatek zapojení oproti ostatním žákům. Zdá se, že pocit vyčerpanosti u nudy je v souvislosti s tímto aspektem nudy klíčový. Vyšší skóre na této škále se zdá být spojeno s deaktivujícími afektivními stavy (vyčerpanost, ospalost). Naopak nižší skóre je spojeno s netrpělivostí a opovržením u volnočasové nudy. Subškála nízká úroveň arousalu je (v souladu s očekáváním) propojena s deaktivujícími emocemi, jako je samota a bezradnost u nudy ve škole a smutek u nudy ve volném čase. A naopak (opět v souladu s očekáváním), pokud jde o subškálu vysoká úroveň arousalu, žáci, kteří uváděli netrpělivost jako součást prožitku nudy ve škole, skórovali statisticky významně výše oproti žákům, kteří ji neuváděli. Pokud jde o netrpělivost u nudy ve volném čase, ta je naopak spojena se statistiky významně nižším skóre na této subškále, stejně tak jako únava v prožitku nudy ve škole. Žáci, kteří u volnočasové nudy uváděli pocity lenosti a/nebo vyčerpanosti, skórovali statisticky významně výše na subškále nedostatek pozornosti oproti žákům, kteří tyto pocity neuváděli. A naopak, nízké skóre na této subškále souvisí s výskytem pocitů znechucení u školní nudy a opovržení ve volném čase. Pokud jde o subškálu vnímání času, statisticky významně vyšší skóre souvisí s referováním žáků o pocitech vzteku, smutku a vyčerpanosti jakožto součástí prožitku nudy ve škole i ve volném čase. Dále vidíme v zážitku nudy ve škole souvislost s aktivizujícími emocemi odporu, podrážděnosti a frustrace a deaktivující emocií bezmoci. Ve volném čase je to potom prožitek lenosti a neklidu u nudy.

A v neposlední řadě, statisticky významné rozdíly mezi žáky uvádějícími ve svých výrocích různé afektivní stavy jakožto součást prožitku nudy v různých kontextech ve vazbě na typy zvládacích strategií u nudy dle škály CBS (Nett a kol., 2010) jsou zobrazeny v tabulce č. 26<sup>34</sup>.

Tabulka č. 26: Subškály CBS a statisticky významné rozdíly dle afektivních stavů u nudy

vyšší skóre**	nižší skóre*
<b>kognitivní přiblížení (CAP)</b>	
V_lenost (F=3,826; p=0,05)	S_vzteky (F=3,768; p=0,05)

<sup>34</sup> S ohledem na rozsah práce budou v následujícím textu výsledky prezentované v této tabulce pouze stručně shrnuty, s důrazem na vybraná zjištění.

<b>behaviorální přiblížení (BAP)</b>	
S_vzteky (F=9,001; p=0,003)	
S_špat.pocity (F=7,822; p=0,005)	
<b>kognitivní vyhýbání (CAV)</b>	
S_prázdnota (F=5,671; p=0,018)	S_odpor (F=6,382; p=0,012)
	S_netrpělivost (F=4,173; p=0,018)
	V_nebaví, nezajímá (F=5,270; p=0,022)
<b>behaviorální vyhýbání (BAV)</b>	
S_samota (F=4,367; p=0,037)	V_smutek (F=9,130; p=0,003)
V_samota (F=5,086; p=0,025)	
S_špatné pocity (F=3,782; p=0,05)	
V_špatné pocity (F=9,178; p=0,003)	
S_vzteky (F=6,608; p=0,011)	
S_vyčerpanost (F=4,959; p=0,027)	
S_otrávenost (F=6,228; p=0,013)	
S_lhostejnost (F=4,326; p=0,038)	
V_frustrace (F=7,273; p=0,007)	

\*\*Žáci, kteří uvedli, že když se v příslušném kontextu nudí, zažívají příslušný afektivní stav, skórovali statisticky významně výše na příslušné škále/subškále.

\* Žáci, kteří uvedli, že když se v příslušném kontextu nudí, zažívají příslušný afektivní stav, skórovali statisticky významně níže na příslušné škále/subškále.

