

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Copingové strategie u nudy
Boredom Coping Strategies
Ing. Bc. Denisa Urbanová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.
Studijní program: Psychologie
Studijní obor: Psychologie

Praha, 2018

Odevzdáním této diplomové práce na téma Copingové strategie u nudy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 20. 4. 2018

Na tomto místě bych chtěla poděkovat doc. PhDr. Isabelle Pavelkové, CSc. za její laskavý přístup a podporu při odborném vedení této práce a za její podnětné připomínky a zprostředkování cenných vhledů do zkoumaných problematik. Dále děkuji Mgr. Aleně Škaloudové, PhD. za poskytnutí odborných konzultací ke kvantitativnímu zpracování dat. Mé poděkování patří také mým rodičům, životnímu partnerovi a dceři Sofii, bez jejichž podpory, pochopení a trpělivého přístupu by tato práce nikdy nemohla vzniknout.

ANOTACE

Práce se zabývá efektivitou různých typů copingových strategií u nudy a prověřuje jejich souvislost s některými motivačními, postojeovými a volními charakteristikami u žáků střední školy. V teoretické části je nastíněn obraz současného stavu poznání v oblasti nudy a jejího zvládnání včetně pojednání možností diagnostiky v této oblasti s využitím dotazníkových metod ve školním prostředí. Podrobněji jsou diskutovány dosavadní teoretické, ale i empirické způsoby uchopení copingu u nudy relevantní pro edukační kontext, zejména pojetí Nettové, Goetze a Danielsové. Představen je též koncept motivační struktury ve škole, implicitní teorie dobré výuky předmětu Hrabala a Pavelkové a teorie vůle Kuhla a Fuhrmanna. V empirické části jsou s využitím kvantitativní metodologie na různých úrovních analýzy prověřovány vztahy mezi jednotlivými typy copingových strategií a různými aspekty nudy na straně jedné a vybranými motivačními, postojeovými a volními charakteristikami na straně druhé. V práci jsou zachyceny specifické osobnostní konstelace u zvládnání nudy, které jsou ilustrovány kazuistickými ukázkami, a nastíněny směry dalšího zkoumání v této oblasti.

KLÍČOVÁ SLOVA

Nuda, školní nuda, diagnostika nudy, coping, zvládnání nudy, copingové strategie

ANNOTATION

The thesis concerns the effectiveness of different types of boredom coping strategies and examines the relationship between them and some of the motivational, attitudinal and volitional characteristics in high school students. In the theoretical part current state of knowledge in the field of boredom and boredom coping including diagnostic possibilities in educational context are discussed. The major part is dedicated to the presentation of current theoretical and empirical conceptions of boredom coping that are relevant to the school context, especially the assumptions of Nett, Goetz and Daniels. Next, the concept of motivational structure at school and implicit theory of good subject instruction (Hrabal, Pavelkova) and the theory of volition (Kuhl, Fuhrmann) are presented. In empirical part, quantitative methodology is used at various levels of analysis to examine the relationships between different boredom coping strategies and various boredom aspects on one hand and some of the motivational, attitudinal and volitional characteristics on the other hand. The study captures specific individual constellations of boredom coping that are illustrated by casuistic examples and directions for future research are outlined.

KEYWORDS

Boredom, school boredom, boredom diagnostics, coping, boredom coping, coping strategies

Obsah

Úvod	8
1. Nuda.....	11
1.1. Vymezení pojmu.....	11
1.2. Osobnostně-situační konstelace v zážitku nudy	12
1.3. Teoretické konceptualizace nudy.....	13
1.4. Diagnostika nudy ve škole.....	14
1.4.1. Nástroje pro diagnostiku rysové nudy	15
1.4.2. Nástroje pro diagnostiku situační nudy	16
1.4.3. Doménově specifické dotazníky nudy.....	18
2. Zvládání nudy (boredom coping)	19
2.1. Zvládání nudy v pojetí Hamiltonové, Haiera a Buschbauma	20
2.1.1. Teoretická konceptualizace nudy a jejího zvládání	20
2.1.2. Dotazník BCS (Boredom Coping Scale)	21
2.2. Klasifikace copingových strategií u nudy Nettové, Goetze a Danielsové	22
2.2.1. Teoretická konceptualizace nudy a jejího zvládání	22
2.2.2. Klasifikační systém strategií zvládání nudy	23
2.2.3. Dotazník CBS (Coping with Boredom Scale)	24
2.2.4. Profily copingových strategií	26
2.3. Srovnání představených konceptualizací zvládání nudy	27
3. Motivační, volní a postojevé faktory na pozadí zvládání nudy	29
3.1. Koncept motivační struktury ve škole	29
3.1.1. Dotazník učební motivace (DUM).....	31
3.2. Implicitní teorie dobré výuky předmětu.....	31
3.2.1. Dotazník postojů k předmětům	32
3.3. Teoretické uchopení vůle v pojetí J. Kuhla a T. Fuhrmanna.....	32
3.3.1. Dotazník volních složek (VCI).....	33
4. Vlastní výzkum.....	35
4.1. Formulace výzkumného záměru.....	35
4.1.1. Dílčí cíle a výzkumné otázky.....	35
4.1.2. Formulace hypotéz	36
4.2. Metodologický rámec výzkumu	37
4.2.1. Výzkumný soubor.....	37
4.2.2. Použité metody	37
4.2.3. Průběh a realizace výzkumu	40

4.2.4.	Způsob zpracování a vyhodnocení dat	41
4.3.	Prezentace výsledků	43
4.3.1.	Nuda u žáků střední školy	43
4.3.2.	Zvládání nudy u žáků střední školy	48
4.3.3.	Vztah mezi nudou a způsoby jejího zvládání	54
4.3.4.	Motivační, volní a postojevé aspekty zvládání nudy	60
4.3.5.	Specifické osobnostní konstelace u zvládání nudy	76
4.4.	Diskuze k výsledkům.....	85
Závěr	91
Bibliografie	92

Úvod

Téma nudy je v současné době velmi aktuální, ačkoliv zájem o tento fenomén je tak starý jako otázka po smyslu lidské existence. Nuda je skrytě přítomná v mnoha okamžicích našich každodenních aktivit. Její význam pro osobnostní rozvoj, ale i případné negativní dopady při jejím dlouhodobém nezvládnutí jak na úrovni jedince, tak celé společnosti jsou stále ve velké míře podceňovány, přestože byla opakovaně prokázána její souvislost s výskytem mnoha patologických projevů, jako např. deprese, neuroticismus, somatizace, emocionální přejídání, gambling, zneužívání návykových látek, agresivita a hostilita a různé další formy rizikového chování aj. (např. Blaszczynski a kol., 1990; Gordon a kol., 1997; Mercer-Lynn a kol., 2011, Sommers, Vodanovich, 2000).

Na druhé straně autoři některých výzkumů tvrdí, že nuda motivuje člověka k hledání nových cílů a k řešení vlastní neuspokojivé situace a spouští a rozvíjí jeho kreativitu (např. van Tilburg, Igou, 2012; Bench, Lench, 2013). Je možné, že obě tyto skupiny autorů mají v něčem pravdu? Že nuda skutečně může mít i fatální následky, pokud je dlouhodobě ignorována, avšak pokud se ji člověk naučí zvládat, získá tím nějakou pro život velmi důležitou adaptivní schopnost?

Co mě na nudě fascinuje nejvíce, je to, že jsme se s ní v podstatě setkali někdy v životě všichni. Číhá na nás doslova na každém kroku, jako by to byla nějaká zkouška života. Spousta situací jak ve škole, tak později v práci, pro nás může být potenciálně nudných. Jedná se především o ty situace, ve kterých existuje nějaký typ závazku, který nelze opustit (monotónní výklad učitele, práce na nezáživném úkolu atd.). Ale jak je možné, že se nudě poddají jenom někteří z nás, zatímco jiní se s ní umí efektivně vyrovnat? Jakým způsobem prožívají nudu ti, kteří se ve srovnání s ostatními nudí častěji a/nebo intenzivněji? A co přesně dělají ti, kteří nudu zvládají dobře? Jak je možné, že ve stejné situaci se někdo nudí a jiný ne? To všechno jsou otázky, které si neustále pokládám.

V rámci své bakalářské práce, která byla zaměřena na prověření vztahu mezi charakterem časové orientace a zažíváním nudy u žáků střední školy, jsem se dotkla několika zajímavých témat, které vybízejí k dalšímu, hlubšímu prozkoumání. Pro další výzkumnou práci se nabízelo hned několik oblastí, z nichž dvě, z mého pohledu nejzásadnější, nyní stručně nastíním.

První z oblastí, které si do budoucna zaslouží detailnější výzkum, je otázka empirického uchopení nudy a možností její diagnostiky, která vyžaduje hlubší prozkoumání různých aspektů jejího prožívání a souvislostí mezi nimi: „*Pilotní ověření tří zahraničních dotazníků nudy potvrdilo, že, přestože se v některých měřených aspektech nudy tyto dotazníky překrývají, každý z nich vedle toho navíc zachycuje určitý aspekt nudy, který by v rámci zkoumání tohoto fenoménu ve školním prostředí neměl být opomenut. V dalším kroku je tedy třeba provést hlubší prověření souvislostí mezi dílčími aspekty nudy měřenými těmito, případně i dalšími dostupnými nástroji. Je zřejmé, že použití výhradně dotazníkových metod neumožňuje rozlišit mezi momenty, kdy je nuda skutečně prožívána, od těch, kdy je její deklarace pouze součástí určité strategie či celkového postoje jedince.*“ (Urbanová, 2016, s. 70).

Druhou oblastí je potom zkoumání různých strategií a způsobů zvládnání nudy, „*a to především ve školním prostředí, což je téma, které bylo doposud minimálně teoreticky uchopeno a pro které neexistuje téměř žádný systematický výzkum. Je třeba detailně prozkoumat různé typy copingových strategií studentů a pokusit se porozumět pohnutkám, které za jejich reakcemi na nudu stojí.*“ (Urbanová, 2016, s. 71).

Na základě promýšlení výše naznačených směrů možné další práce jsem se rozhodla zaměřit svou pozornost na druhou zmíněnou oblast a v rámci předkládané diplomové práce se pokusit o prozkoumání individuálních odlišností v prožívání nudy s akcentem na různé strategie a způsoby jejího zvládnání ze strany jedince (tzv. *boredom coping*), přestože výzkum realizovaný v rámci této práce se dotýká obou nastíněných oblastí.

Dovednosti využívat efektivní strategie při zvládnání nudy nejen ve škole, ale i později v životě jsou podle mého názoru pro člověka klíčové. Navíc, současné způsoby intervence ve školní realitě týkající se této oblasti jsou zacíleny především na změny, které se mají uskutečnit „vně“ žáků. Nabízejí se různá doporučení pro učitele, která se týkající způsobu výuky a komunikace se studenty, ale od studentů samotných se příliš úsilí v tomto ohledu nevyžaduje. To však podle mého názoru pro pochopení zdrojů nudy i ze strany žáků samotných nestačí. Hlubší poznání v této oblasti a podpora rozvoje dovedností žáků pracovat s vhodnými copingovými strategiemi může být jednou z cest, jak do boje s nudou zapojit také samotné žáky. Tato podpora by mohla zahrnovat např. trénink včasného rozpoznání pocitů nudy včetně nabídky vhodných modelů copingu pro různé potenciálně nudné situace.

Každý zážitek nudy je důsledkem spolupůsobení interních (resp. osobnostních) a externích (resp. situačních) proměnných a objevuje se vždy ve vztahu mezi jedincem a jeho interpretací toho, co se děje v okolním prostředí. Hlavním záměrem této práce, která by měla být určitou sondou do této oblasti, bude tedy přispět k poznání toho, jakým způsobem jedinec reaguje na nudu ve specifickém školním kontextu, včetně prozkoumání pohnutek, které za různými typy reakcí na nudu mohou stát.

Zajímat mne bude především, jaké typy strategií uplatňují žáci střední školy při zvládnutí nudy a které z nich se jeví jako nejúčinnější, především s ohledem na specifický vzdělávací kontext. Jedním z dílčích cílů bude v této souvislosti prověření toho, zda a do jaké míry budou preferované typy strategií ve shodě s výsledky prezentovanými ve studii Nettové, Goetze a Danielsové (2010), v jejímž rámci byla na oblast akademické nudy aplikována klasifikace copingových strategií navržená původně pro zvládnutí stresových situací (Holahan, Moos a Schaefer, 1996; in Nett, Goetz, Daniels, 2010). S využitím dotazníku vytvořeného těmito autory se navíc pokusím o identifikaci skupin jedinců s podobnými copingovými profily, což mi umožní komplexnější způsob uchopení této problematiky.

V neposlední řadě se pokusím prověřit, zda tendence k používání určitého typu strategie může souviset s některými motivačními, volními a postojeovými charakteristikami žáků, které lze posilovat a rozvíjet při práci s nimi v rámci pedagogicko-psychologických intervencí. Využiji k tomu především konceptu motivační struktury ve škole a implicitní teorie dobré výuky předmětu Hrabala a Pavelkové (2010) a teorie vůle Kuhla a Fuhrmana (1998) a z nich vycházejících nástrojů.

Tato práce vznikala v rámci realizace širšího výzkumného záměru dlouhodobě realizovaného na katedře Psychologie PedF UK pod vedením vedoucí této práce, Doc. PhDr. Isabelly Pavelkové, CSc., který je mimo jiné zacílen na detailnější prozkoumání všech zde diskutovaných problematik a na hlubší porozumění vzájemným souvislostem mezi nimi. Některé ze zde prezentovaných problematik jsou proto v této fázi zatím pouze zmapovány a hrubě nastíněny.

1. Nuda

Na fenomenologické úrovni bývá nuda nejčastěji popisována jako komplexní, subjektivně velmi nepříjemný prožitek spojovaný s celou řadou převážně negativních afektivních stavů a pocitů různé intenzity (frustrace, smutek, vztek, deprese, apatie, anhedonie aj.), doprovázený nedostatkem smyslu či jeho úplnou ztrátou, existenciální úzkostí, ochromením vůle, pro který je charakteristické vnímáním situace, ve které se jedinec nachází, nebo celé jeho existence jako neuspokojivé (Fahlman, 2009; Frankl, 1997; Martin, Gaynor, Graham, 2009).

Prožitky nudy jsou nejčastěji spojovány s pracovním a školním prostředím, pro které jsou typické situace s nějakým typem závazku, které nelze opustit. Především škola je v souvislosti s nudou podrobována nelitostné kritice, a to pravděpodobně nespravedlivé i spravedlivé. Na nutnost hlubší analýzy školy v této souvislosti opakovaně upozorňuje řada autorů (Hrabal, Pavelková, 2010; Štech, 2007).

1.1. Vymezení pojmu

Nuda je v rámci psychologie zkoumána a nahlížena skrze různá paradigmatata. Mezi hlavními lze uvést zejména psychodynamický proud, jehož představitelé se jako první zabývali otázkou po kvalitativně odlišných typech nudy (např. Fenichel, 1951), dále potom hledisko existenciální (např. Frankl, 1997), kognitivní (např. Harris, 2000) nebo sociálně-kognitivní (např. Pekrun, 2006).

Odlišné konceptualizace nudy nacházíme také napříč mnoha obory psychologie, ať už jde o psychologii sociální (van Tilburg, Igou, 2011), psychologii práce a organizace (Fisher, 1993), klinickou (Todman, 2003) či poradenskou psychologii (Watt, Ewing, 1996). V edukačním kontextu se nudou u nás zabývá především I. Pavelková (2002, 2010), ze zahraničních autorů lze potom jmenovat zejména W. P. Robinsona (1975), R. Pekruna (2006), J. J. Vogel-Walcuttovou a kol. (2012), T. Goetze a kol. (2013) aj.

Ačkoliv byla dosud badatelsky prověřována celá řada faktorů souvisejících s nudou (snížená kapacita pozornosti (Farmer, Sundberg, 1986), averze k opakování a rutíně (Zuckerman, Eysenck, Eysenck, 1978), deficit v motivaci a nakládání s časem (Vodanovich, Rupp, 1999) aj.), výzkum je v této oblasti stále ve svých počátcích a mnoho otázek zůstává nezodpovězených, především pokud jde o kauzální vztah mezi faktory, které nudě předcházejí, a jejími důsledky (Goetz, Hall, 2014). Badatelé se rovněž

neshodují na samotném vymezení tohoto psychologického fenoménu, přestože určitá shoda existuje, a to na úrovni základního rozlišení mezi sklonem k nudě jakožto specifickou osobnostní dispozicí (tzv. trait, chronic boredom) a nudou reaktivní, která se váže na konkrétní situaci (tzv. state boredom) (např. Vogel-Walcutt a kol., 2012).

Je zřejmé, že nudu nelze pojímat jen jako absenci pozitivních emocí nebo zájmu (Goetz, Hall, 2014). Nuda je mnohem spíše velmi komplikovaným psychologickým konstruktem, který někteří badatelé uchopují jako specifickou emoci s jedinečnou konstelací minimálně pěti komponent: fyziologické, afektivní, kognitivní, motivační a behaviorální či expresivní složky (Pavelková, 2010; Pekrun a kol., 2010). Avšak ani v rámci tohoto pojetí není shoda. Zatímco někteří autoři pojímají nudu jako nízko-nabuzující emoci, jiní o ní hovoří jako o afektivním stavu s vysokým nabuzením (Harris, 2000). Pokud jde o valenci, většina autorů se shoduje v tom, že nuda je spíše negativním, averzivním zážitkem (Vogel-Walcutt a kol. (2012).

Napříč výzkumnými studii nacházíme pokusy o vymezení nudy vůči různým příbuzným psychologickým konstruktům: nezájmu a nelibosti (Hill, Perkins, 1985), strachu a úzkosti na straně jedné a radosti a hrdosti na straně druhé (Pekrun, 2006), apatii, anhedonii a depresi (Goldberg a kol., 2011). Rozdíly také existují ve způsobu jednotlivých teoretických a/nebo empirických uchopení nudy jakožto jednodimenzionálního (např. Farmer, Sundberg, 1986; Pekrun, 2006) či vícedimenzionálního konstruktů (např. Fahlman a kol., 2011).

1.2. Osobnostně-situační konstelace v zážitku nudy

Jak již bylo výše uvedeno, jediné, na čem se badatelé dosud shodují, je existence rozdílu mezi nudou situační či stavovou, která vzniká v závislosti na podmínkách daných okolním prostředím a která se váže ke konkrétní potenciálně nudné situaci, a osobnostními či rysovými aspekty nudy, tj. sklonem k nudě. Nuda, která vzniká v reakci na určitou konkrétní situaci a na to, co se vyskytuje či naopak nevyskytuje v okolí jedince, se projeví v zážitku negativního afektu, sklon či citlivost k nudě je určitou osobnostní charakteristikou jedince, který je predisponován k tomu zažívat nudu ve srovnání s ostatními jedinci častěji (Fahlman, 2009).

Míra, ve které na sebe vzájemně působí interní a externí faktory nudy se u jednotlivců liší. Rozdíly lze nalézt především ve stupni tolerance vůči vzniku nudy v objektivně nepodnětném prostředí a v subjektivním vnímání konkrétní situace jako

nepodnětné. Mezi osobnostní faktory nudy můžeme zařadit např. sklon či citlivost k nudě, nedostatek výkonových cílů typu mastery, věk, neuroticismus či extraverci. Mezi situačními faktory nudy lze uvést např. monotónnost prostředí, opakující se úkoly, izolaci, neužitečnost úkolu, nízkou vnímanou hodnotu aktivity či úkolu ze strany vrstevníků či rodinných příslušníků, nedostatek alternativních aktivit atd. (Goetz, Hall, 2014). Z hlediska inteligence a pohlaví jednotliví autoři výzkumů předkládají nejednotné výsledky (Vodanovich, 2003).

Ve školním prostředí sehrávají v zážitku nudy podstatnou roli především následující typy determinant osobnostně-situačních konstelací: sub-optimální stimulace (přílišná versus nedostatečná stimulace), sub-optimální náročnost úkolu (přílišná versus nízká náročnost) a nedostatečná shoda na úrovni obsah – zájem jakožto proměnnými na straně situace (obsah) a osobnost (zájem) (Goetz, Hall, 2014).