S=kontext školy, V=kontext volného času, F=testové kritérium, p=hladina významnosti

Žáci, kteří v zážitku nudy ve škole referují o vzteku, statisticky významně níže skórují na subškále kognitivní přiblížení, oproti žákům, kteří o vzteku nereferují. A dále, žáci, kteří referují o prožitku lenosti v souvislosti s nudou ve volném čase, skórují naopak statisticky významně výše na této subškále, oproti žákům, kteří toto neuvádějí. Zdá se, že tito žáci jsou pilní ve škole, ale doma u nudy spíše zahálí. Statisticky významně vyšší skóre na subškále behaviorálního přiblížení potom souvisí u žáků s prožitkem vzteku a obecně “špatných pocitů” ve spojení se školní nudou, přičemž prožitek nudy je spíše aktivizující. V kontextu nudy ve škole o pocitech prázdnoty hovoří žáci, kteří statisticky významně výše skórují na subškále kognitivního vyhýbání, a naopak, pocity odporu a netrpělivosti popisují u nudy ve škole ti, co skórují na této subškále statisticky významně níže, oproti žákům, kteří tyto pocity neuvádějí. Poslední subškála behaviorálního vyhýbání vykazuje nejvíce statisticky významných rozdílů mezi žáky. Ti, kteří uvádějí, že u nudy ve škole i ve volném čase pociťují samotu a obecně špatné pocity, skórují statisticky významně výše na této subškále než ti, kteří toto neuvádějí. A dále, v kontextu školní nudy ti, co uvádějí aktivizující emoce

vzteku a otrávenosti na straně jedné a deaktivující emoce vyčerpanosti a lhostejnosti na straně druhé, taktéž statisticky významně výše skórují na subškále behaviorálního vyhýbání. U volnočasové nudy souvisí statisticky významně vyšší skóre na této subškále s pocity frustrace a naopak statisticky významně nižší skóre s pocity smutku, to vše ve srovnání se žáky, kteří tyto afektivní stavy u nudy neuvádějí.

Výše uvedené statisticky významné provazby mezi různými afektivními stavy prožívanými spolu s nudou jakožto součástí tohoto prožitku v různých kontextech a různými aspekty nudy zachycené aktuálně hojně výzkumně využívanými diagnostickými nástroji naznačují zajímavé souvislosti, které pomáhají osvětlit vhled do tolik složité a komplexní dynamiky prožívání a zvládání nudy nejen v rovině existenciální nudy, ale i nudy reaktivní, vázané na specifický situační kontext. Výsledky naznačují, že z hlediska afektivního prožívání se tyto dvě “nudy” v mnoha ohledech překrývají. Zároveň jsou zde ale naznačeny určité rozdíly, které jsou dány právě vždy specifiky širšího kontextu, do kterého je prožitek nudy zasazen.

Základní směry prožívání nudy, které bychom mohli označit jako aktivizující, tažený nabuzujícími emocemi a afektivními stavy, zejména vztekem (aktivizace směrem k objektu, např. projevy přímé i nepřímé agrese) nebo znechucením (aktivizace směrem pryč od objektu, např. odpor, nechut' a demotivace), kdy se v prožitku nudy objevují pocity otrávenosti, znechucení, podrážděnosti, našťvanosti, frustrace, vzteku, agitovanosti aj.), a deaktivizující, tažený utlumujícími emocemi a afektivními stavy, zejména smutkem (souvisí s výskytem pocitů a/nebo stavů osamocení, vyčerpanosti, smutku, bezradnosti, bezmoci, únavy, ospalosti), byly zaznamenány jak v kontextu volného času, tak v kontextu školy. To je samo o sobě v kontextu současného výzkumu nudy poměrně zajímavé zjištění, srovnáme-li jej např. s pojetím školní nudy jako diskrétní, deaktivující emoce (např. Pekrun, 2006), ačkoliv některé přístupy již do své konceptualizace nudy zahrnují stavy spojené s vysokým nabuzením (Fahlman a kol., 2013; Goetz a kol., 2013 aj.). V kontextu našeho výzkumu však nejenže se ukazuje, že nuda, a obzvlášť nuda v prostředí školy, má také významné složky aktivizující, ale navíc tyto dokonce mnohdy v prožitku školní nudy převažují. Naš výzkum také dále naznačuje, dle výpovědí žáků, že aktivizující i deaktivizující momenty se často vyskytují v prožitku nudy zároveň, i v rámci jedné situace. Je tedy dokonce možné, že jsou určitou důležitou charakteristikou prožitku nudy.

Domníváme se, že tyto aktivační a deaktivační „vlny prožívání“ se mohou v různě dlouhých intervalech v prožitku nudy střídat, přičemž některé afektivní stavy mají v některých situacích větší či menší vliv na celkové prožívání nudy ze strany žáka, což je z velké míry dáno jeho individuálními dispozicemi. Např. prožitek nudy tažený otráveností bude vypadat jinak než prožitek nudy, v rámci něhož je dominující emoci bezradnost. Velkou roli zde hraje proces učení, jedinec každou novou potenciálně nudnou situaci prožívá na základě svých předchozích zkušeností s obdobnou situací (viz např. Seligmanova „naučená bezmocnost“ nebo koncept nudy jako všeprostupující generalizující emoce ve škole, která se šíří z předmětu na předmět, jak o ní pojednává Robinson, zejména v souvislosti s maladaptivním zvládním školní nudy)<sup>35</sup> (Robinson, 1975), ale též zkušenostmi jedince s tím, jak si s nudou umí poradit lidé v jeho okolí (viz např. pojetí nudy jakožto „nakažlivé“, rychle se šířící emoce popisované též Robinsonem (Robinson, 1975). V kontextu našeho výzkumu chceme dodat, že je důležité si uvědomit, že stejně „nakažlivé“ jsou taktéž adaptivní zvládací strategie u nudy.

Výše prezentované úvahy otevírají prostor určitému hypotetickému uvažování, které však bude třeba do budoucna výzkumně prověřit, a to, že vlna prožívání a zvládnání nudy může vypadat u každého člověka i napříč různými typy situací trochu jinak. Např. v situaci nudy ve škole se mohou objevovat určité oscilace mezi spíše aktivizujícími a spíše deaktivizujícími stavy (pocity frustrace, zoufalství a vzteku, které jsou střídány pocity vyčerpání, bezmoci, bezradnosti, smutku, a naopak). U některých jedinců budou aktivizační vrcholy vyšší a nebude docházet k tak velké deaktivaci, intenzita prožitku bude v průběhu času narůstat (jedinec bude v této situaci tendovat směrem k agresivnímu vybití, např. skrze přímé či nepřímé vyjádření agrese). V případě jiné skupiny jedinců se může vlna prožívání nudy postupně zplošťovat, až bude málo energie na tu aktivační část vlny, takže ta vlna bude celkově hodně nízká a člověk bude postupně stále více upadat do pasivity provázející pocity vyčerpání, smutku, bezmoci, deprese, apatie aj. Zatímco první průběh prožívání nudy pravděpodobně souvisí s externalizujícími projevy u nudy, dynamika prožívání popsaná ve druhém případě bude zřejmě souviset s internalizujícími projevy u nudy (Urbanová,

---

<sup>35</sup>V této souvislosti nám na základě inspirace konceptem tzv. jízvové deprese, která se opakovanými epizodami propisuje do vzorce prožívání člověka (např. Wichers a kol., 2009) přijde zajímavé uvažovat podobně také o vlivu opakovaných zkušeností s maladaptivním zvládním nudy (scarved boredom).

Pavelková, 2020). S prožitkem nudy souvisí také tendence k odpojení, disociaci, zamrznutí, které typicky přichází v momentech, kdy mohou být aktuálně prožívané emoce (v našem případě spojené s nudou) pro žáky příliš nesnesitelné či dokonce vnitřně ohrožující: nahromaděnou energii u nudy nelze uspokojivě vybit a je třeba ji „vypnout“. Tento způsob prožívání nudy, který byl taktéž (ačkoliv ne tak často) identifikován v rámci zde předkládaného výzkumu, může souviset mimo jiné s pocity úzkosti (projevující se u nudy obavami či negativními ruminacemi).