Zajímavé jsou v tomto ohledu výsledky výzkumu Goetze a kol. (2013), které poukazují na pravděpodobnost existence několika podtypů nudy, které se od sebe liší z hlediska intenzity nabuzení a z hlediska valence. Výsledky tohoto výzkumu mimo jiné poukazují na pravděpodobnost existence osobnostně-specifických predispozic k zažívání určitého typu nudy častěji.

1.3. Teoretické konceptualizace nudy

Napříč různými psychologickými přístupy nacházíme odlišné způsoby konceptualizace nudy. Z psychodynamického hlediska je nuda stavem touhy po uspokojující aktivitě, kterou jedinec sám není schopen identifikovat, a proto se marně snaží najít řešení svého problému v okolním světě (např. Fenichel, 1951). V intencích existenciálního přístupu je nuda nepříjemnou zkušeností, která je spojována s pocity prázdnoty, ochromené vůle a zmařeného smyslu (např. Frankl, 1999). Teorie arousalu nudu definují jako nepříjemný stav, kdy člověku není umožněno zapojit se do aktivit, které by mu umožnily dosáhnout optimální úrovně nabuzení (např. Csikszentmihalyi, 1975; Zuckerman, Eysenck, Eysenck, 1978). Z hlediska kognitivní psychologie je pro nudu příznačné vnímání okolí ze strany jedince jako nedostatečně podnětného a/nebo jako stav, pro který je charakteristická zhoršená schopnost udržet pozornost (Hill, Perkins, 1985; Harris, 2000).

Na základě těchto přístupů bylo vytvořeno velké množství teorií a modelů nudy, z nichž některé, zejména ty, které jsou relevantní ve vztahu k nudě ve školním prostředí,

byly již představeny jinde (Urbanová, 2016). Jedná se především o Robinsonův model nudy ve škole, v jehož rámci je školní nuda primárně výsledkem frustrace poznávacích potřeb a potřeb aktivity, jejímž následkem je snížení motivace (Robinson, 1975) a obecný model nudy Hilla a Perkinsové, který nudu nahlíží optikou kognitivní psychologie jako negativní afektivní stav se dvěma klíčovými komponentami – kognitivní (vnímaná monotónnost) a afektivní (vysoká úroveň frustrace) (Hill, Perkins, 1985).

Mezi dalšími je nutné uvést zejména sociálně-kognitivní pojetí nudy v rámci Pekrunovy teorie výkonových emocí (2006), které charakterizuje nudu jako negativní, nepříjemnou, deaktivující emoci vázanou ke konkrétní aktivitě, která je důsledkem příliš nízké nebo naopak příliš vysoké subjektivně vnímané kontroly za současné nepřítomnosti subjektivně vnímané hodnoty, jinými slovy: v rámci tohoto pojetí se nuda dostavuje, pokud jsou úkol či aktivita žákem vnímány jako příliš jednoduché nebo naopak příliš složité, a zároveň se jeví jako nedůležité a nepřinášejí jedinci žádnou subjektivní hodnotu.

V neposlední řadě musí být zmíněno více-dimenzionální pojetí nudy Fahlmanové a kol., integrující psychodynamické a existenciální náhledy na nudu s teoriemi arousalu a teoriemi pozornosti. V rámci tohoto modelu je nuda uchopována jako nepříjemný zážitek nenaplněné touhy zapojit se do uspokojující aktivity doprovázený buď silným, agitovaným vzrušením, nebo apatií a lhostejností, dále potom neschopností se soustředit a zážitkem pomalého plynutí času (Fahlman a kol., 2013). Poslední jmenované uchopení nudy zároveň stojí na pozadí jednoho z diagnostických nástrojů nudy použitého v rámci praktické části této práce.

1.4. Diagnostika nudy ve škole

Možnosti a úskalí diagnostiky nudy v edukačním kontextu byly též podrobněji diskutovány na jiném místě (Urbanová, 2016). Přestože dotazníkové metody mají svá omezení, stále jsou nejčastěji využívanými metodami diagnostiky nudy ve škole (Vogel-Walcutt a kol., 2012). Je však zřejmé, že je třeba jejich využití kombinovat s dalšími, zejména kvalitativními metodami. Na tomto místě bude podán stručný přehled existujících škál a dotazníků nudy, z nichž dva, které byly využity v rámci praktické části této práce při zjišťování rysové a situační nudy, představím podrobněji.

1.4.1. Nástroje pro diagnostiku rysové nudy

Vůbec prvními z nástrojů, které byly použity k měření nudy v edukačním prostředí, jsou škála citlivosti k nudě (ZBS; Zuckerman, Eysenck, Eysenck, 1978; Zuckerman, 2007), která měří sklon k nudě ve smyslu averze k rutině a monotónní stimulaci a která je jednou ze subškál tzv. Sensation Seeking Scale (dotazníku hodnotícího osobnostní charakteristiky spojené s vyhledáváním senzací a novinek), a dotazník sklonu k nudě (BPS; Farmer, Sundberg, 1986), který na tomto místě představím podrobněji, neboť byl využit v rámci výzkumu prezentovaného v praktické části této práce.

Boredom Proneness Scale (BPS)

BPS měří obecný sklon k zažívání nudy napříč celou řadou situací (tzv. trait boredom). Podle autorů dotazník 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). Jedná se o první škálu vytvořenou výhradně za účelem diagnostiky nudy.

Na základě literatury a rozhovorů nad situacemi vnímanými jako nudné autoři shromáždili téměř dvě stě tvrzení týkajících se nudy. Byly vyloučeny duplikáty a položky, na jejichž směru skórování se neshodli alespoň tři ze čtyř posuzovatelů. Původní škála sestávala z 28 položek s možností odpovědi ano/ne s interní konzistencí $\alpha=0,79$, re-testová reliabilita s odstupem jednoho týdne byla $\alpha=0,83$. Vodanovich a Kass (1990) následně převedli možnosti odpovědí na sedmibodovou Likertovu škálu. Interní konzistence této verze se napříč studii pohybovala v rozmezí od $\alpha=0,79$ do $\alpha=0,91$ (Vodanovich, Watt, 2016). Přestože Farmer a Sundberg vyvinuli původně BPS jako jednodimenzionální konstrukt, další studie zkoumaly její faktorovou strukturu (např. Vodanovich, Wallace, Kass, 2005, Melton, Schulenberg, 2009 či Craparo a kol., 2013).

BPS koreluje pozitivně s depresí, úzkostí, osamoceností, bezmocností, amotivační orientací (Farmer, Sundberg, 1986), dále potom např. s agresivitou, impulzivitou, neuroticismem či sklonem k prokrastinaci (Vodanovich, 2003) a negativně s životní spokojeností, autonomní motivační orientací (Farmer, Sundberg, 1986), pozitivním afektem, sebeaktualizací, potřebou kognice ve smyslu tendence zapojovat a užívat si myšlení aj. (Vodanovich, 2003). Podle Mercer-Lynnové a kol. (2011) měří BPS aspekt rysové nudy, který se projevuje negativními emocemi a určitým stažením se ve smyslu

behaviorální inhibice a souvisí s internalizujícími typy problémů, jako je deprese, úzkost, vyhýbání se zkušenosti či emocionální přejídání.

Dotazník obsahuje celkem 28 položek, které jsou tvořeny tvrzeními formulovanými v první osobě, s nimiž respondenti vyjadřují míru souhlasu či nesouhlasu na sedmibodové Likertově škále, kde 1 = „rozhodně nesouhlasím“ a 7 = „rozhodně souhlasím“. Příklady položek: „*Mám tolik zájmů, že nemám dost času se všemu věnovat.*“, „*Často se přistihnu, že i když mám čas, nemám co dělat.*“ Dotazník obsahuje také položky s obráceným kódováním.

V rámci praktické části této práce jsem pracovala též se zkrácenou verzí s využitím tří-faktorového řešení navrhovaného Craparem a kol. (2013), které je následující: faktor nedostatek interní stimulace zahrnuje šest položek a reflektuje neschopnost jedince zaměstnat sebe sama zajímavými aktivitami; příklady 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.*“ Faktor nedostatek externí stimulace odráží nízkou úroveň vnímané stimulace ze strany prostředí a je sycen pěti položkami, jako 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, 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.*“.

1.4.2. Nástroje pro diagnostiku situační nudy

V posledních letech se badatelská pozornost zaměřuje na zjišťování nudy, která se váže k určité konkrétní situaci. Z hlediska jejich využití v rámci edukačního kontextu sem můžeme zařadit sedmi-položkovou Boredom Experience Scale (BES; van Tilburg, Igou, 2012), která se zaměřuje zejména na dva, dle autorů pro zážitek nudy klíčové aspekty (nedostatek smyslu a vnímanou úroveň výzvy), a více-dimenzionální škálu pro měření situační nudy (MSBS; Fahlman a kol., 2013), kterou zde též představím podrobněji, a to z důvodu jejího zahrnutí do výzkumu v rámci praktické části této práce.

Více-dimenzionální škála situační nudy (MSBS)

Škála měří pět dílčích aspektů nudy a celkové skóre odráží míru zažívané nudy v konkrétní situaci. Autoři při její konstrukci vycházeli 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 respondentů na otevřené otázky týkající se prožívání nudy, který byl následně doplněn o položky navržené autorským týmem. Faktorová struktura dotazníku 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).

MSBS sestává z 29 položek, které jsou tvořeny tvrzeními formulovanými v první osobě, s nimiž respondenti vyjadřují míru souhlasu či nesouhlasu na sedmibodové Likertově škále, kde 1 = „rozhodně nesouhlasím“ a 7 = „rozhodně souhlasím“. Faktor nedostatek zapojení odráží nenaplněnou touhu zapojit se do uspokojivé aktivity a je sycen deseti položkami. Např.: „*Marním čas, který bych měl/a raději vynaložit na něco jiného.*“ Faktor nízké nabuzení reflektuje určitou lhostejnost a apatii a sestává z pěti položek, například: „*Zdá se mi, kolem mě není nikdo, s kým bych si mohl/a popovídat.*“. Faktor vysoké nabuzení je sycen taktéž pěti položkami a zachycuje naopak silné, agitované vzrušení. Příklady položek: „*Momentálně mě všechno dráždí.*“ Faktor problémy s pozorností odráží neschopnost soustředit se v zážitku nudy. Tento faktor sytí čtyři položky, jako například: „*Nedokážu se soustředit tak dlouho jako obvykle.*“. Posledním faktorem je zážitek pomalého plynutí času, který zachycuje subjektivní vnímání času jako pomalu ubíhajícího a zahrnuje pět položek, jako například: „*Čas ubíhá pomaleji než obvykle.*“. Dotazník neobsahuje položky s obráceným kódováním.

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).

1.4.3. Doménově specifické dotazníky nudy

Mezi dalšími sebe-posuzovacími nástroji zkonstruovanými za účelem měření nudy v edukačním prostředí lze zmínit především subškály nudy dotazníku výkonových emocí (AEQ) měřící nudu ve výuce (class-related boredom scale) a při učení (learning-related boredom scale) (např. Pekrun a kol., 2011)¹, dotazník nudy při práci na domácích úkolech (HBS) (Goetz a kol., 2012), dotazník 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 dotazník prekursorů 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). Autoři těchto nástrojů vycházejí mimo jiné z Pekrunovy Control-Value teorie výkonových emocí (2006) pojímající nudu jakožto jednodimenzionální, diskrétní výkonovou emoci vážící se na určitou konkrétní doménu či oblast (např. vyučovací předmět).

¹ Dotazník AEQ obsahuje celkem 24 škál, které měří vedle nudy dalších 8 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.

2. Zvládání nudy (boredom coping)

Způsobům reagování na nudu a možnostem jejího zvládání z hlediska jedince (tzv. boredom coping) se doposud příliš velká badatelská pozornost nevěnovala. Především ve školním prostředí je toto téma minimálně teoreticky uchopeno a neexistuje téměř žádný systematický výzkum (Urbanová, 2016), přestože hlubší poznání v této oblasti by umožnilo pedagogickým a poradenským pracovníkům nejen rozpoznat různé projevy nudy u žáků a flexibilně na to reagovat (např. ve výuce), ale také vyvíjet a realizovat intervence zaměřené na posílení uvědomování si nudy (a své zodpovědnosti za ni) ze strany žáků samotných a na podporu rozvoje efektivních strategií zvládání různých aspektů nudy jakožto důležité životní dovednosti.

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.

- a) z hlediska žánru na studie výzkumné (např. Nett, Goetz, Daniels, 2010; Tze a kol., 2013) a přehledové (např. Smith, 1981; Vodanovich, 2003),
- b) 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),
- c) 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
- d) 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, Robinson, 2007) a na širěji zaměřené studie, které se vedle nudy zabývají nějakým dalším tématem či tématy (např. Eren, Coskun, 2015).

Pokud jde o empirické uchopení copingu u nudy, napříč studiemi jsou využívány především rozhovory a/nebo dotazníkové metody. V současné době existují zřejmě pouze dva dotazníky, které jsou zaměřeny explicitně na zvládání nudy a které jsou využitelné (a využívány) v kontextu školy. Jedná se o BCS (Boredom Coping Scale) autorů

Hamiltonové, Haiera a Buschbauma (1984) a CBS (Coping Boredom Scale) Nettové, Goetze a Danielsové (2010).

V následujícím textu se pokusím o bližší představení nejen těchto dvou nástrojů pro diagnostiku v oblasti zvládání nudy, z nichž jeden byl využit v rámci výzkumu praktické části této práce, ale také o přiblížení a objasnění teoretického pozadí, na kterém tyto metody vznikaly. Závěrečná část kapitoly bude věnována stručnému srovnání obou představovaných koncepcí.

2.1. Zvládání nudy v pojetí Hamiltonové, Haiera a Buschbauma

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 restrukturačnímu 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.).

2.1.1. Teoretická konceptualizace nudy a jejího zvládání

Autoři chápou nudu jako nedostatek zaujetí a potěšení, který se objevuje, když pozornost jedince musí být podpořena vnějšími incentivy, 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 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 restrukturačnímu 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 vnitřní potěšení a zvládání nudy specifickými vlastnostmi osobnosti, které odrážejí schopnost efektivně ovládat pozornost napříč různými typy situací.

2.1.2. Dotazník BCS (Boredom Coping Scale)

Dotazník BCS (Hamilton, Haier, Buchsbaum, 1984) je zaměřen na hodnocení zvládání nudy v různých kontextech (např. školy, práce či ve volném čase). Přestože i tento dotazník je (s mírnými úpravami) poměrně hojně výzkumně využíván (např. Fahlman, 2009; Game, 2007), zdá se, že spíše než strategie zvládání nudy měří obecné schopnosti, které pomáhají nudě předcházet, jako např. schopnost udržet pozornost, vymýšlet zajímavé činnosti aj. (Vodanovich, 2003).

Konstruktová validita škál byla 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.

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) Zuckermanova dotazníku Sensation Seeking Scale (1979), dále potom z dotazníku 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 souvisí s vyšší úrovní schopnosti zvládat nudu. Příklady dvojic položek: „*Když se doma nudím... a) ...netrvá mi obvykle dlouho najít si něco, co mě zajímá, b) ...obvykle k tomu, abych se zabavil/a, potřebuji změnit lidi a místo.*“; a) „*Dokonce i v rutinních úkolech si obvykle dokážu najít určité potěšení.*“ b) „*Obvykle nemám rád/a rutinní práci.*“

2.2. Klasifikace copingových strategií u nudy Nettové, Goetze a Danielsové

Zřejmě první a v současné době jediný pokus o ucelenější teoretickou konceptualizaci copingu u nudy, a to přímo v kontextu školy, představuje studie Nettové, Goetze a Danielsové (2010). Autoři studie na zvládnání nudy aplikovali klasifikační systém copingových strategií 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 zvládnání nudy využívané žáky ve specifických školních situacích, konkrétně v hodinách matematiky, a na základě toho vytvořit nástroj pro jejich diagnostiku. Jedním z dílčích cílů 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.

2.2.1. Teoretická konceptualizace nudy a jejího zvládnání

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., 2006), ze kterých vyplývá, že žáci v hodinách matematiky vykazují běžnou úroveň nudy.

2.2.2. Klasifikační systém strategií zvládání nudy

Jak jsem již výše zmínila, autoři studie převzali 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 (approach/přiblížení versus avoidance/vyhýbání) a druhá dimenze se týká povahy strategie (kognitivní versus behaviorální). Zatímco tzv. approach/přiblížovací strategie zahrnují orientaci na řešení problému, strategie typu avoidance/vyhýbání jsou orientovány na vyhnutí se či utíkání od problému.

Kognitivní strategie typu přiblížení zahrnují změnu vnímání dané situace. Takový typ strategie využívá žák, který si říká, že i přesto, že daný úkol je nudný, je pro něj důležitý. Anž 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 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 rozlišit 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 nerozpoznán ze strany učitele a nemá tudíž přímý vliv na průběh hodiny. Při povídání se spolužáky naopak dominuje behaviorální složka, která průběh vyučování 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 včetně příkladů

Typ copingu	Approach/přiblížování	Avoidance/vyhýbání
Kognitivní	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>
Behaviorální	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 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 zvládnání nudy nejméně efektivní (jejich využívání v oblasti zvládnání stresu významně souvisí s dalším nárůstem stresu a depresivními symptomy), přestože se mezi žáky ve školním prostředí objevují nejčastěji.

2.2.3. Dotazník CBS (Coping with Boredom Scale)

V rámci studie byl zároveň vytvořen nástroj pro diagnostiku výše představených čtyř skupin strategií zvládnání nudy, který je od té doby často výzkumně využíván (např.

Daniels, Tze, Goetz, 2015; Eren, Coskun, 2015, Tze a kol., 2013). Jedná se o dotazník CBS (Coping with Boredom Scale; Nett, Goetz, Daniels, 2010), který byl zkonstruován za účelem diagnostiky zvládnání nudy v hodinách matematiky, avšak drobnou úpravou jej lze využít i v jiných předmětech.

Struktura škál dotazníku byla ověřena na vzorku žáků pátého až desátého stupně vzdělávacího systému (průměrný věk =14,25 let) s využitím konfirmační faktorové analýzy (n=576). Interní konzistence pro každou ze čtyř vytvořených škál se ukázaly být dostačující ($\alpha=0,83$ až $0,92$) a s následným využitím konfirmační faktorové analýzy bylo potvrzeno čtyř-faktorové řešení. Nejvíce žáci 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 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 dosažovaných 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 souvislost².

Dotazník 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

² 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).

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 „...*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.*“.

2.2.4. Profily copingových strategií

Na základě dat získaných pomocí dotazníku 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 učiteli. Zároveň však tito studenti nadprůměrně skórovali na obou vyhýbavých škálách. Třetí 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.

2.3. Srovnání představených 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, dispozici, v případě nudy dispozici k restrukturační vlastnímu vnímání a k nalézání konstruktivních možností v potenciálně nudných situacích.

Tyto rozdíly jsou dány nejen tím, jak jednotlivé autorské kolektivy zacházejí s pojmem coping, ale také tím, jakým způsobem uchopují nudu jako takovou. První autorský tým pracuje s pojetím nudy v intencích teorií arousalu, kdy je nuda umísťována na společné pomyslné kontinuum, jehož opačný pól představuje vnitřní zájem a potěšení. Naproti tomu druhý tým autorů 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 zvládání 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 zvládání nudy zaměřili na zkoumání obecných schopností jedince vyrovnat se s potenciálně nudnými situacemi či jim dokonce předcházet. Autoři při konstrukci dotazníku využili vypůjčenou dispoziční operacionalizaci nudy jakožto nízké tolerance vůči monotónním podnětům a rutinním situacím (ve smyslu ZBS, Zuckerman, Eysenck, Eysenck, 1978), přičemž dispozice ke zvládání 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 zvládání. Autoři se nezabývají žádnými konkrétními strategiemi ani přístupy ke zvládání 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 a fungujícího 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.