Ohlédneme-li se v této souvislosti za evolučními teoriemi emocí (např. Ekman, 2015), můžeme ve výše popsanych trajektoriích prožívání nudy vidět způsoby zvládnání tažené energiemi emocí: vzteku, smutku, znechucení či strachu. Budeme-li chtít doplnit pětici primárních emocí, jak bude vypadat cesta zvládnání nudy tažená energií radosti? Inspirujme se českým překladem názvu knihy autora jedné z konceptualizací nudy v kontextu zážitku flow, M. Csikszentmihalyiho „O štěstí a smyslu života“, který čtenářům naznačuje, že cesta ke spokojenějšímu a „radostnému“ životu nějak úzce souvisí s hledáním a uskutečňováním jejich životního smyslu. Ale tato cesta rozhodně není jenom radostná a jednoduchá. V této souvislosti připomeňme Frankla (např. 2005) a jeho úvahy o tom, že vztah mezi člověkem a smyslem vlastně ve své podstatě není vůbec takový, jak si to většina lidí běžně představuje a vykládá, tj. že hlavním úkolem člověka je jeho seberealizace, což zahrnuje mimo jiné děláním smysluplných věcí, a že je to hlavně člověk sám, který si určuje, co pro něj je a co naopak není smysluplné. Franklovo moudré poselství tkví ale v tom, že ten vztah mezi člověkem a smyslem je právě přesně opačný. Je to totiž právě smysl, který si člověka už dopředu vybírá a oslovuje ho tím, že se mu staví do cesty v podobě různých možností, výzev a úkolů, skrze které člověk ten smysl může, nebo také nemusí zvládnout objevit a realizovat. V našem výzkumu je žáky vnímaná absence smyslu, obzvláště v kontextu školy, jedním z klíčových a velmi často uváděných zdrojů žákovské nudy, který významně ovlivňuje jejich prožívání ve škole. Pojdme se na souvislost mezi nudou a smyslem školní činnosti podívat skrze Franklovou optiku. Každá situace, ve které se v životě (i ve škole) ocitáme, i ta nejnepříjemnější, nejnudnější, nejnáročnější nebo naopak nejhloupější, nejotravnější nebo na první pohled nejnesmyslnější, vždycky v sobě implicitně zahrnuje určité možnosti, jak skrze ni uskutečnit smysl, pokud ji člověk dokáže přijmout a prožívat s pokorou a určitou otevřeností k tomu, co k němu přichází, co se v té situaci objevuje. Zvládnání nudy nesené

„radostnou“ energií bude tedy v kontextu školy spočívat v přijetí celé situace, ve které se člověk nachází, vždy jako výzvy k tomu, aby se něco nového o sobě dozvěděl, něco nového se naučil, něco zvládnul, něco si vyzkoušel, něco zkusil udělat jinak atd. V kontextu volného času jde potom nejvíce o to, aby se žáci nebáli ve svých pocitech nudy chvíli zůstat, jen tak spočinout, aby si mohli zažít, že to umí zvládnout, aby si trénovali vlastní kapacitu k tomu být jenom tak, sami se sebou a se svými myšlenkami, trpělivě čekat a dát průchod tvořivým nápadům, které by se jinak nevynořily, nebo si jenom tak dopřát chvíli nicnedělání.

### 8.3. Typologie zvládání u nudy: top down nebo bottom up přístup?

V následujícím textu se budeme věnovat zjištěným provazbám mezi námi předloženým modelem zvládacího chování u nudy a již dříve v této disertaci i jinde (např. Urbanová, Pavelková, 2021, 2023; Urbanová, 2018) představeným klasifikačním systémem copingových strategií Nettové a kol. (2010), v rámci kterého jeho autoři aplikovali již existující model copingu z oblasti stresu na kontext školní nudy. Škála, která je na tomto klasifikačním systému založená (CBS, Nett a kol, 2010), byla součástí výzkumného designu napříč všemi zde prezentovanými výzkumnými studiemi a v kontextu našich výzkumů se ukázala být funkční. Nicméně se zdá, že některé důležité aspekty zkoumané reality v souvislosti s dynamikou prožívání na pozadí zvládání nudy zůstávají v rámci tohoto, tzv. top down přístupu zcela opomenuty.

Námi předložený návrh modelu zvládání nudy vychází primárně z empirických dat a je v různých ohledech širší, neboť pracuje kromě školního kontextu také s kontextem volného času, propojuje více vrstev zkoumané reality např. tím, že se snaží zohledňovat dynamiku prožívání nudy na pozadí různých typů jejího zvládání, v rámci jednotlivých typů zvládacích strategií rozlišuje jejich (více či méně adaptivní) variantní podtypy a v neposlední řadě také zohledňuje nejen více ale i méně vědomé zvládací strategie u nudy ze strany žáků.

Pokud se podíváme na statisticky významné vazby mezi základními typy copingových kategorií Nettové a kol. (2010) a variantními podtypy zvládacích kategorií získaných na základě našeho výzkumu, vychází nám zajímavé výsledky. Celkově bylo zjištěno nejvíce statisticky významných pozitivních vazeb směrem u vyhýbavých typů strategií (avoidance), přičemž ve v kontextu školy se jednalo nejčastěji o strategie behaviorálního vyhýbání (BAV) a ve volném čase naopak strategie kognitivního vyhýbání (CAV).

U strategií BAV bylo v kontextu školy zjištěno nejvíce statisticky významných vazeb v souvislosti s odklonovými typy strategií zvládání. Žáci, kteří u nudy ve škole referovali o tom, že využili strategie typu hledač zabavení ( $F=5,386$ ;  $p=0,021$ ), socializátor ( $F=4,464$ ;  $p=0,035$ ) a nekonformní pracant ( $F=9,252$ ;  $p=0,003$ ), skórovali statisticky významně výše na subškále BAV, oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli. Stejně tak ti, co ve škole uváděli strategie typu pasažér chudák ( $F=6,502$ ;  $p=0,011$ ), skórovali statisticky významně

výše na subškále BAV, oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli. Jinak tomu bylo u žáků, kteří uvedli, že ve škole u nudy využívají odklonových strategií typu kreativec ( $F=9,165$ ;  $p=0,003$ ), ti skórovali statisticky významně níže na subškále CAV, oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli.

U strategií typu approach nacházíme ve škole dvě statisticky významné souvislosti. Žáci, kteří ve škole uváděli strategie typu konformní pracant ( $F=5,390$ ;  $p=0,021$ ), skórovali statisticky významně výše na subškále CAP, oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli. A dále, Žáci, kteří ve škole uváděli strategie typu provokující pasažér ( $F=3,916$ ;  $p=0,049$ ), skórovali statisticky významně výše na subškále BAP, oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli.

V kontextu volného času se zase nejčastěji objevovaly statisticky významné vazby v souvislosti se strategiemi typu CAV. Žáci, kteří ve volném čase uváděli strategie typu všímavý pasažér ( $F=4,018$ ;  $p=0,046$ ), pasažér chudák ( $F=6,147$ ;  $p=0,014$ ), netečný pasažér ( $F=4,543$ ;  $p=0,034$ ), jedlík ( $F=4,529$ ;  $p=0,034$ ) a digitální konzument ( $F=4,756$ ;  $p=0,03$ ), skórovali statisticky významně výše na subškále CAV, oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli. A naopak, ti co ve volném čase uváděli strategie typu absentér ( $F=4,499$ ;  $p=0,035$ ), skórovali na subškále CAV statisticky významně níže, oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli. Pokud jde o druhou vyhýbavou strategii typu BAV, zde byla identifikována jedna statisticky významná souvislost. Žáci, kteří ve volném čase uváděli strategie typu netečný pasažér ( $F=4,225$ ;  $p=0,041$ ), skórovali na subškále BAV statisticky významně výše, oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli.