S vědomím toho, že ani jedna z výše představených konceptualizací a způsobů uchopení zvládnání nudy neumožňuje zachytit problematiku zvládnání nudy v celé její šíři, pro účely výzkumu realizovaného v rámci této práce, který má podobu určité sondy do této oblasti, byla zvolena konceptualizace a uchopení zvládnání nudy Nettové, Goetze a Danielse (2011), která je přímo cílena na problematiku zvládnání nudy ve škole, dále 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.

3. Motivační, volní a postojoyé faktory na pozadí zvládání nudy

Některé z negativních faktorů, se kterými je nuda ve školním prostředí nejčastěji spojována, uvádí Pekrun (2006): snížení kognitivních zdrojů, snížená motivace k učení, neschopnost vytrvat v úkolu a využívat efektivní kognitivní a především meta-kognitivní učební strategie, omezení schopnosti regulovat vlastní úsilí za účelem dosažení vlastních cílů atd. Další výzkumy potvrzují negativní vztah mezi nudou a výkonnostními charakteristikami jako např. vynaloženým úsilím ve výkonové situaci (Watt a Vodanovich, 1999) či využíváním meta-kognitivních strategií (Ahmed a kol., 2013). Goetz a Hall (2013) vysledovali konzistentní výskyt záporných korelací mezi nudou a školními výsledky napříč různými doménami.

Z motivačního hlediska je nezvládnutá nuda ve škole jedním z velmi závažných problémů. Jde o prožitek, který nezřídka určuje celkový emotivní prožitek žáka spojený se školou a přispívá mnohdy k jejímu celkovému negativnímu hodnocení (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). A současně, záporné hodnocení školy a negativní postoje vůči ní a jednotlivým školním předmětům mohou zážitky nudy v tomto kontextu ještě umocňovat. Je tedy zřejmé, že problémy s nudou se velmi úzce váží nejen k problémům v oblasti motivačního a volního fungování žáků, ale také k jejich hodnotové orientaci.

Cílem této kapitoly je nikoliv předložit vyčerpávající výklad daných problematik, ale spíše poskytnout určitý nástin teoretického pozadí, na kterém vznikly metody použité v rámci výzkumného záměru prezentovaného v praktické části pro zmapování některých motivačních, postojoyých a volních charakteristik žáků, které mohou souviset s různými (více či méně efektivními) reakcemi na nudu.

3.1. Koncept motivační struktury ve škole

Dle autorů konceptu (Hrabal, Pavelková, 2010) je motivace žáků k učení dána nejčastěji specifickou kombinací tří skupin potřeb: poznávacích, sociálních a výkonových, které budou níže dále podrobněji popsány. V ideálním případě učební povinnosti ve škole apelují na všechny tyto skupiny potřeb a tím je recipročně rozvíjí.

Poznávací potřeby jsou nejkvalitnějším zdrojem motivace k učení, které facilitují tvorbu kognitivních dispozic. Ve škole se projevují potřebou smysluplného získávání poznatků a informací a potřebou vyhledávání a řešení problémů. Rozvoj poznávacích

potřeb je nejprve třeba stimulovat zvenčí, dokud jedinec sám není schopen jejich aktualizace. Nejvhodnější pro jejich rozvoj je právě období školní docházky, kdy z nich lze učinit jeden z trvalých zdrojů růstu osobnosti žáka. Poznávací potřeby mají fyziologický základ a souvisí s potřebou mozkové aktivity a orientačně pátracím reflexem. Jejich frustrace se projevuje v pocíťovaném nedostatku podnětů (např. při během monotónního výkladu učitele).

Výkonová motivace je dle autorů naopak jednou z nejčastějších pohnutek k učení (Pavelková 2002). Podmiňuje totiž aspirační úroveň jedince a souvisí s rozvojem zdravého sebehodnocení. Výkonová motivace se velmi úzce váže k úrovni obtížnosti úkolů ve škole. Pokud je přiměřená, výkonové chování se vyvíjí pozitivním směrem, čímž se podporuje rozvoj pozitivních výkonových potřeb (u jedince se rozvíjí potřeba dosažení úspěšného výkonu). Je-li tomu naopak, u jedince se prosazuje neadekvátní výkonové chování, které je motivováno primárně strachem z neúspěchu. Potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnout se neúspěchu jsou vzájemně nezávislé. O výsledné výkonové orientaci žáka v konkrétní situaci, jejíž součástí je také míra přitažlivosti dané aktivity a očekávaná pravděpodobnost dosažení výsledku, rozhodne převažující intenzita jedné z těchto dvou výkonových potřeb.

Základní orientace výkonových potřeb se začíná vyvíjet již v útlém věku a souvisí jednak s charakterem nároků kladených na dítě a jeho osobní zkušeností s úspěchem či neúspěchem a jejich důsledky, ale také s výkonovou orientací rodičů či pečovateli. V prostředí školy se potom u dítěte vytvářejí tzv. specifické školní výkonové potřeby (Hrabal, 1978; in Hrabal, Pavelková, 2010), které jsou formovány v rámci odlišného kontextu a nemusí vůbec odpovídat základní výkonové orientaci dítěte. Pro facilitaci pozitivní výkonové motivace ve škole je důležitá kultivace ostatních „pozitivních“ potřeb, především těch sociálních.

Sociální potřeby a sociální motivace (nejen) v prostředí školy, které mohou být významným vnějším motivátorem k učení, jsou též dvojího typu. Prvním z nich je potřeba pozitivních vztahů, která je uspokojována harmonickou sociální atmosférou a nekonfliktním mezilidským kontaktem (např. přijetí ze strany učitele). Druhým typem sociálních potřeb je potřeba vlivu, moci a prestiže, která má svou negativní (cílem je ovládat druhé) a pozitivní formu (cílem je dosažení společného cíle skupiny).

V rámci motivační struktury ve škole se však uplatňují ještě další faktory. Jedná se především o motivaci instrumentální (zvýšené úsilí při učení pomůže např. získat

dobrou práci), morální, která souvisí s vědomím povinnosti k učení a tzv. globální, odrážející motivační tlak rodiny.

3.1.1. Dotazník učební motivace (DUM)

Dotazník učební motivace (Hrabal, Pavelková, 2010) 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. Implicitní teorie dobré výuky předmětu

Aby školní předmět plnil dobře svou funkci, měl by žákům přinášet a zprostředkovávat důležité a relevantní informace, které jim umožní vést plnohodnotný, spokojený a profesionálně úspěšný život. Důležitým předpokladem je, aby si žáci uvědomovali jeho význam pro svůj budoucí život, aby jej měli rádi a aby pro ně byl přiměřeně obtížný. To jsou tři základní premisy tzv. implicitní teorie dobré výuky předmětu Hrabala a Pavelkové (2010).

Oblibu autoři definují jako emocionální prožitek z předmětu a v předmětu, který je zároveň předpokladem i výsledkem motivace, ale i ukazatelem jejího směru a intenzity. Vysoká obliba v předmětu je pozitivním, zatímco nízká obliba negativním ukazatelem poukazujícím na nebezpečí vzniku averze k předmětu, negativní motivaci a tendenci ke „vzdalování“ se žáka od předmětu. Obtížnost předmětu se vztahuje k mnoha motivačním faktorům jako např. vlastní vnímaná výkonnost žáků či sebepojetí v předmětu. Předmět by neměl být pro žáka ani příliš jednoduchý, ani příliš náročný. Optimální je střední stupeň obtížnosti, tj. stav, kdy předmět žákovi nabízí takovou úroveň výzev, jejichž naplnění je v jeho reálných možnostech. Jak vyplývá z výše uvedeného, obtížnost předmětu se s ohledem na svou úzkou souvislost s aspirační úrovní a výkonovým chováním jedince zdá být vzhledem k zapojení volní kompetence při zvládnání nudy jako

významný faktor. A konečně, význam předmětu je takovým zdrojem motivace, který odráží vnímaný subjektivní smysl činností v tomto předmětu pro žáka a který vychází z jeho zvnitřněné sociální reprezentace toho, co mu může přinést z hlediska jeho budoucího profesního i společenského uplatnění. Vnímaná míra významnosti předmětu poskytuje informace o kvalitě motivace a podílu dlouhodobých vnitřních motivů, které u žáka formuje a rozvíjí mimo jiné také učitel. Subjektivní reprezentace předmětu se odráží v postojích žáka k tomuto předmětu a na základě toho, nakolik je žák v předmětu úspěšný, ovlivňuje také jeho sebepojetí. Od sebepojetí se odvíjí vnímaná úroveň vlastního nadání pro předmět. Souhrn různých motivačních faktorů se odráží v celkové motivaci žáka pro daný předmět, jejímž realizovanou formou je potom úroveň píle.

3.2.1. Dotazník postojů k předmětům

Dotazník postojů k předmětům (Hrabal, Pavelková, 2010), který vychází z výše uvedených teoretických předpokladů, sestává ze šesti položek zaměřených na zjištění postojů žáků ke konkrétnímu předmětu. Respondenti mají posoudit svůj vztah k matematice podle šesti hledisek: oblība, obtížnost, význam, nadání, motivace a píle a zájem a vybírají vždy jednu z pěti nabízených možností, jejichž znění je upraveno speciálně pro sledovaný ukazatel postoje. Například když má respondent ohodnotit svou píli v předmětu, vybírá jednu z následujících možností: 1 = „velmi pilný“, 2 = „pilný“, 3 „středně pilný“, 4 = „málo pilný“, 5 = „nepracující“. Nebo když má zhodnotit jím vnímanou obtížnost předmětu, vybírá z následujících možností: 1 = „velmi obtížný“, 2 = „obtížný“, 3 „ani obtížný ani snadný“, 4 = „snadný“, 5 = „velmi snadný“. Vyšší hodnoty u všech položek skórují s ohledem na danou postojovou charakteristiku negativně a naopak, nižší hodnoty pozitivně.

3.3. Teoretické uchopení vůle v pojetí J. Kuhla a T. 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 vlastního „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, avšak mohou mít na jeho volní fungování 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).

3.3.1. Dotazník volních složek (VCI)

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 předříkávám 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.*“

4. Vlastní výzkum

4.1. Formulace výzkumného záměru

Hlavním záměrem tohoto výzkumu je zjistit, jaké copingové strategie u nudy používají žáci střední školy, zhodnotit je z hlediska míry jejich efektivity a hlouběji prozkoumat pohnutky, které s preferováním určitého typu strategie mohou souviset. Konkrétně půjde o prověření toho, zda existují specifické postojové, motivační a volní charakteristiky, které se vážou k preferenci používání určitých typů strategií zvládnání nudy v konkrétním předmětu (matematice).

4.1.1. Dílčí cíle a výzkumné otázky

1. Zmapování nudy u žáků střední školy

Jaký je obraz nudy u žáků střední školy? Jaké aspekty nudy se u nich nejvíce projevují?

Jak často se nudí žáci střední školy ve škole, ve volném čase a v hodinách matematiky?

Existuje vazba mezi sklonem k nudě a nudou v matematice?

2. Zjištění strategií zvládnání nudy v matematice u žáků střední školy

Jaké jsou nejčastěji využívané typy strategií zvládnání nudy u žáků střední školy?

Jaké jsou nejméně často využívané typy strategií zvládnání nudy u žáků střední školy?

Jaké jsou copingové profily u nudy u žáků střední školy? Potvrdí se v rámci tohoto výzkumného souboru existence skupin žáků s typy copingových profilů zjištěných v předchozím výzkumu (Nett, Goetz, Daniels, 2010)?

3. Prověření vztahu mezi nudou a způsoby jejího zvládnání a posouzení efektivity jednotlivých copingových strategií

Jaký je vztah mezi uváděnou frekvencí výskytu nudy ve škole, ve volném čase a v hodinách matematiky a jednotlivými typy copingových strategií?

Jaký je vztah mezi způsobem zažívání nudy v konkrétní situaci v hodině matematiky a jednotlivými typy copingových strategií?

Existuje vztah mezi sklonem žáků střední školy k zažívání nudy a jimi preferovanými typy copingových strategií používanými v matematice?

Který/které z používaných typů strategií zvládnání se jeví jako nejefektivnější?

Který/které z používaných typů strategií zvládnání se jeví jako nejméně efektivní?

Liší se nějak obraz nudy u skupin s jednotlivými copingovými profily?

4. Zjištění motivační struktury, volných charakteristik a postojů k matematice u žáků střední školy a prověření jejich vztahu k preferovaným způsobům zvládnání nudy

Jaká je motivační struktura u žáků střední školy?

Jaké postoje zaujímají žáci střední školy k předmětu matematiky?

Jaké jsou volné charakteristiky u žáků střední školy?

Existuje souvislost mezi motivačními, volnými a postojovými charakteristikami žáků a jimi preferovanými strategiemi zvládnání nudy v hodinách matematiky?

Jaký je obraz motivačních, volných a postojových charakteristik u jednotlivých copingových profilů?

4.1.2. Formulace hypotéz

V rámci třetí skupiny výzkumných otázek byly dále stanoveny následující hypotézy. Z důvodu přehlednosti jsou formulovány na obecnější úrovni:

H1: Copingové strategie typu kognitivního přiblížení budou negativně souviset s měřenými aspekty nudy.

H2: Copingové strategie typu kognitivního přiblížení budou pozitivně souviset se školním výkonem.

H3: Copingové strategie typu behaviorálního vyhýbání budou pozitivně souviset s měřenými aspekty nudy.

H4: Copingové strategie typu behaviorálního vyhýbání budou negativně souviset se školním výkonem.

H5: Žáci s copingovými profily, ve kterých budou dominovat strategie typu kognitivního přiblížení, budou ve srovnání s ostatními skupinami skórovat níže v měřených aspektech nudy.

H6: Žáci s copingovými profily, ve kterých budou dominovat strategie typu behaviorálního vyhýbání, budou ve srovnání s ostatními skupinami skórovat výše v měřených aspektech nudy.

4.2. Metodologický rámec výzkumu

Vzhledem k šíři voleného tématu jsem si vědoma omezených možností postihnout zkoumanou problematiku v celé její komplexnosti. Pro její uchopení jsem se rozhodla využít kvantitativního přístupu s využitím několika dotazníkových metod a uzavřených otázek, který přinese určitý základní, i když do jisté míry redukcionistický vhled do dané problematiky v podobě identifikace vztahů mezi jednotlivými zkoumanými faktory. Kvantitativní analýza bude doplněna o kvalitativní sondu v podobě několika kazuistických příkladů dokreslujících výsledný obraz zkoumané problematiky. Zdrojem budou výpovědi žáků v rámci několika doprovodných otevřených otázek.

4.2.1. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří 235 žáků dvou nejmenovaných středních škol, z nichž v jednom případě jde o gymnázium a ve druhém případě o střední odbornou školu se zaměřením na stavebnictví a architekturu, z toho je 121 chlapců a 114 dívek v průměrném věku 17,1 let ($SD=1,504$; věkové rozmezí = 15 až 24 let). V případě střední odborné školy se jedná se o žáky prvního až čtvrtého ročníku ($n=100$) s průměrným studijním prospěchem 2,34 ($SD=0,64$; rozmezí 1 až 4), v případě gymnázia se výzkumu zúčastnili žáci prvního, druhého a třetího ročníku ($n=135$), a to s průměrným studijním prospěchem 1,88 ($SD=0,55$; rozmezí 1 až 3,3).

4.2.2. Použité metody

Pro účely výzkumného šetření byly vytvořeny dvě testové baterie sestávající z pěti dotazníků zjišťujících nudu v konkrétní situaci v matematice, sklon k nudě, strategie zvládání nudy používané v hodinách matematiky, strukturu motivace a volní charakteristiky žáků a dále z několika uzavřených a otevřených otázek mapujících zejména postoje žáků k matematice, frekvenci a způsob prožívání nudy včetně strategií jejího zvládání uplatňovaných v různých situacích a kontextech, položek zjišťujících studijní výsledky (průměrný prospěch a známky z matematiky za předchozí dvě studijní období) a základní demografické údaje respondentů (věk a pohlaví).

Pro diagnostiku nudy a jejího zvládání bylo použito dotazníku měřícího sklon k nudě (BPS) autorů Farmera a Sundberga, multidimenzionálního dotazníku situační nudy (MSBS) Fahlmanové a kol. a dotazníku copingu u nudy (CBS) autorů Nettové, Goetze a Danielsové, dále potom tři uzavřených a pěti otevřených otázek. Motivační

struktura byla zjišťována s využitím dotazníku učební motivace (DUM) Hrabala a Pavelkové a pro zmapování vybraných volných charakteristik bylo využito upravené verze Kuhlova a Fuhrmanova a inventáře volných složek (VCI). Postoje k matematice byly zjišťovány pomocí rozšířené verze dotazníku postojů k předmětům (Hrabal, Pavelková, 2010).

Pokud jde o dotazníky BPS, MSBS a VCI, bylo využito existujících verzí překladů (Urbanová, 2016; Man, 1999). Položky k dotazníku BCS byly přeloženy do češtiny pro účely tohoto výzkumu. Pokud jde o samostatné otázky, pět z nich bylo převzato z testových baterií použitých v rámci mé bakalářské práce. Ostatní otázky byly vytvořeny speciálně pro účely širšího výzkumu, v rámci něhož byla zpracovávána tato diplomová práce. Vzhledem k tomu, že většina použitých dotazníků byla již představena v rámci teoretické části této práce, podrobněji na tomto místě popíšu pouze upravenou verzi dotazníku VCI, rozšířenou verzi dotazníku postojů a uzavřené a otevřené otázky.

Upravená verze dotazníku VCI

Základní parametry dotazníku VCI byly stručně představeny v teoretické části. Na tomto místě bude popsána jeho upravená verze, která byla využita v rámci níže prezentovaného výzkumu. Vzhledem k velkému rozsahu položek původní verze dotazníku nebylo možné do testové baterie zařadit kompletní dotazník a bylo nutné jej určitým způsobem redukovat. Jelikož se jedná o určitou výzkumnou sondu sloužící ke zmapování volných složek respondentů a identifikaci těch, které se mohou významněji podílet na formování různých pohnutek stojících za odlišnými reakcemi na nudu, byla nová verze sestavena tak, aby bylo zachováno co největší množství měřených faktorů a hlavní oblastí redukce byl počet položek k jednotlivým faktorům.

Na základě kvalitativní analýzy položek byly nejprve vyloučeny ty faktory, jejichž použití se nezdálo být s ohledem na zkoumanou problematiku relevantní. Celkem bylo vyloučeno šest faktorů, přičemž jeden faktor byla naopak rozdělen do dvou sub-faktorů (viz dále). Hlavní část redukce potom spočívala ve vyřazení některých položek. U každého faktoru byly zachovány dvě, které z našeho pohledu nejvíce odrážejí měřenou volní charakteristiku, přičemž znění některých z položek bylo mírně upraveno.

Nově vytvořená verze dotazníku zahrnuje celkem 30 škál měřících jednotlivé volní charakteristiky, z nichž každá sestává ze dvou položek: vědomá kontrola pozornosti (CAC), nevědomá kontrola pozornosti (IAC), motivační kontrola (MOC), emocionální kontrola (EMC), kontrola aktivace (ACU), adaptivní zklidnění (ACD), self-determinace

(SEL), kontrola intence/monitorování záměrů (IMO), plánování (PLA), iniciování (INI), emocionální roztěkanost/kontrola impulzů (EDI), volní sebedůvěra (VSE), volní optimismus (OPT), deficit energie (LAE), intruze/těkavost pozornosti (ADI), opomíjení/zanedbávání cíle (GON), odcizení/alienace (ALI), neformální introjekce (IOJ), externí kontrola (XCO), posílení sebehodnocení (RSE), emocionální inhibice (EPI), sebe-trestání (SCP), strach z neúspěchu, kde je oproti původní verzi odlišeno mezi strachem aktivizujícím (FOFA) a inhibujícím (FOFI), vyhýbání se úsilí (EAV), reaktance (REA), ruminace (EPR), mastery/kompetence (MAS), pozitivní anticipace (PGF) a sebe-odměňování (RWD).

Upravená verze dotazníku je uvedena jednoduchou instrukcí („*Představ si, že ve škole dostaneš nějaký složitější (dlouhodobější) úkol, který vyžaduje domácí přípravu.*“), po které následují tři otázky, z nichž první dvě zjišťují, jak často respondenti úkoly takového typu dostávají (zde vybírají na 5ti stupňové Likertově škále, kde 1 = „nikdy nedostávám“ a 5 = „dostávám skoro pořád“), zda jim jsou příjemné nebo naopak nepříjemné, a v rámci třetí otázky mají uvést alespoň 3 příklady takových úkolů, které museli v poslední době dělat³. Žáci jsou dále instruováni, aby zkusili posoudit, jak často se při plnění takových úkolů cítili podobně, jako je uvedeno v jednotlivých položkách. Své odpovědi žáci volili na sedmistupňové Likertově škále, kde 1 = „téměř nikdy“ a 7 = „téměř vždy“, tak jak je tomu u výše představené původní verze dotazníku. U některých škál vyšší dosažené hodnoty skórují vzhledem k úrovni volní kompetence negativně.

Rozšířená verze dotazníku postojů k předmětům

Pro účely tohoto výzkumu bylo využito rozšířené verze dotazníku postojů k předmětům. Dotazník byl použit pro zmapování ukazatelů postojů žáků k matematice a k jeho původním šesti položkám byla přidána položka zjišťující míru zájmu. Aby respondenti mohli ohodnotit míru vnímané zajímavosti předmětu, měli na výběr jednu z následujících možností: 1 = „velmi zajímavý“, 2 = „zajímavý“, 3 „ani zajímavý, ani nezajímavý“, 4 = „nezajímavý“, 5 = „velmi nezajímavý“.

Uzavřené otázky

Do testové baterie byly zahrnuty celkem tři samostatné uzavřené otázky, které zjišťují deklarovanou frekvenci zažívání nudy ve škole, ve volném čase a v hodinách

³ Data získaná s využitím těchto otázek, která mohou přinést další hodnotná zjištění týkající se zkoumané problematiky, nebyla z důvodu omezeného prostoru, který nabízí formát diplomové práce, prezentována.

matematiky. Na otázky typu: „Posud', jak často zažíváš nudu ve škole/ve volném čase?“ měli respondenti odpovědět pomocí pětibodové Likertovy škály: 1 = „nikdy nezažívám“, 2 = „spíše nezažívám“, 3 „někdy zažívám“, 4 = „často zažívám“, 5 = „zažívám skoro pořád“.

Otevřené otázky⁴

Vedle uzavřených otázek dostali respondenti ještě pět otevřených otázek, přičemž pro odpovědi na tři z nich byla poskytnuta struktura, která měla odrážet kognitivní, afektivní, behaviorální a motivační aspekty zážitku nudy. První otázka se týkala zážitku nudy ve škole, druhá ve volném čase a třetí v předmětu matematiky: „Kdy ses naposledy nudil/a ve škole (ve volném čase, v hodině matematiky)? 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?“ Čtvrtá otázka umožňovala respondentům formulovat volnou, nestrukturovanou odpověď a zjišťovala jejich laické pojetí nudy: „Co si představuješ pod pojmem nuda? Jak bys někomu vysvětlil/a, co to znamená nudit se?“. Poslední otázka byla zaměřena na zmapování konkrétních aktivit či strategií, které žáci používají v různých kontextech: „Zkus svými slovy popsat, jak na nudu reaguješ? Co děláš, když se nudíš ve škole (ve volném čase)?“

Výpovědi žáků u otevřených otázek mají v rámci této práce posloužit především jako doplňkový zdroj dat pro kvalitativní sondu, jejímž cílem je dokreslení výsledného obrazu získaného na základě kvantitativní analýzy dat zachycených pomocí dotazníků a uzavřených otázek.

4.2.3. Průběh a realizace výzkumu

Sběr dat se uskutečnil v průběhu jara 2017. Respondentům byly administrovány dvě testové baterie, z nichž vyplnění každé trvalo přibližně jednu vyučovací hodinu. První baterie sestávala z dotazníků DUM, VCI, dvou samostatných uzavřených otázek, dvou strukturovaných otevřených otázek a dvou nestrukturovaných otevřených otázek. Druhá baterie obsahovala dotazníky BPS, MSBS, CBS a dotazník postojů, jednu samostatnou uzavřenou otázku zjišťující frekvenci zážitků nudy v matematice a jednu otevřenou strukturovanou otázku týkající se zažívání nudy v matematice.

⁴ Data získaná od všech respondentů na základě otevřených otázek nemohla být v rámci této diplomové práce zpracována, a to z důvodu omezeného prostoru, který její formát nabízí.

Metody byly řazeny za sebou tak, aby zachycovaly nejprve určité obecné charakteristiky (motivační struktura, volní složky, sklon k nudě) a poté charakteristiky spojené se specifickou doménou. Kromě dotazníku BPS v jejím úvodu byla celá druhá testová baterie zacílena na zjišťování nudy a způsobů jejího zvládnání v konkrétním vyučovacím předmětu, v matematice, včetně zmapování postojových charakteristik žáků k tomuto předmětu. Pokud jde o konkrétní nudnou situaci, ke které se vztahoval dotazník MSBS, respondenti byli požádáni, aby vybrali jednu z nudných situací v hodinách matematiky, které dříve popsali v rámci otevřených otázek. Byli instruováni tak, aby tuto situaci uvedli a stručně popsali na začátku dotazníku MSBS a aby celý tento dotazník vyplňovali s ohledem na to, jak prožívali uvedenou situaci. Administrace obou testových baterií v každé ze škol byla zprostředkována výchovnými poradkyněmi.

4.2.4. Způsob zpracování a vyhodnocení dat

U dotazníku DUM byla získána data od všech respondentů ($n=235$). Dotazníky BPS a VCI byly vyplněny 234 žáky. Dotazníky CBS vyplnilo 227 respondentů a MSBS 225 respondentů. Dotazník postojů k matematice vyplnilo 232 respondentů a frekvenci zažívané nudy v různých kontextech uvedlo 229 žáků. Údaj o studijním prospěchu uvedlo 230 respondentů a obě známky z matematiky byly získány od 232 žáků.

Získaná data byla zpracována v programu SPSS (ver. 24) a vyhodnocována s využitím metod popisné a induktivní statistiky. S ohledem na nereprezentativnost výzkumného souboru i na to, že data nebyla získána náhodným výběrem, jsou výsledky statistického testování hypotéz pouze orientační.

Při zpracování dat bylo využito korelační analýzy (Pearsonův korelační koeficient, Spearmanův korelační koeficient), hierarchické shlukové analýzy za využití Wardovy metody, Kruskal-Wallisova testu a jednorozměrné analýzy rozptylu (ANOVA). Výsledky ANOVY byly doplněny o Scheffeho test a rozměrový efekt (Cohenův koeficient d).

Normalita rozdělení dat získaných pomocí jednotlivých metod byla ověřována s využitím Kolmogorov-Smirnovova testu. U většiny metod a uzavřených otázek (kromě jedné dimenze dotazníku MSBS (nízká úroveň nabuzení) a celkového skóre u dotazníku BPS nebylo potvrzeno normální rozdělení dat, proto bylo při zpracování dat využito jak parametrických, tak neparametrických metod. Výsledky získané s využitím obou typů metod byly obdobné. Pro prezentaci dat byly zvoleny výsledky získané parametrickými metodami.

Data byla vyhodnocována z hlediska následujících proměnných:

Copingové strategie u nudy v matematice:

- faktory BCS: kognitivní přiblížení (CAP), kognitivní vyhýbání (CAV), behaviorální přiblížení (BAP) a behaviorální vyhýbání (BAV),
- profily copingových strategií.

Měřené aspekty nudy:

- sklon k zažívání nudy (celkové skóre dotazníku BPS),
- míry nudy zažívané v konkrétní nudné situaci v hodině matematiky (celkové skóre dotazníku MSBS),
- dimenze situační nudy v hodině matematiky/ dimenze dotazníku MSBS: nedostatek zapojení (DIS), nízká úroveň nabuzení (LA), vysoká úroveň nabuzení (HA), vnímání času (TP) a problémy s pozorností (IN),
- dimenze sklonu k nudě/ faktory dotazníku BPS: nedostatek interní stimulace (IS), nedostatek externí stimulace (ES) a apatie (AP)
- frekvence zážitků nudy (doma, ve škole, v hodinách matematiky).

Měřené složky vůle

- vybrané faktory upravené verze VCI: vyhýbání se úsilí (EAV), reaktance (REA), sebe-trestání (SCP), kontrola intence/monitorování záměrů (IMO), iniciování (INI), deficit energie (LAE), plánování (PLA), externí kontrola (XCO), opomíjení/zanedbávání cíle (GON), vědomá kontrola pozornosti (CAC), kontrola aktivace (ACU), nevědomá kontrola pozornosti (IAC), intruse/těkavost pozornosti (ADI), adaptivní zklidnění (ACD), self-determinace (SEL), mastery/kompetence (MAS), volní sebedůvěra (VSE), volní optimismus (OPT), neformální introjekce (IOJ), strach z neúspěchu – aktivizující (FOFA) a inhibující (FOFI), emocionální kontrola (EMC), emocionální roztěkanost/kontrola impulzů (EDI), motivační kontrola (MOC), odcizení/alienace (ALI), pozitivní anticipace (PGF), emocionální inhibice (EPI), posílení sebehodnocení (RSE), ruminace (EPR) a sebe-odměňování (RWD).

Motivační struktura

- druhy 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 vyhnout se neúspěchu (DUM 6), instrumentální (DUM 7) a globální – motivační tlak rodiny (DUM 8).

Měřené postoje a motivační charakteristiky žáků v matematice

- ukazatele postoje k matematice (obliba (obliba, obtížnost, význam předmětu)
- motivační charakteristiky žáků (vnímané nadání, motivace v předmětu, píle v předmětu a zájem o předmět)

Prospěch žáků

- celkový studijní průměr
- známka z matematiky v posledním úseku studia (v pololetí)
- známka z matematiky na konci minulého školního roku

Třídící proměnné: pohlaví, věk, ročník, škola⁵.

4.3. Prezentace výsledků

4.3.1. Nuda u žáků střední školy

V rámci této kapitoly se pokusím poskytnout odpovědi na první skupinu výzkumných otázek, které se týkají zjištění obrazu nudy u žáků střední školy. Data pro zmapování nudy byla získána s využitím dotazníků měřících sklon k nudě (BPS) a situační nudy (MSBS), dále potom pomocí tří uzavřených otázek zjišťujících frekvenci nudy v různých kontextech. Zajímat mne v tomto ohledu bude nejen obecný sklon k zažívání nudy se u žáků (BPS, frekvence nudy ve škole a ve volném čase), ale také frekvence, míra a další aspekty zažívání situační nudy, které se váží ke konkrétní doméně, tedy k matematice (MSBS, frekvence nudy v matematice).

Základní představu o obrazu nudy u studentů střední školy tedy poskytnou psychometrické charakteristiky takto získaných dat. V dalším kroku se pokusím zhodnotit vzájemné vztahy mezi dílčími proměnnými vztahujícími se k nudě napříč oběma metodami i uzavřenými otázkami, a to i s ohledem na kontext. Hlubší prověření souvislostí mezi dílčími aspekty nudy měřenými použitými metodami by vyžadovalo provedení detailní položkové a faktorové analýzy, pro které však není v rámci této práce dostatečný prostor, ale výše navrhovaný postup je pro výzkumnou sondu dostačující.

Prvním výstupem z analýzy dat získaných pomocí výše zmíněných nástrojů jsou základní psychometrické charakteristiky (M a SD), hodnoty vnitřní konzistence (α), celková skóre, jednotlivá skóre dílčích škál a vzájemné korelace mezi nimi i celkovým

⁵ Do prezentace dat byly v této fázi a vzhledem k omezenému prostoru, který nabízí formát diplomové práce, zahrnuty pouze výsledky dle pohlaví.

skóre. S ohledem na nereprezentativnost výzkumného souboru některá zde prezentovaná data zároveň srovnávám s výsledky vybraných předchozích výzkumů (zejména se jedná o údaje o vnitřní konzistenci některých dotazníků a jejich škál), které poslouží jako určité normy.

Základní psychometrické charakteristiky dotazníku BPS

Do zpracování dat bylo zahrnuto jak celkové skóre tohoto dotazníku, tak třífaktorové řešení krátké verze dotazníku navržené Craparem a kol. (2013) představené v teoretické části. Psychometrické charakteristiky dotazníku BPS shrnuje tabulka č. 2. Celkově se výzkumný soubor z hlediska BPS, a to především jeho celkového skóre, jeví jako velmi konzistentní, bez výraznější orientace či opozice, přestože u faktorového řešení určitá variabilita souboru patrná je, což dokládají i poměrně vysoké rozdíly mezi minimálními a maximálními hodnotami (1 versus 6,5 u faktoru nedostatek interní stimulace, 1,17 versus 6,17 u apatie a 1,6 versus 6,6 u faktoru nedostatek externí stimulace - výzev) oproti hodnotám celkového skóre plné verze dotazníku (2,25 versus 5,29).

Tabulka č. 2: Dotazník BPS: základní psychometrické údaje (M, SD), vzájemná korelace škál, vnitřní konzistence (α) a její srovnání s předchozími výzkumy

	M	SD	α	IS	AP	ES	Celkem***	α (Craparo a kol., 2013)	α (Farmer, Sundberg, 1986)	α (Urbanová, 2016)
IS	3,26	0,87	0,64	1	,137(*)	-0,072	,516(**)	0,7	x	0,72
AP	3,83	0,95	0,59		1	,304(**)	,761(**)	0,71	x	0,66
ES	4,06	0,93	0,53			1	,505(**)	0,63	x	0,45
Celkem	3,7	0,57	0,75				1	0,79 (N=312)	0,79 (N=233)	0,71 (N=120)

(IS = nedostatek interní stimulace, AP = apatie, ES = nedostatek externí stimulace, celkem = celkové skóre)

***Celkové skóre získané s použitím plné verze dotazníku

**Korelační koeficienty jsou významné na 1% hladině významnosti.

*Korelační koeficienty jsou významné na 5% hladině významnosti.

Vnitřní konzistence škál v rámci kratší verze s faktorovým řešením se pohybuje mezi $\alpha=0,53$ a $\alpha=0,64$, přičemž celkové skóre dotazníku s využitím všech původních položek je $\alpha=0,75$. Faktorem s nejvyšší vnitřní konzistencí se ukazuje být nedostatek interní stimulace, zatímco nejnižší α má faktor nedostatek externí stimulace. Pokud tyto hodnoty srovnáme s výsledky, ke kterým dospěli Farmer a Sundberg (1986) a Craparo a kol. (2013) v rámci svého faktorového řešení na vzorcích amerických a italských studentů vysoké školy a Urbanová (2016) u žáků střední školy, vidíme, že se velmi přibližují.

Vztah všech tří dílčích škál k celkovému skóre je statisticky významný a pozitivní, přičemž u faktoru apatie jde o vztah velmi silný ($r=0,76$) a u obou zbývajících faktorů střední až podstatný ($r=0,52$ v případě nedostatku interní stimulace a $r=0,51$ u nedostatku

externí stimulace). Faktor apatie dále pozitivně koreluje s oběma ostatními faktory, v případě nedostatku externí stimulace jde o souvislost střední až podstatnou ($r=0,3$, u nedostatku interní stimulace je souvislost nízká až střední ($r=0,137$). Vztah mezi faktory nedostatek interní stimulace a nedostatek externí stimulace je negativní, avšak nikoliv statisticky významný.

Z hlediska pohlaví se výsledky ukazují velmi vyrovnané. Největší rozdíl nacházíme u faktoru apatie, kde chlapci skórují výše než dívky (3,9 versus 3,7).

Základní psychometrické charakteristiky dotazníku MSBS

Základní psychometrické charakteristiky, hodnoty vnitřní konzistence a vzájemných korelací dílčích škál a celkového skóre jsou uvedeny v tabulce č. 3.

Tabulka č. 3: Dotazník MSBS: základní psychometrické údaje (M, SD), vzájemná korelace škál, vnitřní konzistence (α) a její srovnání s předchozími výzkumy

	M	SD	α	DIS	LA	HA	TP	IN	Celkem	α (Fahlmanová a kol, 2013)	α (Urbanová, 2016)
DIS	4,81	1,2	0,87	1	,525(**)	,603(**)	,740(**)	,756 (**)	,922(**)	0,87	0,82
LA	3,46	1,37	0,79		1	,661(**)	,360(**)	,468(**)	,714(**)	0,86	0,83
HA	3,99	1,35	0,78			1	,470(**)	,610(**)	,794 (**)	0,85	0,82
TP	5,54	1,59	0,93				1	,607(**)	,801(**)	0,88	0,89
IN	4,73	1,38	0,81					1	,829 (**)	0,8	0,57
Celkem	4,55	1,11	0,94						1	0,94 (N=576)	0,92 (N=120)

(DIS = nedostatek zapojení, LA = nízká úroveň nabuzení, HA = vysoká úroveň nabuzení, IN = problémy s pozorností, TP = vnímání času, Celkem = celkové skóre)

**Korelační koeficienty jsou významné na 1% hladině významnosti.

Z hlediska MSBS se výzkumný soubor jeví jako poměrně variabilní, s výrazně odlišnými postoji k nudit. Průměrné skóre u většiny faktorů MSBS naznačuje, že nuda je respondenty v hodinách matematiky skutečně prožívána. Problémy s nudou jsou naznačeny především ve faktorech nedostatek zapojení, vnímání času, problémy s pozorností, dále se odrážejí v celkovém skóre dotazníku. 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 $\alpha=0,78$ a $\alpha=0,93$, přičemž pro celkové skóre dotazníku je $\alpha=0,94$. Faktorem s nejvyšší vnitřní konzistencí se ukazuje být vnímání času, zatímco nejnižší vnitřní konzistenci má faktor vysoká úroveň nabuzení. Pokud tyto hodnoty srovnáme s výsledky, ke kterým dospěli Fahlmanová a kol. (2011) na vzorku kanadských studentů vysoké školy a Urbanová (2016) u žáků střední školy, vidíme, že jsou u všech faktorů srovnatelné (v případě celkového skóre a faktoru

nedostatek zapojení jsou hodnoty totožné s výsledky autorů dotazníku, v případě faktorů vnímání času a problémy s pozorností je dokonce převyšují).

Vztah všech škál k celkovému skóre je statisticky významný a pozitivní, přičemž velmi silné korelace se ukazují u všech pěti faktorů. Statisticky významné jsou taktéž všechny vztahy mezi dílčími škálami, které jsou též všechny v pozitivním směru. Jako velmi silné se ukazují být vztahy mezi škálou nedostatek zapojení a škálami vnímání času ($r=0,74$) a problémy s pozorností ($r=0,76$). Jako podstatné až velmi silně související se ukazují všechny vztahy další mezi škálami kromě vztahů mezi škálou vnímání času a škálami nízká úroveň nabuzení a vysoká úroveň nabuzení a mezi škálou nedostatek zapojení a nízká úroveň nabuzení, jejichž statistická významnost je střední až podstatná.

Z hlediska pohlaví jsou výsledky vyrovnané, největší rozdíly byly zjištěny u faktorů nízká úroveň nabuzení a vysoká úroveň nabuzení, kde chlapci skórují výše než dívky (4 versus 3,5 a 4,4 versus 4) a u faktorů problémy s pozorností a vnímání času, kde nacházíme naopak vyšší skóre u dívek (4,7 versus 4,4 a 5,6 versus 5,2).

Uzavřené otázky

Pokud jde o uzavřené otázky týkající se frekvence nudy v rámci různých kontextů, výrazné rozdíly se ukazují mezi mírou zažívání nudy ve škole ($M=3,68$) a v hodinách matematiky ($M=3,04$) na jedné straně a ve volném čase ($M=1,79$) na straně druhé. Zatímco u nudy zažívané v matematice ($SD=1,18$) a ve škole obecně ($SD=0,96$) je soubor poměrně variabilní, názory na nudu doma se ukazují být spíše podobné ($SD=0,79$). Zatímco ve škole a v matematice se více nudí chlapci, dívky naproti tomu skórují oproti chlapcům výše u nudy zažívané ve volném čase. Pokud jde o vzájemný vztah mezi reportovanými frekvencemi nudy zažívanými v různých kontextech, statisticky významný střední až podstatný vztah se ukazuje mezi nudou zažívanou ve škole a v hodinách matematiky ($r=0,39$).