Dále byla ve volném čase zjištěna jedna souvislost se strategiemi typu behaviorální approach (BAP): Žáci, kteří ve volném čase uváděli strategie typu únikář jedlík ( $F=11,865$ ;  $p<0,001$ ), skórovali na subškále BAP statisticky významně výše, oproti žákům, kteří tyto strategie neuváděli.

Z výše uvedených výsledků je zřejmé, že v rámci obou typologií zvládnání nudy nacházíme určité společné momenty, ale také odlišnosti. Charakter a počty provazeb mezi jednotlivými typy strategií v rámci obou přístupů ukazují na velkou šíři a variabilitu žakovského chování na pozadí konkrétní zvládací kategorie v rámci klasifikačního systému Nettové a kol. (2010). Z hlediska počtu statisticky významných provazeb můžeme říci, že největší variabilita



zvládacího chování žáků se ukazuje ve spojení s oběma vyhýbavými strategiemi. Zatímco u kognitivního vyhýbání (CAV) jsme našli nejvíce pozitivních provazeb u nudy ve volném čase, a to ve spojení se strategiemi typu uvíznutí (takoví žáci se mohou lišit v tom, zda např. “nedělají nic”, nebo “jenom čekají” a nebo “sledují či pozorují své okolí”), u behaviorálního vyhýbání (BAV) se jednalo nejčastěji o odklonové typy strategií a to primárně v kontextu školy (tito žáci když se nudí ve škole, tak “si povídají s druhými”, “hledají jak se zabavit” nebo “dělají jiné věci do školy”). Zejména v případě BAV tedy nacházíme v tomto ohledu poměrně velkou variabilitu zahrnující více i méně adaptivní varianty zvládacích strategií. Vzpomeňme v kontextu těchto výsledků na úvahu Nettové a kol. (2010) o tom, že v některých případech bylo pro ně při konstrukci dotazníku problematické striktně rozlišovat mezi behaviorálním a kognitivním typem zvládnání.

Celkově se napříč kontexty strategie BAV dále pozitivně pojí se strategiemi uvíznutí a v případě volného času také s únikem (někdy se tyto žáci jenom snaží nudnou situaci ve škole nějak vydržet a když se nudí ve volném čase, tak nedělají nic a/nebo jedí). Strategie CAV zase dále sdružuje žáky, kteří se u nudy ve volném čase uchylují k digitálním technologiím a naopak jsou v opozici vůči zvládacím strategiím typu kreativec ve škole nebo absentér ve volném čase, kdy nudnou situaci opouští spíše myšlenkově než fyzicky, přestože ta možnost se zde nabízí lépe než v kontextu školy.

Zatímco u BAV se propojují jak aktivní, tak i pasivní typy strategií, přičemž ve škole jsou tyto žáci spíše aktivní a naopak ve volnu se zdají být pasivní (což může, ale nemusí být dáno do souvislosti s větší potřebou interakce a sociálního kontaktu u této skupiny žáků, kterého je ve škole nabízeno oproti kontextu volného času více, a zejména s pocity samoty vyskytujícími se v souvislosti s tímto typem strategií jak u nudy ve škole tak i ve volném čase, přičemž aktivní i pasivní způsoby zvládnání v kontextu školy též mohou zrcadlit afektivní konstelaci v podobě pocitů vzteku a otrávenosti na jedné straně a vyčerpání a lhostejnosti u BAV na straně druhé<sup>36</sup>), u CAV jde o jednoznačnou převahu pasivních způsobů reagování na nudu, a to napříč kontexty (v kontextu školy se zde pravděpodobně propisují pocity prázdnoty, které žáci v souvislosti s nudou uvádějí<sup>37</sup>). V tomto kontextu se

---

<sup>36</sup> Viz kapitolu Afektivní konstelace u nudy a jejího zvládnání.