Zjišťované aspekty nudy a jejich vzájemné souvislosti

Vzájemné vztahy mezi dílčími proměnnými vztahujícími se k nudě, se kterými v rámci svého výzkumu pracuji, vyjádřené Pearsonovým korelačním koeficientem, zobrazuje tabulka č. 4. Pozornost je na tomto místě věnována především významnosti vztahů mezi jednotlivými metodami navzájem (ať už ve smyslu celkových skóre nebo dílčích škál), neboť vzájemné korelace škál v rámci každé z metod byly diskutovány již dříve. Z tabulky je zřejmé, že všechny statisticky významné vztahy mezi měřenými

aspekty nudy jsou pozitivní, a že nuda je pravděpodobně žáky, především ve škole, skutečně zažívána.

Pokud jde o korelace mezi oběma dotazníky a jejich škálami, ukazuje se střední až podstatná souvislost mezi celkovým skóre BPS ($r=0,31$) a škálou apatie ($r=0,34$) na straně jedné a škálou vysoká úroveň nabuzení dotazníku MSBS na straně druhé. Naopak, celkové skóre MSBS souvisí stejně významně se škálou BPS apatie ($r=0,3$). Apatie dále stejně významně souvisí se škálou MSBS problémy s pozorností ($r=0,31$). Korelace mezi oběma celkovými skóre se pohybuje na úrovni nízké až střední významnosti ($r=0,260$), vztah celkového skóre MSBS ke škálám apatie ($r=0,29$) a nedostatek externí stimulace ($r=0,268$) je o něco málo vyšší. Na úrovni nízké až střední významnosti souvisí celkové skóre BPS se škálami MSBS nízká úroveň nabuzení ($r=0,23$) a nedostatek zapojení ($r=0,29$). Škála nedostatek externí stimulace kromě celkového skóre MSBS souvisí nízko až středně s jeho čtyřmi škálami ($r=0,23$ až $r=0,26$).

Tabulka č. 4: Dílčí proměnné vztahující se k nudě a jejich vzájemná souvislost (Pearsonův korelační koeficient)

	BPS celkem	AP	IS	ES	MSBS celkem	DIS	HA	LA	IN	TP	Nuda mat.	Nuda škola	Nuda volný čas
BPS celkem	1												
AP	,761**	1											
IS	,516**	,137*	1										
ES	,505**	,304**	-0,072	1									
MSBS celkem	,260**	,296**	-0,015	,268**	1								
DIS	,144*	,204**	-0,105	,226**	,922**	1							
HA	,307**	,339**	0,036	,262**	,794**	,603**	1						
LA	,231**	,258**	0,057	,245**	,714**	,525**	,661**	1					
IN	,294**	,308**	0,034	,248**	,829**	,756**	,610**	,468**	1				
TP	,173**	,170*	-0,008	,143*	,801**	,740**	,470**	,360**	,607**	1			
Nuda mat.	,162*	,173**	-0,021	0,109	,493**	,481**	,370**	,281**	,447**	,405**	1		
Nuda škola	,376**	,372**	0,093	,250**	,270**	,251**	,203**	,162*	,313**	,193**	,390**	1	
Nuda volný čas	,228**	,134*	,210**	0,105	0,046	0,002	0,048	0,088	0,091	0,004	0,041	0,088	1

(dílní dimenze MSBS: DIS = nedostatek zapojení, LA = nízká úroveň nabuzení, HA = vysoká úroveň nabuzení, IN = problémy s pozorností, TP = vnímání času; dílní dimenze BPS: IS = nedostatek interní stimulace, AP = apatie, ES = nedostatek externí stimulace)

**Korelační koeficienty jsou významné na 1% hladině významnosti.

*Korelační koeficienty jsou významné na 5% hladině významnosti.

Jako jednoznačný se jeví statisticky významný pozitivní vztah mezi deklarovanou frekvencí nudy v matematice a jednotlivými skóre dotazníku MSBS. Kromě škály nízké nabuzení, kde byla zjištěna nízká až střední souvislost ($r=0,28$), se u všech ostatních škál ukazuje souvislost podstatná až velmi silná (v rozmezí od $r=0,41$ až $r=0,49$). Pokud jde o dotazník BPS, tam se na druhé straně ukazuje střední až podstatná statistická souvislost s frekvencí nudy zažívané ve škole obecně, a to u celkového skóre ($r=0,38$) a u apatie ($r=0,37$). S frekvencí zažívané nudy ve škole dále středně až podstatně souvisí škála

MSBS problémy s pozorností ($r=0,31$), nízká až střední souvislost se ukazuje u celkového skóre MSBS, u jeho škál nedostatek zapojení a vysoká úroveň nabuzení, a u škály nedostatek externí stimulace dotazníku BPS. Frekvence nudy ve škole potom souvisí s frekvencí nudy v matematice, a to na střední až podstatné úrovni ($r=0,39$).

Zajímavé je, že škála nedostatek interní stimulace statisticky významně souvisí s jedinou proměnnou, a to je frekvence zažívání nudy ve volném čase ($r=0,21$), se kterou dále podobně významně souvisí také celkové skóre BPS ($r=0,23$), škála nedostatek interní stimulace se však vyznačuje dalším zajímavým aspektem – jako jediná vykazuje převážně negativní korelace napříč měřenými aspekty, byť tyto jsou statisticky nevýznamné.

4.3.2. Zvládání nudy u žáků střední školy

V této kapitole bych se chtěla pokusit o zodpovězení druhé skupiny výzkumných otázek, které se týkají zjištění míry používání různých typů copingových strategií při nudě u žáků střední školy. Ke zmapování problematiky byla použita data získaná pomocí dotazníku BCS, a to v konkrétním předmětu (matematice). Vedle zhodnocení výsledků z hlediska jednotlivých copingových strategií jsem se pokusila o komplexnější způsob zachycení specifických konstelací preferovaných a méně preferovaných typů strategií u různých skupin žáků. K tomu bylo využito v teoretické části pojednané možnosti identifikace tzv. profilů copingových strategií, tj. skupin respondentů s odlišnou kompozicí copingových strategií u daného výzkumného vzorku.

Získaný komplexnější formát dat umožní v následných kapitolách porovnávat mezi sebou žáky s různými profily, a to jak z hlediska měřených aspektů nudy či školní úspěšnosti, tak z hlediska specifických motivačních, volních a postojoyých charakteristik, které mohou souviset s různými typů reakcí na nudu.

4.3.2.1. Psychometrické charakteristiky dotazníku BCS

Prvním výstupem z analýzy dat získaných pomocí tohoto dotazníku jsou základní psychometrické charakteristiky (aritmetické průměry a směrodatné odchylky), hodnoty vnitřní konzistence dílčích škál, respektive jednotlivých typů copingových strategií (Cronbachovo alfa) a vzájemné korelace mezi nimi (Pearsonův korelační koeficient), které poskytnou základní představu o obrazu zvládání nudy u žáků v rámci tohoto výzkumného vzorku. Tyto údaje jsou uvedeny v tabulce č. 5.

Z hlediska CBS se výzkumný soubor jeví jako poměrně variabilní, což poukazuje na existenci určitých odlišností v preferencích různých typů copingových strategií při

nudě. Průměrná skóre naznačují, že celkově je výzkumný soubor orientován nejvíce na behaviorální vyhýbání, naopak jako strategie s největší opozicí se jeví behaviorální přiblížení. Hodnoty obou kognitivních strategií se ukazují jako mírně nadprůměrné. Minimální a maximální hodnoty se pohybují u všech škál v rozmezí od 1 do 5 kromě škály behaviorální přiblížení, kde je maximální hodnota 4,6. Tyto výsledky jsou ve shodě s již dříve prezentovanými zjištěními, ke kterým došli Nettová, Goetz a Danielsová (2010), s nepatrnými rozdíly u kognitivního přiblížení, kognitivního oddálení, kde studenti v našem výzkumu skórovali níže, a u behaviorálního oddálení a behaviorálního přiblížení, kde skórovali naopak výše.

Tabulka č. 5: CBS - základní psychometrické údaje (M, SD), vzájemná korelace škál, vnitřní konzistence (α) a její srovnání s předchozím výzkumem

	M	SD	α					α (Nettová, Goetz a Danielsová, 2010)	M (Nettová, Goetz a Danielsová, 2010)
				CAP	BAP	CAV	BAV		
CAP	2,89	1,03	0,85	1	-0,102	0,044	-,169*	0,91	3,12
BAP	1,96	0,84	0,76		1	,261**	,322**	0,83	1,61
CAV	2,84	1,01	0,80			1	,318**	0,83	2,35
BAV	3,52	1,17	0,92				1	0,92 (N=976)	3,28 (N=976)

(CAP = kognitivní přiblížení, BAP = behaviorální přiblížení, CAV = kognitivní vyhýbání, BAV = behaviorální vyhýbání)

**Korelační koeficienty jsou významné na 1% hladině významnosti.

*Korelační koeficienty jsou významné na 5% hladině významnosti.

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 pátého až desátého stupně vzdělávacího systému (průměrný věk = 14,25 let), vidíme, že jsou většinou mírně nižší, avšak u všech faktorů srovnatelné (v případě behaviorálního vyhýbání dokonce totožné).

Vztahy mezi dílčími škálami se ukazují být v teoreticky očekávaném směru. Jako střední až podstatný se ukazuje být pozitivní vztah mezi behaviorálním vyhýbáním a behaviorálním přiblížením ($r=0,32$) na jedné straně a kognitivním vyhýbáním ($r=0,32$) 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 ($r=-0,17$) a

negativní, byť statisticky nevýznamná vazba mezi kognitivním přiblížením a druhou behaviorální škálou – behaviorálním přiblížením. Mezi behaviorálním přiblížením a kognitivním vyhýbáním se ukazuje též statisticky významná vazba, a to střední až podstatná ($r=0,26$). 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 rozdíl mezi oběma behaviorálními škálami.

Výsledky z hlediska pohlaví jsou opět srovnatelné. U behaviorálního vyhýbání nejsou mezi dívkami a chlapci téměř žádné rozdíly. Dívky skórují výše u obou kognitivních typů strategií (3 versus 2,78 u kognitivního vyhýbání a 3,01 versus 2,67 u kognitivního přiblížení), a naopak chlapci dosahují vyšších průměrných skóre behaviorálního přiblížení (2,06 versus 1,85).

4.3.2.2. *Profily copingových strategií u nudy*

Identifikací tzv. profilů copingových strategií u nudy byly v rámci výzkumného souboru zjišťovány skupiny žáků, kteří se podobným způsobem vztahují ke každému z dílčích typů strategií zvládání nudy. Každý ze získaných profilů bude možné posoudit z hlediska míry užívání a preference jednotlivých typů copingových strategií. Na základě této analýzy potom bude možné identifikovat shluky, které v sobě kumulují spíše rizikové, a nebo naopak spíše podpůrné momenty.

Za účelem identifikace profilů byla provedena hierarchická shluková analýza s využitím Wardovy metody se čtvercovou eukleidovskou vzdáleností. Skóry v rámci dílčích škál byly převedeny na z-skóry za účelem zvýšení interpretačního potenciálu shlukových kompozic a byla provedena detekce odlehlých bodů⁶.

Na základě shlukové analýzy byla v rámci výzkumného souboru vygenerována dvě shluková řešení. První z nich obsahovalo tři shluky, což je řešení, které počtem shluků odpovídá řešení, ke kterému dospěli Nettová, Goetz a Danielsová (2010), a které bylo vygenerováno za účelem možnosti porovnání s výsledky, ke kterým došli tito autoři. Druhé, čtyř-shlukové řešení bylo nalezeno za pomoci dendrogramu a zdá se, že pro účely tohoto výzkumu bude vhodnější, neboť nabízí o něco podrobnější informace a hlubší

⁶ Vzhledem k tomu, že v rámci zpracování této práce jsem neměla přístup k softwaru, který by umožnil vygenerovat profily metodou LPA (Latent Profile Analysis) tak jako to provedli autoři dotazníku Nettová, Goetz a Danielsová (2010), bylo zvolen alternativní způsob s využitím metody shlukové analýzy, která umožňuje dospět k obdobným výsledkům (Nettová, Goetz, Daniels, 2010).

vhled do zkoumané problematiky. Proto je podrobná analýza profilů v následujícím textu zaměřena na druhé, čtyř-shlukové řešení, přestože současně s prezentací tohoto řešení bude provedeno jeho srovnání s řešením tří-shlukovým, a to jak v rámci tohoto výzkumu, tak v rámci výzkumu výše uvedeného autorského týmu. Velikosti jednotlivých shluků a jejich standardizované průměry (shluková těžiště) dle typů strategií jsou uvedeny v tabulce č. 6.

V rámci obou shlukových řešení jsou první dva shluky totožné. Pokud shluk č. 2 porovnáme s profily, které popisují Nettová, Goetz a Danielsová (2010), lze v něm zcela jednoznačně identifikovat skupinu tzv. **reappraiserů (přehodnocujících)**. Jak můžeme vidět v grafu č. 1, tento profil (n=39) se jeví z hlediska používaných copingových strategií u nudy jako nejméně rizikový, neboť sdružuje žáky, kteří nadprůměrně skórují u jediného typu strategie, kterým je kognitivní přiblížení, zatímco k používání všech ostatních typů strategií jsou ve výrazné opozici. Další důležitou charakteristikou této skupiny je výrazně podprůměrné skóre u strategií typu behaviorálního vyhýbání, přestože i u zbývajících dvou strategií skóruje tato skupina v rámci celého výzkumného souboru jednoznačně nejnižší. Zdá se, že studenti s tímto profilem se v potenciálně nudné situaci snaží v první řadě změnit své vlastní vnímání situace či úkolu, které se jim zdají nudné, a neustále si připomínají jejich důležitost, což se zdá být z hlediska úspěšnosti zvládnání nudy jako podpurný faktor.

Tabulka č. 6: Velikost shluků a shluková těžiště dle copingových strategií u nudy

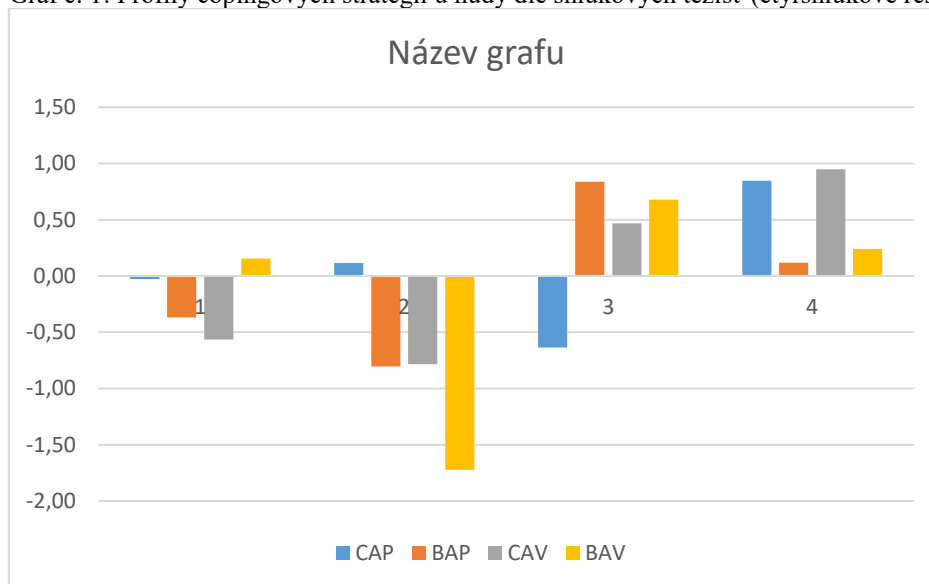
Shluk č.	n	CAP	BAP	CAV	BAV
1	77	-0,027	-0,370	-0,566	0,154
2	39	0,116	-0,805	-0,783	-1,721
3	65	-0,635	0,836	0,469	0,680
4	46	0,845	0,119	0,949	0,241

(N = počet respondentů, CAP = kognitivní přiblížení, BAP = behaviorální přiblížení, CAV = kognitivní vyhýbání, BAV = behaviorální vyhýbání)

Tato skupina žáků je v tomto výzkumu nejméně početná (což je v protikladu s výše uvedeným výzkumem, kde byla frekvence výskytu tohoto profilu nejčastější, přestože zhruba velikostně srovnatelná se skupinou tzv. evaders (vyhýbavých)). Skupina vyhýbavých se v rámci obou shlukových řešení ve zkoumaném výzkumném souboru též vyskytuje (přestože nejméně odpovídá popisu tohoto profilu předkládanému výše uvedenými autory), a to ve shluku č. 1.

Tento profil (n=77), který bychom s ohledem na mírně odlišnou shlukovou kompozici v rámci tohoto výzkumu a z důvodu větší přiléhavosti nazvat jako „roztěkaný“ či „odpojený“, sdružuje ty žáky, kteří nadprůměrně skórují pouze u strategií typu behaviorálního vyhýbání. Na rozdíl od charakteristik tohoto profilu uváděných Nettovou, Goetzem a Danielsovou (2010) žáci s tímto profilem skórují u druhého typu vyhýbavých strategií (CAV) podprůměrně. Dále potom ve shodě s uvedenými autory tito žáci skórují podprůměrně u obou typů přibližovacích strategií, přestože v případě kognitivního přiblížení je patrná jen mírná opozice. Profil lze charakterizovat preferencí únikového chování v situacích nudy, které souvisí s behaviorální aktivací, která se projevuje nejčastěji vyrušováním v hodinách a potřebou hledání stimulace ve vnějším prostředí. Žáci s tímto typem profilu se v případě čtyřshlukového řešení ve výzkumném souboru vyskytují nejčastěji a ve vztahu ke zvládnutí nudy se zdají být spíše rizikoví.

Graf č. 1: Profily copingových strategií u nudy dle shlukových těžišť (čtyřshlukové řešení)

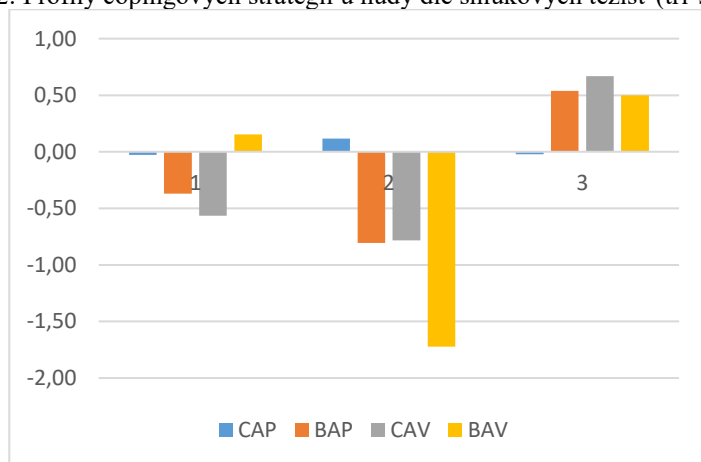


Nejméně zastoupeným profilem u výše jmenovaných autorů byli tzv. criticsizers (kritizující). V případě tohoto výzkumu je možné tuto skupinu identifikovat jak v rámci tříshlukového, tak čtyřshlukového řešení, kdy vždy nejvíce odpovídá shluku č. 3 (n=65 u čtyřshlukového řešení a n=111 u tříshlukového řešení), avšak v obou případech se mírně liší od popisu výše uvedených autorů (pro srovnání je v grafu č. 2 uvedeno i tříshlukové řešení).

V případě zde prezentovaného čtyř-shlukového řešení (viz graf č. 1) jsou pro žáky v **kritizujícím** profilu charakteristické nadprůměrné skóre u všech typů strategií s výjimkou kognitivního přiblížení, jehož skóre je podprůměrné (ve srovnání s výsledky Nettové, Goetze a Danielsové poměrně výrazně – žáci s tímto profilem skórovali u tohoto typu strategií jednoznačně nejnižší z celého výzkumného souboru). Nejvyšší skóre je patrné naopak u behaviorálního přiblížení, je však následováno též výrazně nadprůměrnými skóre u obou vyhybavých typů strategií.