<sup>37</sup> Viz kapitolu Afektivní konstelace u nudy a jejího zvládnání.

ukazuje, že strategie typu CAV se zdají být v mnohém ještě rizikovější, než se doposud ukazovalo. U těchto jedinců se nuda ve škole jen těžko odhaluje, a z důvodu celkově pasivního postoje, proto se zdá, že tito žáci mohou být nudou velmi ohroženi. U obou typů vyhýbavých strategií byly dále zjištěny tendence k orálním způsobům zvládnání nudy (jídlo, technologie).

Pokud jde o obě zbývající strategie typu přiblížení, zde bylo nalezeno méně statisticky významných propojení, které jsou však velmi zajímavé. Zatímco CAP se, jako jediný typ strategie, propojuje s typem strategií typu řešitel, respektive jeho variantou konformního řešitele, což i zde činí tento typ strategií jako spíše adaptivním a ve srovnání s ostatními typy tím neadaptivnějším. Podívejme se v této souvislosti na afektivní konstelaci u tohoto typu strategií, které dominuje nízká úroveň vzteku u nudy ve škole a naopak vysoká úroveň lenosti u nudy ve volném čase)<sup>38</sup>. Toto zjištění se zdá být v souladu s předchozími výsledky (Urbanová, Pavelková, 2020, 2021), ale stejně tak se zde potvrzují naše hypotézy, že tento typ strategií se pojí se značně heterogenními projevy u nudy, které je třeba dále zkoumat (Urbanová, Pavelková, 2020). A v neposlední řadě, pokud jde o strategie typu BAP, zde nacházíme souvislost s variantou strategie typu uvíznutí, provokujícím pasažérem, tj. typem zvládacího chování, které jsme zařadili do skupiny méně adaptivních, pasivně agresivních strategií, v rámci kterého je nuda (ale i agrese) “odehrávána” či “přehrávána” směrem k učiteli aniž by žákům šlo o její skutečné řešení. Doplňme tento obraz připomenutím zjištěného propojení strategií BAP s výskytem vzteku a obecně špatných pocitů u nudy ve škole<sup>39</sup>.

Nutno podotknout, že s ohledem na rozsah této disertační práce zde uvádíme pouze zjištěné statisticky významné rozdíly mezi skupinami žáků využívajících různé typy námi identifikovaných strategií zvládnání ve výši jejich skóre u čtyřech typů copingových strategií dle CBS. Analýza těchto rozdílů z hlediska věcné významnosti (Cohenovo  $d$ ) naznačuje mnohé další, v tomto směru podnětné a zajímavé provazby s velkým efektem ( $d=0,8$  až  $d=1,1$ ). Vzhledem k rozsahu této práce však tyto výsledky nejsou prezentovány. Z výše uvedeného je patrné, že námi předložený, primárně empiricky ukotvený přístup k uchopení

---

<sup>38</sup> Viz kapitulu Afektivní konstelace u nudy a jejího zvládnání.

<sup>39</sup> Viz kapitulu Afektivní konstelace u nudy a jejího zvládnání.

problematiky zvládání nudy, může nabídnout o něco subtilnější náhled na zkoumanou problematiku a zároveň odkrývá a nasvětluje některé důležité momenty, které propadají skrze síto kvantitativních přístupů.

## 9. Diskuze

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.

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), přičemž vybrané teoretické modely či konceptualizace byly dál podrobněji analyzovány s ohledem na zaměření této práce. Základní přehled psychologických přístupů k nudě byl podstatně rozšířen a doplněn, zejména pokud jde o psychodynamické a vývojové teorie nudy. 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.

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.

Následující text necht' slouží čtenáři jako určitý průvodce výsledky získanými na různých úrovních a v různých fázích realizace výzkumného záměru této práce. Vzhledem k tomu, že některé dílčí výsledky byly již diskutovány na příslušných místech této práce, zaměříme se zde zejména na zjištění, která jsou z našeho pohledu klíčová. Větší prostor bude věnován zejména diskuzi k výsledkům poslední realizované studie ve smíšeném designu a promýšlení jejich kontextuálních souvislostí v rámci širšího výzkumného záměru této práce.