Zdá se, že se u této skupiny žáků kumulují hned tři rizikové faktory. Jednak se jedná o žáky, kteří u nudy nejčastěji uplatňují oba typy behaviorálních strategií (tj. na nudu reagují potřebou vnější stimulace a tendencí k interakci s okolím, ať už ve vztahu k učiteli (vyžadováním zajímavějších úkolů) či ke spolužákům (vyrušování). Dále jsou u nich dominantní oba typy vyhybavých strategií (tj. v nudné situaci dělají něco jiného či myslí na něco jiného s tendencí se od situace distancovat a neřešit ji). Třetím rizikovým faktorem je potom výrazně nízké skóre kognitivního přiblížení (tito žáci navíc nejsou schopni (nebo ochotni) vyvíjet téměř žádné kognitivní úsilí, což může zejména ve škole představovat velký problém).

Graf č. 2: Profily copingových strategií u nudy dle shlukových těžišť (tří-shlukové řešení)



Vedle toho se v rámci zde prezentovaného řešení objevila ještě jedna skupina žáků, kteří by v tří-shlukovém řešení spadali do stejné skupiny jako žáci s profilem „kritizujícím“, a kteří zde tvoří samostatný, čtvrtý profil (n=46). Tento profil by se dal charakterizovat jako „**kognitivně pracující**“. Žáci, které tento profil sdružuje, v kontrastu s předchozí skupinou výrazně nadprůměrně skórují u obou typů kognitivních strategií a mírně nadprůměrně u obou behaviorálních strategií. Mírně nadprůměrná skóre u obou typů behaviorálních strategií stejně jako výskyt obou typů vyhybavých strategií je

zde zřejmě významně kompenzován výrazně nadprůměrnou úrovní skóre kognitivního přiblížení.

Zdá se, jako by tento profil sdružoval žáky, kteří v nudné situaci vyvíjejí převážně kognitivní aktivity, které střídavě zaměřují na obsah potenciálně nudné hodiny, ve které se snaží být tzv. „duchem přítomni“, avšak když se jim to nedaří (ať už z důvodu oprávněného – např. příliš nízká náročnost dané aktivity či neoprávněného – prostě je daná látka nebaví), mají tendenci poměrně často svou mysl zaměstnat něčím jiným, např. přípravou na jiný předmět. Je zde patrný specifický pragmatický přístup k času a nakládání s ním. Vypadá to, jako by se tito žáci snažili „nudný“ čas nějak produktivně využít, a to i v případě, když se jim nepodaří napojit se na probíhající výklad či aktivitu.

Ukazuje se, že to, co žáky s výše představenými profily od sebe nejvíce odlišuje, je míra myšlenkového úsilí, kterou jsou tito žáci ochotni při zvládnutí nudy ve škole zapojit na straně jedné a tendence k převaze externalizujících nebo naopak internalizujících způsobů reagování na nudu na straně druhé. Zatímco u přehodnocujícího a kognitivně aktivního profilu převládá tendence k internalizujícímu způsobu reagování na nudu a k jejímu kognitivnímu zpracování, zbylé dva profily se vyznačují spíše převahou externalizujícího reagování s minimální ochotou vyvíjet jakékoliv myšlenkové úsilí v případě nudy.

Za pravděpodobně nejrizikovější lze v tomto ohledu označit především profil kritizující, v rámci kterého se, jak již bylo výše uvedeno, kumuluje hned několik rizikových faktorů, a naopak, vzhledem k efektivnímu zvládnutí nudy se jako jednoznačně nejméně rizikový jeví profil přehodnocující, který sdružuje žáky s vyvinutou schopností nacházet subjektivní smysl i v potenciálně nezajímavých a nudných obsazích.

4.3.3. Vztah mezi nudou a způsoby jejího zvládnutí

Na tomto místě se práce zabývá souvislostmi mezi zažíváním nudy a způsoby jejího zvládnutí. Nejprve bude provedena analýza na úrovni proměnných, dále bude pojednán vztah mezi nudou a jednotlivými profily copingových strategií. Výsledky analýzy dat na výše uvedených úrovních poskytnou odpovědi na třetí skupinu výzkumných otázek, které zároveň umožní zhodnotit platnost všech dříve formulovaných hypotéz. Aby bylo možné zodpovědět některé z hypotéz, budou do analýzy výsledků prezentovaných v této kapitole zahrnuty také proměnné týkající se školní výkonnosti.

4.3.3.1. Analýza vztahů na úrovni proměnných

Výsledky korelační analýzy mezi měřenými aspekty nudy a jednotlivými typy copingových strategií zobrazené v tabulce č. 7 ukazují, že vztahy mezi měřenými proměnnými jsou v očekávaném směru. 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 míře nudy zažívané v konkrétní situaci vyjádřené celkovým skóre dotazníku MSBS ($r=0,38$) a ukazuje se, že souvisí nejvíce s jeho dílčí škálou nedostatek zapojení ($r=0,43$).

Další pozitivní statisticky významné vztahy strategií nízké až střední významnosti mezi tímto typem strategií a různými aspekty nudy nacházíme u dalších škál dotazníku MSBS, konkrétně u vnímání času ($r=0,28$) a vysoké úrovně nabuzení ($r=0,24$), dále u frekvence nudy zažívané jak v hodinách matematiky ($r=0,25$) tak ve škole obecně ($r=0,29$) a u jedné škály dotazníku BPS nedostatek externí stimulace ($r=0,24$). Na stejné úrovni statistické významnosti potom nacházíme pozitivní, respektive negativní⁷ vztah mezi behaviorálním vyhýbáním a výkonem v matematice v pololetí ($r=0,21$).

Tabulka č. 7: Vztah mezi nudou, školním výkonem a strategiemi zvládnání nudy na úrovni proměnných (Pearsonův korelační koeficient)

	BPS celkem	AP	IS	ES	MSBS celkem	DIS	HA	LA	IN	TP	Nuda mat.	Nuda škola	Nuda volný čas	Prospěch	Známka a mat. v pol.	Známka mat. konec roku
CAP	-0,007	-0,001	0,044	0,026	-0,073	-0,103	-0,030	0,025	-0,075	-0,083	-,211**	-,240**	0,121	-0,077	-0,056	-0,068
BAP	0,106	0,123	-0,083	,191**	0,103	0,082	,196**	0,123	0,097	-0,044	0,106	,200**	0,019	,174**	0,098	0,041
CAV	-0,088	-0,114	-0,057	0,081	,178**	,190**	0,083	,151*	,162*	0,123	-0,067	0,059	0,046	-0,069	-0,079	-,132*
BAV	0,096	,134*	-0,097	,237**	,383**	,432**	,241**	,145*	,417**	,281**	,250**	,294**	-,138*	0,114	,205**	0,038

(CAP = kognitivní přiblížení, BAP = behaviorální přiblížení, CAV = kognitivní vyhýbání, BAV = behaviorální vyhýbání; dílčí dimenze BPS: IS = nedostatek interní stimulace, AP = apatie, ES = nedostatek externí stimulace; dílčí dimenze MSBS: DIS = nedostatek zapojení, LA = nízká úroveň nabuzení, HA = vysoká úroveň nabuzení, IN = problémy s pozorností, TP = vnímání času)

** Korelace jsou významné na 1% hladině významnosti

* Korelace jsou významné na 5% hladině významnosti

U tohoto typu strategií nacházíme také další pozitivní statisticky významné vztahy nízké až střední významnosti (jmenovitě k oběma zbývajícím škálám dotazníku MSBS a škále apatie u dotazníku BPS, které jsou sice statisticky méně významné, avšak naznačují, že tento typ strategie je vzhledem ke zvládnání nudy skutečně problematický).

V souvislosti s výše uvedeným tedy **můžeme potvrdit hypotézu č. H3**, že „*copingové strategie typu behaviorálního vyhýbání budou pozitivně souviset s měřenými*“

⁷ Vyšší dosažené hodnoty známek skórují vzhledem ke školnímu výkonu negativně.

aspekty nudy“, neboť tento typ copingových strategií statisticky významně (ať už na 1% či 5% hladině významnosti) pozitivně souvisí s různými aspekty situační, ale i rysové nudy a s frekvencí zažívání nudy ve škole a v hodinách matematiky. Stejně tak lze **potvrdit hypotézu č. H2**, že „*copingové strategie typu behaviorálního vyhýbání budou negativně souviset se školním výkonem*“, neboť na 1% hladině významnosti byl zaznamenán statisticky významný negativní vztah mezi tímto typem strategií a známkou z matematiky.

Na druhé straně, jako jednoznačně nejpozitivnější obraz 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 ($r=-0,24$) a v hodinách matematiky ($r=-0,21$). Vztahy k ostatním měřeným aspektům nudy, byť statisticky nevýznamné, v naprosté většině případů naznačují neutrální a/nebo negativní směr vztahu s tímto typem strategií. Výjimkou je frekvence nudy zažívané ve volném čase, kde se ukazuje opět sice statisticky nevýznamný, ale překvapivě pozitivní vztah ($r=0,121$), který nabízí zajímavé interpretace (viz dále). Nebyla však zjištěna souvislost mezi tímto typem strategií a školní úspěšností.

Pokud tedy jde o **hypotézu č. H1**, že „*copingové strategie typu kognitivního přiblížení budou negativně souviset s měřenými aspekty nudy*“, **můžeme** ji taktéž **potvrdit**, neboť tento typ copingových strategií statisticky významně negativně souvisí s frekvencí nudy ve škole a v hodinách matematiky, a to na 1% hladině významnosti. Naopak **hypotézu č. H2**, že „*copingové strategie typu kognitivního přiblížení budou pozitivně souviset se školním výkonem*“ **potvrdit nemůžeme**, neboť nebyl zjištěn statisticky významný vztah mezi tímto typem strategií a školním prospěchem ani známkami v matematice.

Další, vzhledem k nudě spíše rizikovým typem strategií se na této úrovni ukazuje **behaviorální přiblížení**. U tohoto typu copingu nacházíme několik pozitivních statisticky významných vztahů nízké až střední významnosti, a to k frekvenci nudy zažívané obecně ve škole ($r=0,2$), vysokou úroveň nabuzení v rámci MSBS ($r=0,2$) a nedostatkem externí stimulace v rámci BPS ($r=0,19$). U tohoto typu strategie byl též zaznamenán pozitivní, respektive negativní⁸ vztah k celkovému prospěchu ve škole ($r=0,17$).

⁸ Vyšší dosažené hodnoty v celkovém prospěchu skórují vzhledem ke školnímu výkonu negativně.

Pokud jde o strategie typu **kognitivní vyhýbání**, zde nacházíme několik pozitivních statisticky významných vztahů nízké až střední významnosti k měřeným aspektům situační nudy, zejména k celkovému skóre MSBS ($r=0,18$) a jeho škálám nedostatek zapojení ($r=0,19$), problémy s pozorností ($r=0,16$) a nízké úrovně nabuzení ($r=0,15$). Na druhé straně, ukazuje se zde negativní, respektive pozitivní⁹ statisticky významný vztah stejné významnosti ke známce z matematiky na konci předchozího školního roku ($r=-0,13$).

Pokud srovnáme výše uvedená zjištění s výsledky autorů dotazníku, nacházíme navíc dvě zajímavá zjištění, která se zdají podporovat jejich teorii. V obou případech jde o negativní statisticky významný vztah, a to v prvním případě mezi strategiemi typu kognitivní přiblížení a měřenými aspekty nudy ve škole, ve druhém případě potom mezi strategiemi typu behaviorální vyhýbání a známkou z matematiky.

4.3.3.2. Profily copingových strategií a nuda

Další úrovní, na které budou prozkoumány vztahy mezi nudou a jejím zvládnutím, jsou vztahy mezi dříve identifikovanými copingovými profily u nudy a zjišťovanými aspekty nudy. V tabulce č. 8 jsou znázorněny významné rozdíly v měřených aspektech nudy mezi skupinami žáků s odlišnými copingovými profily, které byly zjištěny s využitím jednorozměrné analýzy rozptylu (ANOVA) a/nebo výpočtem velikosti rozměrového efektu (Cohenovo d).

Z tabulky můžeme vidět, že zjištěné rozdíly se objevují mezi stejnými skupinami respondentů, a to ve stejném směru, tj. od nejnižších průměrných skóre u nudy u žáků s přehodnocujícím profilem směrem k vyšším skóre u skupin žáků s ostatními profily. V jednom případě skórovali nejnižše žáci s kognitivně pracujícím profilem, a to v případě nudy zažívané v hodinách matematiky. Naopak téměř ve všech případech skórovali u nudy nejvýše žáci s kritizujícím profilem. Pouze ve dvou případech (nedostatek externí stimulace a nízká úroveň nabuzení) dosáhli nejvyššího skóre žáci ve skupině kognitivně pracujících.

Na úrovni statistické významnosti (ANOVA) bylo zjištěno celkem čtrnáct rozdílů u šesti měřených aspektů nudy, z toho ve třinácti případech ve prospěch (nižší skóre) profilu přehodnocujícího (nedostatek externí stimulace, nuda ve škole, MSBS celkem, DIS, HA, IN) a v jednom případě profilu kognitivně pracujícího (frekvence nudy ve

⁹ Nižší dosažené hodnoty známek skórují vzhledem ke školnímu výkonu pozitivně.

škole). Tyto zjištěné rozdíly byly naopak nejčastěji v neprospěch skupiny kritizujících (všech šesti měřených aspektů nudy, kde byly zjištěny významné rozdíly mezi skupinami), dále potom skupiny roztěkaných/odpojených, a to celkem čtyřikrát (v případě frekvence nudy ve škole, MSBS celkem, nedostatku zapojení a problémů s pozorností) a třikrát v neprospěch skupiny kognitivně pracujících (nedostatek externí stimulace, MSBS celkem a nedostatek zapojení).

Tabulka č. 8: Statisticky významné rozdíly v průměrech mezi skupinami respondentů s odlišným profilem copingových strategií (ANOVA) a/nebo velikost rozměrového efektu (Cohenovo d)

	1	2	3	4	Profily s významným rozdílem	Velikost rozdílu (ANOVA)	Hladina významnosti (ANOVA)	Velikost rozměrového efektu (d)
BPS_ES	4,03	3,64	4,24	4,26	3 > 2	0,602	0,015	0,6
BPS_ES	4,03	3,64	4,24	4,26	4 > 2	0,620	0,023	0,7
Nuda škola	3,76	3,16	4,05	3,43	3 > 2	0,888	0,000	0,9
Nuda škola	3,76	3,16	4,05	3,43	3 > 4	0,614	0,007	0,6
Nuda škola	3,76	3,16	4,05	3,43	1 > 2	0,602	0,011	0,6
MSBS celkem	4,61	3,90	4,82	4,62	3 > 2	0,918	0,001	0,8
MSBS celkem	4,61	3,90	4,82	4,62	1 > 2	0,715	0,012	0,6
MSBS celkem	4,61	3,90	4,82	4,62	4 > 2	0,717	0,029	0,6
DIS	4,88	4,00	5,14	4,91	3 > 2	1,140	0,000	1,0
DIS	4,88	4,00	5,14	4,91	1 > 2	0,883	0,002	0,7
DIS	4,88	4,00	5,14	4,91	4 > 2	0,909	0,005	0,8
HA	4,05	3,39	4,19	4,11	3 > 2	0,793	0,039	0,6
IN	4,81	3,86	5,22	4,59	3 > 2	1,368	0,000	1,0
IN	4,81	3,86	5,22	4,59	1 > 2	0,957	0,005	0,7
IN	4,81	3,86	5,22	4,59	4 > 2	x	x	0,5
HA	4,05	3,39	4,19	4,11	4 > 2	x	x	0,5
HA	4,05	3,39	4,19	4,11	1 > 2	x	x	0,5
LA	3,47	2,99	3,57	3,70	4 > 2	x	x	0,5
Nuda matematika	3,20	2,79	3,30	2,72	3 > 4	x	x	0,6

(Copingové profily: 1 = roztěkaný/odpojený, 2 = přehodnocující, 3 = kritizující, 4 = kognitivně pracující; BPS celkem = celkové skóre BPS, dílčí dimenze BPS: ES = nedostatek externí stimulace; MSBS celkem = celkové skóre MSBS, dílčí dimenze MSBS: DIS = nedostatek zapojení, HA = vysoká úroveň nabuzení, IN = problémy s pozorností, LA = nízká úroveň nabuzení)

V návaznosti na výše uvedené lze tedy **potvrdit hypotézu č. H5**, že „žáci s copingovými profily, ve kterých budou dominovat strategie typu kognitivního přiblížení, budou ve srovnání s ostatními skupinami skórovat níže v měřených aspektech nudy“, neboť ve většině měřených aspektů nudy byly na 0% až 5% hladině statistické významnosti prokázány statisticky významné rozdíly mezi nižšími skóry u profilu přehodnocujícího, u kterého je jediným dominantním typem strategií kognitivní přiblížení, a vyššími skóry u všech tří ostatních profilů. Na druhé straně, **hypotézu č. H6**, že „žáci s copingovými profily, ve kterých budou dominovat strategie typu behaviorálního vyhýbání, budou ve srovnání s ostatními skupinami skórovat výše v měřených aspektech nudy“, **potvrdit nelze**, neboť výše uvedené statisticky významně vyšší skóry u nudy ve srovnání s přehodnocujícím profilem byly identifikovány u všech tří zbývajících profilů,

tedy i u toho, kde behaviorální vyhýbání není dominantním typem strategií (kognitivně pracující profil), ačkoliv i zde jsou jeho hodnoty nadprůměrné.

Z hlediska věcné významnosti (Cohenovo d) bylo potom zjištěno dalších pět rozdílů, které lze označit jako středně velké ($d=0,5$ nebo $d>0,5$). Čtyři z těchto rozdílů jsou opět ve prospěch (nižší skóre) přehodnocujícího profilu (nově také u aspektu nízká úroveň nabuzení), v jednom případě potom ve prospěch (nižší skóre) profilu kognitivně pracujícího (frekvence nudy zažívané v matematice) a v neprospěch (vyšší skóre) profilů roztěkaného/odpojeného (vysoká úroveň nabuzení), kritizujícího (frekvence nudy zažívané v matematice) a kognitivně pracujícího (problémy s pozorností, nízká a vysoká úroveň nabuzení). Srovnáme-li výsledky se zjištěními autorů metody (Nett, Goetz, Daniels, 2010), na rozdíl od nich v tomto výzkumu nebyly ze statistického ani věcného hlediska zjištěny významné rozdíly ve známkách mezi skupinou přehodnocujících a žádnou z ostatních skupin.

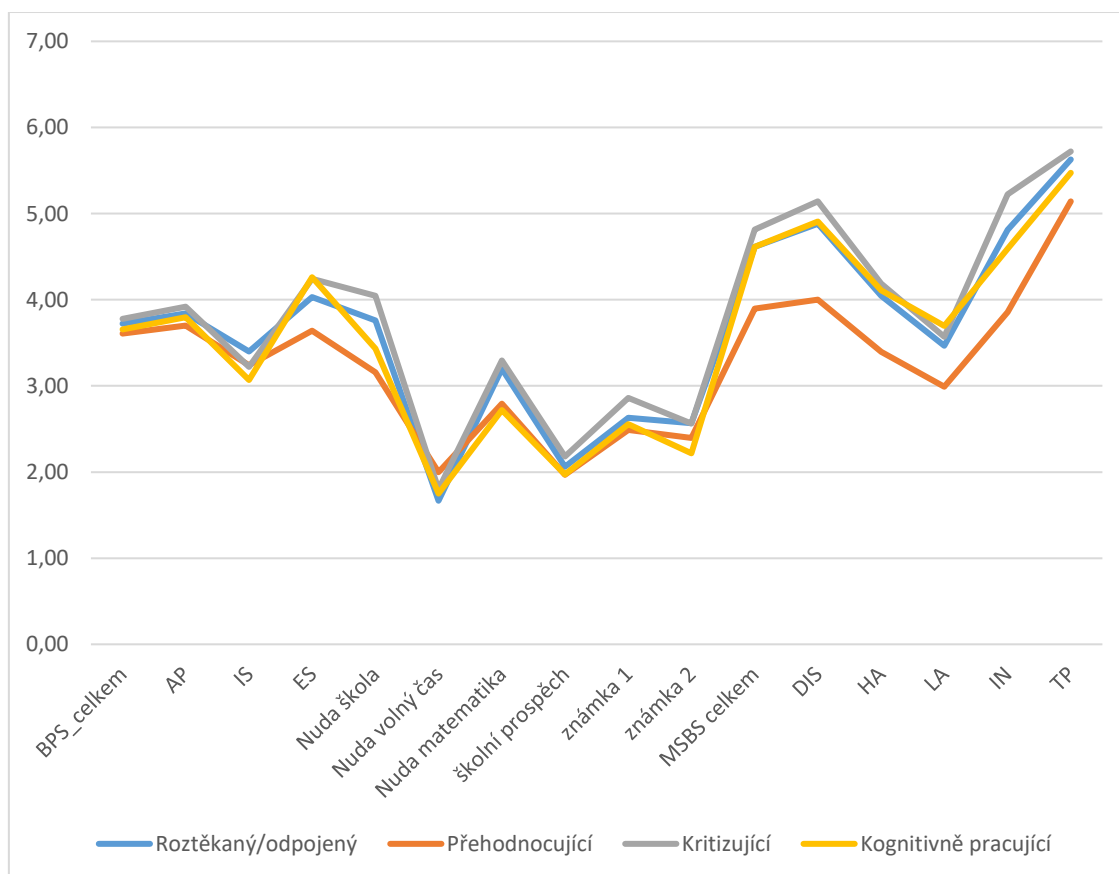
Pro dokreslení obrazů nudy u jednotlivých copingových profilů však bude na tomto místě využito celkového pohledu na to, jak si jednotlivé profily stojí v rámci všech sledovaných proměnných, což nám umožní udělat si představu také o charakteru ostatních rozdílů mezi jednotlivými skupinami žáků, které nebyly ze statistického a/nebo věcného hlediska zhodnoceny jako významné. Pro větší přehlednost tento doplňující pohled na zkoumanou problematiku nabízíme v grafickém zobrazení (viz graf č. 3).

Celkový pohled potvrzuje výše uvedené, a to, že oproti všem třem ostatním profilům se přehodnocující skupina nudí nejméně. Největší rozdíly pak skutečně vidíme u všech aspektů reaktivní, situační nudy, dále potom dispoziční nudy, a to u faktoru nedostatku externí stimulace (výzev). V této souvislosti je však zajímavé, že skupina roztěkaných/odpojených ve srovnání s ostatními skupinami skóruje nejvýše u faktoru nedostatek interní stimulace související s nedostatkem vnitřních zdrojů a podnětů.

Díky celkovému pohledu získáváme však především jasnější představu o tom, jak si jednotlivé skupiny vedly u proměnných týkajících se školní výkonnosti. Přestože nejde o statisticky významné rozdíly, vidíme, že se jednoznačně lépe učí žáci ve skupinách přehodnocující a kognitivně pracující ve srovnání s ostatními dvěma skupinami žáků. Z grafu je též patrné, že známky v matematice jsou oproti celkovému školnímu prospěchu u všech skupin žáků nižší, přičemž nejlépe se, jak se zdá, v matematice učí skupina kognitivně pracujících, zatímco jednoznačně nejhorší výsledky u všech sledovaných proměnných související s výkonností podává skupina kritizujících.

Z grafu je dále patrné též zajímavé zjištění, že skupina přehodnocujících v porovnání s ostatními skupinami nejčastěji zažívá nudu ve volném čase, což opět nabízí určitý podnět k interpretaci.

Graf č. 3: Zjišťované aspekty nudy¹⁰ a školní výkonnosti¹¹ dle jednotlivých profilů



(Copingové profily: roztěkaný/odpojený, přehodnocující, kritizující, kognitivně pracující; BPS celkem = celkové skóre BPS, dílčí dimenze BPS: ES = nedostatek externí stimulace, IS = nedostatek interní stimulace, AP = apatie; nuda škola = frekvence nudy ve škole, nuda volný čas = frekvence nudy ve volném čase, nuda matematika = frekvence nudy v matematice; známka 1 = známka z matematiky v pololetí, známka 2 = známka z matematiky na konci školního roku; MSBS celkem = celkové skóre MSBS, dílčí dimenze MSBS: DIS = nedostatek zapojení, HA = vysoká úroveň nabuzení, LA = nízká úroveň nabuzení, IN = problémy s pozorností, TP = vnímání času)

4.3.4. Motivační, volní a postojové aspekty zvládnání nudy

Nyní se dostáváme do další fáze hledání odpovědí na dříve formulované otázky. Byl již zmapován vztah mezi zažíváním nudy a způsoby jejího zvládnání. V této kapitole budou zjišťovány pohnutky, které se k těmto způsobům zvládnání mohou vázat a to tak,

¹⁰ Pro zobrazení údajů o frekvenci nudy a u známek a školního prospěchu bylo použito sedmibodové měřítko, nicméně údaje, které byly zachycovány na pětibodové škále, nebyly transformovány. Pro účely tohoto grafu (porovnání jednotlivých skupin (nikoliv měřených aspektů) mezi sebou) se zdá být toto řešení dostačující.

¹¹ Vyšší hodnoty u celkového prospěchu a známek z matematiky skórují vzhledem ke školnímu výkonu negativně

že bude provedena analýza vztahů mezi preferovanými typy copingových strategií a specifickými volními, motivačními a postojovými charakteristikami žáků. Tyto vztahy budou opět analyzovány na dvou úrovních: jednak z hlediska jednotlivých typů strategií, dále potom z hlediska dříve identifikovaných profilů copingových strategií. Výsledky analýzy dat poskytnou odpovědi na čtvrtou skupinu výzkumných otázek. Před samotnou analýzou však bude nejprve třeba zmapovat obraz motivačních, volních a postojových charakteristik respondentů. Tomu bude věnována následující podkapitola.

4.3.4.1. Motivační, volní a postojové charakteristiky žáků střední školy

V rámci první části kapitoly se pokusím zodpovědět první část čtvrté skupiny otázek. Nejprve se pokusím zachytit obraz motivační struktury a některých dalších motivačních, postojových a volních charakteristik respondentů. K získání obecných charakteristik v tomto ohledu mi poslouží data získaná pomocí dotazníku učební motivace (DUM) a upravené verze dotazníku volních složek (VCI). Postojové ukazatele a některé další motivační charakteristiky budou zmapovány ve vztahu ke konkrétní doméně (matematice), a to s využitím dotazníku postojů k předmětům.

Psychometrické vlastnosti dotazníku učební motivace (DUM)

Základní psychometrické charakteristiky (M, SD) a vzájemné korelace mezi jednotlivými položkami jsou uvedeny v tabulce č. 9. Z hlediska DUM se výzkumný soubor jeví jako poměrně variabilní, což naznačuje existenci odlišných motivačních pohnutek k učení napříč výzkumným souborem. Celkově se u žáků nejvíce aktivuje instrumentální motivace, u které dosahují vůbec nejvyššího průměrného skóre. Poměrně významně se u nich prosazuje také motivační tlak rodiny, potřeba být úspěšný a určitá svědomitost ve smyslu uvědomování si, že dobře se učit je jejich povinnost. Naopak nejméně se u žáků uplatňuje negativní výkonová motivace sycená obavou z neúspěchu, nicméně její průměrná hodnota se nezdá být nějak výrazně v opozici a přibližuje se spíše ke střední hodnotě podobně jako potřeba afiliace. Minimální a maximální hodnoty se pohybují u všech položek v rozmezí od 1 do 5. Výsledky se pohybují v mezích uvedených referenčních norem (Hrabal, Pavelková, 2010), nicméně hraniční rozdíly (-0,4) byly zaznamenány u morální, výkonové pozitivní a globální motivace.

Vztahy mezi dílčími položkami se ukazují být v teoreticky očekávaném směru. Jako statisticky nejvýznamnější, a to na střední až podstatné úrovni, se ukazuje pozitivní vztah mezi instrumentální motivací a potřebou úspěšného výkonu ($r=0,44$) dále potom

mezi svědomitostí a motivačním tlakem rodiny ($r=0,41$), potřebou úspěšného výkonu ($r=0,38$) a instrumentální motivací ($r=0,39$), z nichž poslední jmenovaná souvisí s motivačním tlakem rodiny ($r=0,34$). Ostatní statisticky významné vztahy jsou na úrovni nízké až střední a jsou všechny v pozitivním směru. Negativní souvislost je naznačena pouze mezi poznávací motivací a potřebou afiliace na jedné straně a motivačním tlakem rodiny na straně druhé, avšak ani jeden z těchto vztahů není statisticky významný.

Tabulka č. 9: Dotazník DUM: základní psychometrické údaje (M, SD) a vzájemná korelace položek

	M	SD	DUM_1	DUM_2	DUM_3	DUM_4	DUM_5	DUM_6	DUM_7	DUM_8
DUM_1	3,07	1,20	1	,269**	-0,123	,194**	,249**	0,081	,185**	0,063
DUM_2	3,22	1,12		1	0,008	,205**	,275**	,154*	,201**	0,09
DUM_3	3,35	1,04			1	0,019	,157*	0,052	0,066	-0,059
DUM_4	3,70	1,22				1	,378**	,184**	,387**	,405**
DUM_5	3,87	1,13					1	,234**	,444**	,181**
DUM_6	2,89	1,19						1	,129*	,144*
DUM_7	4,46	1,03							1	,335**
DUM_8	3,89	1,18								1

(druhy motivace: DUM 1 = sociální – afiliace, DUM 2 = sociální – prestiž, DUM 3 = poznávací, DUM 4 = morální – svědomitost, DUM 5 = výkonová pozitivní – potřeba úspěchu, DUM 6 = výkonová strachová – potřeba vyhnout se neúspěchu, DUM 7 = instrumentální, DUM 8 = globální – motivační tlak rodiny)

** Korelace jsou významné na 1% hladině významnosti

* Korelace jsou významné na 5% hladině významnosti

Výsledky z hlediska pohlaví jsou dle očekávání srovnatelné. Zajímavé však je, že chlapci skórují výše než dívky u potřeby afiliace a motivačního tlaku rodiny. V ostatních položkách skórovaly naopak výše dívky. Největší rozdíly mezi dívkami a chlapci se ukazují u potřeby afiliace (3,21 versus 2,93 ve prospěch chlapců) a u výkonové motivace (4,09 versus 3,67 ve prospěch dívek).

Psychometrické vlastnosti dotazníku postojů k předmětům

Za účelem zjištění postojových ukazatelů a některých dalších motivačních charakteristik žáků, které souvisejí s konkrétní školní doménou (matematikou), ve které byly současně zjišťovány některé aspekty nudy i míra používání různých způsobů jejího zvládnutí, bylo použito rozšířené verze tohoto dotazníku. Jeho základní psychometrické charakteristiky (M, SD) a vzájemné korelace mezi jednotlivými položkami jsou uvedeny v tabulce č. 10.

Z hlediska postojů k matematice se výzkumný soubor jeví jako poměrně variabilní, s náznakem výskytu odlišných postojů k tomuto předmětu napříč výzkumným souborem, přestože celkové průměry jednotlivých položek se hodně přibližují ke středním hodnotám. Ukazuje se, že celkově žáci vnímají matematiku jako spíše obtížnou a významnou a cítí se v ní spíše méně motivovaní a méně nadaní. Minimální a maximální

hodnoty se pohybují u všech položek v rozmezí od 1 do 5. Vnímaná obliba matematiky a v ní vyvíjené píle jsou potom mírně podprůměrné. Výsledky se pohybují v mezích uvedených referenčních norem (Hrabal, Pavelková, 2010), s výjimkou oblíbenosti a motivace, kde byly naměřeny mírně nadprůměrné, (respektive podprůměrné)¹² hodnoty nad hranicí třetího kvartilu (3,09 versus 2,8 a 3,18 versus 2,8). Z tohoto hlediska se tedy výzkumný soubor jeví celkově jako méně motivovaný v předmětu, který zároveň vnímá jako méně oblíbený. Zajímavá je v této souvislosti vyšší úroveň píle než motivace, což naznačuje, že přestože jsou žáci v předmětu méně motivováni, poměrně dost v něm pracují.

Tabulka č. 10: Dotazník postojů k předmětům: základní psychometrické údaje (M, SD) a vzájemná korelace položek

	M	SD	M_Obl	M_Obt	M_Vyz	M_Nad	M_Mot	M_Pil	M_Záj
M_Obl	3,09	1,17	1	-,509**	,473**	,604**	,643**	,274**	,806**
M_Obt	2,35	0,88		1	-,156*	-,466**	-,269**	-0,075	-,482**
M_Vyz	2,54	1,03			1	,323**	,425**	0,119	,524**
M_Nad	3,12	0,96				1	,413**	,157*	,465**
M_Mot	3,18	1,07					1	,475**	,671**
M_Pil	3,02	0,90						1	,307**
M_Záj	3,00	1,13							1

(ukazatele postoje k matematice: M_Obl = obliba, M_Obt = obtížnost, M_Vyz = význam; motivační charakteristiky žáků: M_Nad = vnímané nadání v matematice, M_Mot = motivace v matematice, M_Pil = píle v matematice, M_Záj = zájem o matematiku)

** Korelace jsou významné na 1% hladině významnosti

* Korelace jsou významné na 5% hladině významnosti

Vztahy mezi dílčími položkami se ukazují být v teoreticky očekávaném směru. Mezi položkami zájem a obliba se ukázala být dokonce velmi silná statisticky významná pozitivní souvislost ($r=0,81$). Zájem vedle toho podstatně až velmi silně pozitivně souvisí s motivací ($r=0,67$) a významem ($r=0,52$). Motivace stejně významně pozitivně souvisí s oblibou ($r=0,64$) a obliba dále s nadáním ($r=0,6$) a s obtížností ($r=-,51$), v tomto případě se však jedná o souvislost negativní. Ostatní statisticky významné vztahy jsou na úrovni střední až podstatné nebo nízké až střední, a to jak v pozitivním (např. píle versus motivace nebo význam versus obliba), tak negativním (např. obtížnost versus zájem nebo nadání) směru.

Výsledky z hlediska pohlaví jsou srovnatelné. Chlapci skórují výše, respektive níže než dívky v pěti položkách (obliba, význam, motivace, píle a zájem), největší rozdíl se ukazuje u píle (3,22 versus 2,8), kdy chlapci deklarují nižší vynakládané úsilí v předmětu než dívky. Naopak dívky skórují níže, respektive výše u položek obtížnost a

¹² Vyšší dosažené hodnoty skórují vzhledem k postojovým charakteristikám negativně.

nadání (avšak rozdíly jsou v obou případech nepatrné). Matematika se pro ně tedy zdá být obtížnější než pro chlapce a zároveň se vnímají jako méně nadané pro tento předmět.

Psychometrické vlastnosti upravené verze VCI

Pomocí upravené verze VCI byly zjišťovány vybrané volní charakteristiky žáků. Základní psychometrické charakteristiky (M, SD), vnitřní konzistence škál a přehled statisticky významných podstatných až velmi silných korelací mezi jednotlivými škálami jsou uvedeny v tabulce č. 11. Z hlediska VCI se výzkumný soubor jeví jako výrazně variabilní, nejvíce se respondenti odlišují u škál sebe-odměňování, inhibující strach z neúspěchu, neformální introjekce, posílení sebehodnocení a kontrola intence/monitorování záměrů, nejméně potom u škál adaptivní zklidnění, emocionální kontrola a vědomá kontrola pozornosti.

Tabulka č. 11: Dotazník VCI: základní psychometrické údaje (M, SD), vnitřní konzistence škál (α) a přehled statisticky významných podstatných až velmi silných korelací mezi nimi¹³

	M	SD	α	$r > 0,5$	$r > -0,5$
EAV	4,139	1,437	0,496	REA (.506**), LAE (.515**), XCO (.598**), GON (.619**), EDI (.504**)	INI (-.628**)
REA	2,927	1,317	0,438	LAE (.455**), EAV (.506**)	x
SCP	4,797	1,450	0,650	x	x
IMO	3,994	1,645	0,659	PLA (.542**)	x
INI	2,620	1,374	0,688	x	GON (-.534**), XCO (-.518**), EAV (-.628**)
LAE	4,361	1,478	0,536	EAV (.515**), REA (.455**)	x
PLA	3,765	1,411	0,518	IMO (.542**)	x
XCO	3,626	1,395	0,424	GON (.640**), EAV (.598**),	INI (-.518**)
GON	3,754	1,344	0,390	EDI (.503**), EAV (.619**), XCO (.640**)	INI (-.534**)
CAC	4,295	1,197	0,217	x	x
ACU	3,579	1,344	0,713	MOC (.503**), MAS (.510**), SEL (.581**)	x
IAC	3,487	1,279	0,653	x	ADI (-.503**)
ADI	4,991	1,407	0,713	EDI (.600**)	IAC (-.503**)
ACD	4,269	1,132	-0,011	x	x
SEL	3,690	1,454	0,632	MOC (.524**), MAS (.639**), ACU (.581**)	x
MAS	3,859	1,468	0,555	MOC (.565**), VSE (.547**), ACU (.510**), SEL (.639**)	x
VSE	4,793	1,436	0,704	OPT (.683**), MAS (.547**)	x
OPT	4,784	1,334	0,724	VSE (.683**)	x
IOJ	4,190	1,570	0,731	x	x
FOFA	4,857	1,351	0,429	x	x
FOFI	3,425	1,682	0,737	x	x
EMC	4,188	1,162	0,166	x	x
EDI	5,186	1,424	0,689	EAV (.504**), GON (.503**), ADI (.600**)	x
MOC	3,880	1,402	0,605	ACU (.503**), SEL (.524**), MAS (.565**)	x
ALI	4,293	1,239	0,190	x	x
PGF	4,301	1,501	0,332	RWD (.637**)	x
EPI	4,353	1,502	0,660	x	x
RSE	3,143	1,516	0,720	x	x
EPR	3,244	1,528	0,654	x	x
RWD	3,825	1,773	0,775	PGF (.637**)	x

(EAV = vyhýbání se úsilí, REA = reaktance, SCP = sebe-trestání, IMO = kontrola intence/monitorování záměrů, INI = iniciování, LAE = deficit energie, PLA = plánování, XCO = externí kontrola, GON = opomíjení/zanedbávání cíle, CAC = vědomá kontrola pozornosti, ACU = kontrola aktivity, IAC = nevědomá kontrola pozornosti, ADI = intruze/těkavost pozornosti, ACD = adaptivní zklidnění, SEL = self-determinace, MAS = mastery/kompetence, VSE = volní sebedůvěra, OPT = volní optimismus, IOJ = neformální introjekce, FOFA = strach z neúspěchu – aktivizující, FOFI = strach z neúspěchu – inhibující, EMC = emocionální kontrola, EDI = emocionální roztěkanost/kontrola impulzů, MOC = motivační kontrola, ALI = odcizení/alienace, PGF = pozitivní anticipace, EPI = emocionální inhibice, RSE = posílení sebehodnocení, EPR = ruminace, RWD = sebe-odměňování)

** Korelace jsou významné na 1% hladině významnosti

¹³ Z důvodu velkého množství položek nebylo možné na tomto místě prezentovat celou korelační matici a tudíž ani všechny statisticky významné vztahy mezi škálami. Pro prezentaci byly vybrány pouze korelace, jejichž statistická významnost je podstatná až velmi silná.

Celkově soubor vykazuje vyšší úroveň emocionální roztěkanosti a intruze pozornosti, častější se zdá být výskyt strachu z neúspěchu aktivizujícího k výkonu a sebe-trestání. Na druhé straně celková skóre poukazují také na výskyt pozitivních volních aspektů, a to především v podobě vysokých skóre u volní sebedůvěry a volního optimismu. Výraznější opozice je celkově patrná u škál iniciace a reaktance. Minimální a maximální hodnoty se pohybují u všech položek v rozmezí od 1 do 7.