**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.).

**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 skóre 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 zvládnání nudy ze strany žáků a je zcela v souladu s obecným pojetím zvládnání jakožto souboru více i méně uvědomovaných procesů (např. Lazarus a Folkman, 1984; Cramer, 2000).

**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 uni-dimenzionalita 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 studiemi (např. Craparo a kol., 2013; Sharp a kol., 2016).

**Čtvrtá výzkumná studie** je studií zastřešující, která v první fázi cílila na zmapování a prozkoumání různých aspektů prožívání nudy a jejího zvládnání 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 zvládnání 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.

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 „**úrovni 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.

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 **znechucení, nechuti, odporu**. Mezi další, oběma kontextům společné afektivní stavy, spadají obecně formulované **špatné pocity**, dále potom fyzická **bolest, hlad a provinilost**.

Mezi kontextově specifické afektivní trsy s relativně vyšší frekvencí uveďme 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 sub-kategorie 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), 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 zvládnutí, 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. Finkielstein, 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).

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 uveďme 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 žakovské 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 žakovskou **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, nepřijatelným či trestuhodným. Srovnajme 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. Zmiňme v této souvislosti zejména koncept falešného self jakožto zdroje „odmítání“ nudy (Phillips, 1993).

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 popsané čtyři skupiny kategorií zrcadlící námi zjištěné čtyři základní způsoby žákovského prožívání a zvládnutí 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 zvládnutí 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 uveďme 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 zvládnání 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 uveďme 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).

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 (ignorace 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 podpoření konvergentní validity autorského faktorového řešení BPS poukazující na opodstatněnost vícedimenzionálního pojetí konstruktů 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).

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 zvládnání nudy, kterou uchopujeme v kontextu specifických afektivních konstelací v prožitku nudy.

Hlavní omezení zde prezentovaných výzkumných studií vyplývají zejména z charakteristik vzorku, který nelze považovat za reprezentativní z hlediska celé české populace, mimo jiné i proto, že postihuje pouze konkrétní věkově omezenou skupinu respondentů nacházejících se v období adolescence až rané dospělosti, přičemž zejména období adolescence může být kritickým obdobím pro zvýšený výskyt nudy (např. Farmer a Sundberg, 1986; Wangh, 1975). Ačkoliv se tento trend v našich průběžných studiích v rámci druhého pilíře této disertační práce neukázal (výsledky kvantitativních studií byly srovnatelné s výsledky studií realizovaných na populacích vysokoškolských studentů), je třeba na tento aspekt brát zřetel. Dále je třeba mít na paměti, že studie byla realizovány na příležitostném vzorku, který má své specifické charakteristiky také v rámci daného věkového rozmezí (např. je třeba uvažovat o možných rozdílech oproti jedincům vzdělávajícím se v rámci učebních oborů a/nebo již zařazeným v pracovním procesu). Tato omezení se však týkají většiny společensko-vědních výzkumů, kde jsou respondenti z tzv. neklinické populace rekrutováni velmi často právě z řad studentů, zejména vysokých škol. Předkládaný výzkumný projekt je určitou sondou do zkoumané problematiky, přičemž výsledky bude třeba dále ověřovat na různých populačních souborech, včetně prověrování možných kulturních specifíků napříč odlišnými aspekty nudy, na která upozorňují např. Watt a Vodanovich (1999).

## **Závěr**

Hlavním cílem této disertační práce bylo zachytit co možná nejkompexnější obraz prožívání nudy a zmapovat dynamiku na pozadí jejího zvládnání 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 zvládnání 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 zvládnání u žáků střední škol, včetně prověření souvislostí mezi jednotlivými měřenými aspekty nudy a vybranými motivačními, volními a postojovými 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 zvládnání nudy (uvíznutí, odklon, únik a řešení). Na základě těchto analýz byl v rámci druhého kroku předložen návrh empiricky zakotveného modelu zvládnání nudy, který v rámci každého z těchto vzorců prožívání nudy rozpracovává typové strategie žakovského zvládnání, 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 přinášejí 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](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 d'ábel 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.
- 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.
- 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 den 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](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](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>