Pokud jde o vnitřní konzistenci škál, i přes velmi nízký počet položek u jednotlivých faktorů (2 položky na 1 škálu) jsou hodnoty vnitřní konzistence u většiny škál více než uspokojivé. Nejvyšších hodnot dosahují škály sebe-odměňování, inhibující strach z neúspěchu, neformální introjekce, volní optimismu, volní sebedůvěra a kontrola aktivace ($\alpha=0,71$ až $\alpha=0,78$). Hodnoty α nižší než 0,4 se vyskytly pouze ve čtyřech případech, v jednom případě (u škály adaptivní zklidnění) šlo dokonce o hodnotu zápornou ($\alpha=-0,01$), což je dáno zřejmě nevhodnou formulací jedné z položek, která následkem toho nebyla respondenty správně pochopena. Hodnoty vnitřní konzistence se u ostatních škál pohybují v rozmezí od $\alpha=0,42$ do $\alpha=0,69$.

Vzájemné korelace škál jsou v souladu s teoretickými východisky. Vzhledem k velkému množství proměnných jsou však na tomto místě prezentovány pouze korelace, které se ukázaly být jako podstatné až velmi silné, což je pro orientační zmapování nejsilnějších vazeb mezi škálami v rámci tohoto výzkumu dostačující. Nejsilnější pozitivní statisticky významné vztahy ($r>0,6$) se ukazují být mezi faktory volní sebedůvěra a volní optimismus, self-determinace a pocity kompetence (mastery), sebe-odměňování a pozitivní anticipace jakožto posilujícími složkami vůle na straně jedné a mezi opomíjením/zanedbáváním cíle a vyhýbání se úsilí, zanedbáváním cíle a potřebou externí kontroly a intrusí/těkavostí pozornosti a emocionální roztěkaností jakožto volními složkami způsobujícími volní inhibici. Na stejné úrovni statistické významnosti byl též zaznamenán negativní vztah mezi iniciací jakožto posilujícím faktorem vůle a vyhýbáním se úsilí jak inhibující volní složkou ($r=-0,63$).

Faktor iniciace dále též statisticky významně negativně koreluje s opomíjením/zanedbáváním cíle ($r=-0,53$) a potřebou externí kontroly ($r=-0,52$) a nevědomá kontrola pozornosti potom s těkavostí pozornosti ($r=-0,5$). Další pozitivní statisticky významné korelace ($r>0,5$) se ukazují např. mezi plánováním a kontrolou intence/monitorováním záměrů, kontrolou aktivace a motivační kontrolou, pocity kompetence/mastery a self-determinací, self-determinací a kontrolou aktivace a negativní korelace stejného statistického významu např. mezi vyhýbáním se úsilí a reaktancí,

deficitem energie, potřebou externí kontroly či emocionální roztěkaností, dále mezi emocionální roztěkaností a opomíjením/zanedbáváním cíle či intrusí/těkavostí pozornosti.

Výsledky z hlediska pohlaví jsou srovnatelné. Největší rozdíly nacházíme u faktorů potřeba externí kontroly a vyhýbání se úsilí, kde chlapci skórují oproti dívkám výše (4,1 versus 3,1 a 4,6 versus 3,7), dále potom u faktorů deficit energie (4,7 versus 4 opět ve prospěch chlapců) a self-determinace, iniciace a ruminace, kde naopak skórují výše dívky (4,1 versus 3,3, 3 versus 2,3 a 3,6 versus 2,9).

4.3.4.2. Vztah mezi způsoby zvládání nudy a motivačními, volními a postojeovými charakteristikami žáků

Poté, co jsme si přiblížili alespoň hrubý obraz motivačních, volních a postojeových charakteristik respondentů, na tomto místě budou podrobněji prozkoumány vztahy mezi těmito charakteristikami a různými způsoby zvládání nudy, a to opět nejprve z hlediska jednotlivých typů copingových strategií samotných, dále potom na úrovni dříve identifikovaných profilů skupin žáků, kteří při zvládání nudy využívají obdobnou kombinaci strategií. V rámci této podkapitoly budou zodpovězeny všechny zbývající výzkumné otázky.

Analýza vztahů na úrovni proměnných

Výsledky korelační analýzy mezi jednotlivými typy strategií zvládání nudy a měřenými motivačními, volními a postojeovými proměnnými jsou zobrazeny v tabulkách č. 12 a č. 13. Pokud jde o sledované dílčí motivační a postojeové proměnné a jejich vztah k jednotlivým typům strategií zvládání nudy, výsledky v tabulce č. 12 poukazují na existenci statisticky významných vztahů nízké až střední úrovně, které se pojí především ke dvěma typům strategií, a to ke kognitivnímu přiblížení na straně jedné a behaviorálnímu vyhýbání na straně druhé.

Největší počet vazeb nacházíme u strategií typu kognitivního přiblížení. Pokud jde o motivační strukturu, strategie typu CAP se statisticky významně pozitivně vztahují k výkonové pozitivní motivaci a potřebě úspěšného výkonu ($r=0,26$), dále potom k morální motivaci/svědomitosti a uvědomování si své povinnosti k učení ($r=0,24$), k poznávací motivaci ($r=0,22$) a k motivaci instrumentální ($r=0,16$). Naopak jedinou negativní statisticky významnou souvislost obdobné úrovně nacházíme u strategií typu behaviorálního vyhýbání, a to ve vztahu k poznávací motivaci ($r=-0,24$).

Z hlediska postojových charakteristik spojených s matematikou potom u strategií typu kognitivního přiblížení nacházíme několik statisticky významných negativních, respektive pozitivních¹⁴ vazeb, a to především k deklarované motivaci v předmětu ($r=-0,26$), jeho významnosti pro žáky ($r=-0,25$), vynakládané píli ($r=-0,24$) a zájmu o předmět ($r=-0,23$). Naopak, u strategií typu behaviorálního vyhýbání byly zjištěny výhradně pozitivní, respektive negativní¹⁵ statisticky významné vztahy, a to k významnosti matematiky pro žáky ($r=0,2$), její oblíbenosti ($r=0,18$), motivaci v předmětu ($r=0,17$), zájmu o předmět ($r=0,17$) a vynakládané píli ($r=0,15$). Srovnáme-li výše uvedené s výsledky autorů metody (Nett, Goetz, Daniels, 2010), vidíme zde určité rozdíly v teoreticky předpokládaném směru, které mají podobu buď určitého doplnění, a to především pokud jde o proměnné význam a píle (negativní vztah k behaviorálnímu vyhýbání), jindy jsou výsledky v opačném směru oproti zjištěním autorského týmu, zejména u proměnných zájem a oblíbenost (v případě tohoto výzkumu negativní vztah k behaviorálnímu vyhýbání)¹⁶.

Tabulka č. 12: Vztah mezi strategiemi zvládnutí nudy a motivačními a postojovými charakteristikami žáků na úrovni proměnných (Pearsonův korelační koeficient)

	DUM 1	DUM 2	DUM 3	DUM 4	DUM 5	DUM 6	DUM 7	DUM 8	M_Obl	M_Obt	M_Vyz	M_Nad	M_Mot	M_Pil	M_Zaj
CAP	0,046	0,093	,217**	,244**	,256**	0,118	,164*	0,030	-0,108	-0,063	-,254**	0,099	-,257**	-,244**	-,230**
BAP	-0,040	0,092	0,012	-0,014	-0,003	0,069	-0,030	-0,018	-0,033	0,024	0,033	-0,081	-0,060	0,001	-0,016
CAV	-0,085	0,001	-0,051	0,049	0,085	0,060	0,066	-0,030	-0,032	-0,019	0,010	-0,081	0,010	-0,050	-0,050
BAV	-0,059	-0,036	-,238**	0,019	0,049	0,058	0,007	0,064	,183**	-0,062	-,203**	0,020	,173**	,147*	,165*

(CAP = kognitivní přiblížení, BAP = behaviorální přiblížení, CAV = kognitivní vyhýbání, BAV = behaviorální vyhýbání; druhy motivace: DUM 1 = sociální – afiliace, DUM 2 = sociální – prestiž, DUM 3 = poznávací, DUM 4 = morální – svědomitost, DUM 5 = výkonová pozitivní – potřeba úspěchu, DUM 6 = výkonová strachová – potřeba vyhnout se neúspěchu, DUM 7 = instrumentální, DUM 8 = globální – motivační tlak rodiny; ukazatele postoje k matematice: M_Obl = oblíbenost, M_Obt = obtížnost, M_Vyz = význam; motivační charakteristiky žáků: M_Nad = vnímané nadání v matematice, M_Mot = motivace v matematice, M_Pil = píle v matematice, M_Zaj = zájem o matematiku)

** Korelace jsou významné na 1% hladině významnosti

* Korelace jsou významné na 5% hladině významnosti

Pokud jde o vztah mezi dílčími složkami vůle a jednotlivými strategiemi zvládnutí nudy, v tabulce č. 13 vidíme hned několik statisticky významných vazeb, z nichž tři jsou na úrovni střední až podstatné, konkrétně jde o pozitivní vztah mezi strategiemi typu kognitivního přiblížení a motivační kontrolou ($r=0,37$), self-determinací ($r=0,34$) a mastery/kompetencí ($r=0,3$). Všechny ostatní statisticky významné vztahy jsou na úrovni nízké až střední. U strategie kognitivního přiblížení nacházíme vůbec nejvíce statisticky významných vztahů, a to jak pozitivních, tak negativních, a to většinou v očekávaném směru, tj. pozitivní korelace nacházíme směrem k podpurným složkám vůle a negativní naopak směrem k těm složkám, které vůli spíše inhibují. Mezi pozitivními nízkými až

¹⁴ Nižší dosažené hodnoty skórují vzhledem k postojovým charakteristikám pozitivně.

¹⁵ Vyšší dosažené hodnoty skórují vzhledem k postojovým charakteristikám negativně.

¹⁶ Srovnání je pouze orientační, neboť k měření těchto aspektů bylo použito jiných metod.

středními statisticky významnými vztahy lze zmínit především vazbu ke kontrole aktivace ($r=0,26$), pozitivní anticipaci ($r=0,23$), iniciaci ($r=0,21$) a posílení sebehodnocení ($r=0,2$), mezi negativními potom dominuje vztah k reaktanci ($r=-0,21$) a k potřebě externí kontroly ($r=-0,2$).

Další nízké až střední statisticky významné negativní vazby se ukazují u deficitu energie ($r=-0,19$), intruse pozornosti ($r=-0,17$) a emocionální roztěkanosti ($r=-0,17$), zatímco další pozitivní vztahy nacházíme směrem ke kontrole intence/monitorování záměrů ($r=0,19$), vědomé kontrole pozornosti ($r=0,15$), sebe-odměňování ($r=0,16$), ale také směrem k inhibujícím složkám vůle jako je neformální introjekce ($r=0,2$), ruminace ($r=0,2$) a inhibující strach z neúspěchu ($r=0,17$).

Tabulka č. 13: Vztah mezi strategiemi zvládání nudy a volními složkami žáků na úrovni proměnných (Pearsonův korelační koeficient)

	EAV	REA	SCP	IMO	INI	LAE	PLA	XCO	GON	CAC	ACU	IAC	ADI	ACD	SEL
CAP	-0,114	-,208**	0,096	,194**	,208**	-,188**	0,107	-,203**	-0,128	,146*	,257**	0,096	-,173**	-0,013	,335**
BAP	,142*	,191**	-0,118	0,067	-0,009	0,025	0,008	,166*	0,058	-0,012	0,027	-0,054	,143*	-0,091	0,058
CAV	-0,057	-0,068	-0,060	,242**	,140*	-0,091	,189**	-0,090	-0,055	0,093	0,122	0,017	-0,018	0,015	,219**
BAV	,187**	,231**	-0,054	-0,102	-,139*	0,086	-0,015	,183**	,190**	0,075	-0,090	-0,042	,137*	0,041	-0,011
	MAS	VSE	OPT	IOJ	FOFA	FOFI	EMC	EDI	MOC	ALI	PGF	EPI	RSE	EPR	RWD
CAP	,296**	0,114	0,011	,190**	0,115	,169*	0,119	-,152*	,371**	-0,056	,234**	-0,123	,195**	,196**	,159*
BAP	-0,086	-0,092	-0,084	-0,035	-0,004	,185**	-0,057	,162*	0,029	0,059	0,027	,162*	0,114	0,029	0,037
CAV	,168*	0,106	-0,026	0,071	0,122	0,098	,150*	-0,022	0,114	0,051	0,096	0,014	-0,022	0,082	-0,058
BAV	-0,070	-0,018	0,032	-0,087	0,035	-0,047	0,016	,249**	-0,051	,165*	-0,038	0,127	-0,008	-0,056	0,062

(CAP = kognitivní přiblížení, BAP = behaviorální přiblížení, CAV = kognitivní vyhýbání, BAV = behaviorální vyhýbání; EAV = vyhýbání se úsilí, REA = reaktance, SCP = sebe-trestání, IMO = kontrola intence/monitorování záměrů, INI = iniciování, LAE = deficit energie, PLA = plánování, XCO = externí kontrola, GON = opomíjení/zanedbávání cíle, CAC = vědomá kontrola pozornosti, ACU = kontrola aktivace, IAC = nevědomá kontrola pozornosti, ADI = intruse/těkavost pozornosti, ACD = adaptivní zklidnění, SEL = self-determinace, MAS = mastery/kompetence, VSE = volní sebedůvěra, OPT = volní optimismus, IOJ = neformální introjekce, FOFA = strach z neúspěchu – aktivizující, FOFI = strach z neúspěchu – inhibující, EMC = emocionální kontrola, EDI = emocionální roztěkanost/kontrola impulzů, MOC = motivační kontrola, ALI = odcizení/alienace, PGF = pozitivní anticipace, EPI = emocionální inhibice, RSE = posílení sebehodnocení, EPR = ruminace, RWD = sebe-odměňování)

** Korelace jsou významné na 1% hladině významnosti

* Korelace jsou významné na 5% hladině významnosti

U ostatních typů strategií nacházíme zhruba stejný počet statisticky významných vztahů, též na úrovni nízké až střední. U behaviorálního vyhýbání dominují pozitivní vztahy k reaktanci ($r=0,23$) a emocionální roztěkanosti ($r=0,25$) následované pozitivními vazbami na vyhýbání se úsilí ($r=0,19$), opomíjení/zanedbávání cíle ($r=0,19$), potřebu externí kontroly ($r=0,18$), odcizení/alienaci ($r=0,17$) a intrusi pozornosti ($r=0,14$) a jedno negativní vazbou k iniciaci ($r=-0,14$).

U druhého typu behaviorálních strategií (behaviorální přiblížení) nacházíme pouze pozitivní statisticky významné vztahy, a to směrem k reaktanci ($r=0,19$), inhibujícímu strachu z neúspěchu ($r=0,19$), potřebě externí kontroly ($r=0,17$), emocionální inhibici ($r=0,16$), emocionální roztěkanosti ($r=0,16$), intrusi pozornosti ($r=0,15$) a vyhýbání se úsilí ($r=0,14$). Také u strategií typu kognitivního vyhýbání byly zjištěny pouze pozitivní statisticky významné vztahy, kterým dominuje vazba na kontrolu

intence/monitorování záměrů ($r=0,24$) následovaná vztahem k self-determinací ($r=0,22$), plánování ($r=0,19$), mastery/kompetenci ($r=0,17$), emocionální kontrole ($r=0,15$) a iniciaci ($r=0,14$).

Profily copingových strategií a motivační, volní a postojové charakteristiky

V této kapitole budou pojednány výsledky analýzy vztahů k jednotlivým měřeným motivační, volním a postojovým charakteristikám na úrovni profilů copingových strategií. Významné rozdíly v měřených motivačních, volních a postojových charakteristikách mezi skupinami žáků s odlišnými copingovými profily, které byly zjištěny s využitím jednorozměrné analýzy rozptylu (ANOVA) a/nebo výpočtem velikosti rozměrového efektu (Cohenovo d), znázorňují tabulky č. 14 a č. 15.

Pokud jde souvislost mezi jednotlivými motivačními a postojovými charakteristikami a profily copingových strategií, z tabulky č. 14 je patrné, že na úrovni statistické významnosti (ANOVA) byly zjištěny celkem tři rozdíly pouze u jedné proměnné (poznávací motivace), a to ve prospěch (vyšší skóre) ve dvou případech profilu přehodnocujícího a v jednom případě profilu kognitivně pracujícího a naopak v neprospěch (nižší skóre) ve dvou případech profilu kritizujícího a v jednom případě profilu roztěkaného/odpojeného.

Tabulka č. 14: Statisticky významné rozdíly v průměrech u motivačních a postojových charakteristik mezi skupinami respondentů s odlišným profilem copingových strategií (ANOVA) a/nebo velikost rozměrového efektu (Cohenovo d)

	1	2	3	4	Profily s významným rozdílem	Velikost rozdílu (ANOVA)	hladina významnosti (ANOVA)	Velikost rozměrového efektu (d)
DUM 3	3,22	3,87	3,05	3,63	2 > 3	0,826	0,001	0,8
DUM 3	3,22	3,87	3,05	3,63	2 > 1	0,651	0,015	0,6
DUM 3	3,22	3,87	3,05	3,63	4 > 3	0,584	0,032	0,6
DUM 5	3,88	3,69	3,74	4,22	4 > 2	x	x	0,5
M_ význam	2,65	2,26	2,78	2,33	3 > 2	x	x	0,5
M_ zájem	3,13	2,82	3,25	2,70	3 > 4	x	x	0,5

(Copingové profily: 1 = roztěkaný/odpojený, 2 = přehodnocující, 3 = kritizující, 4 = kognitivně pracující; DUM 3 = poznávací motivace, DUM 5 = výkonová motivace pozitivní – potřeba úspěchu, M_ význam = význam matematiky jako předmětu, M_ zájem = zájem o matematiku jako o předmět)

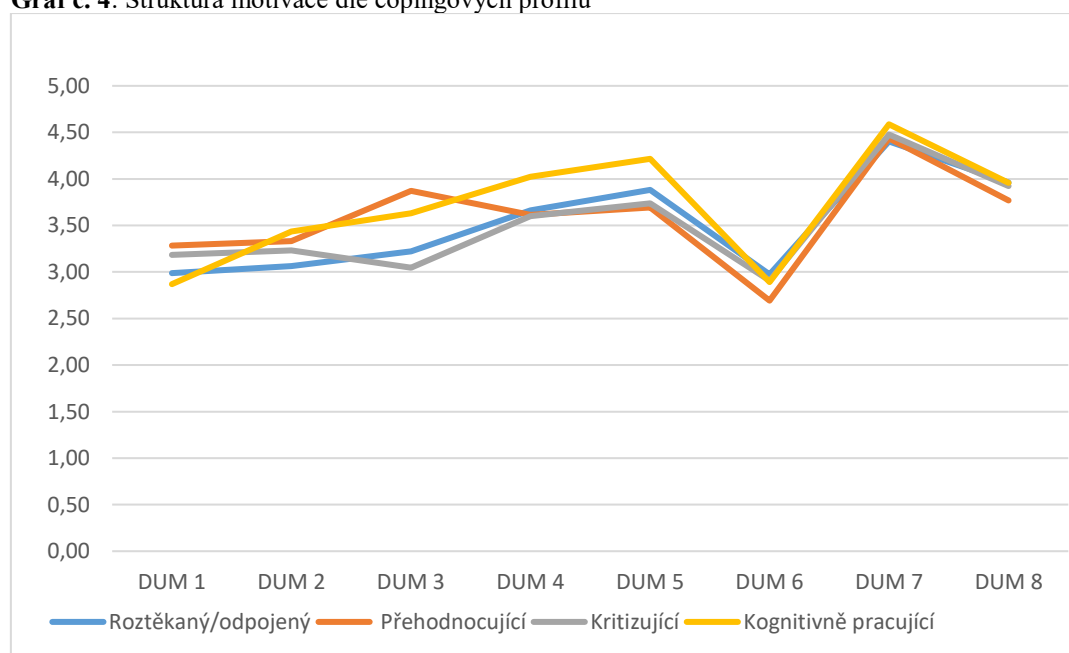
Analýza na úrovni věcné významnosti (Cohenovo d) tyto výsledky doplnila o další tři rozdíly naměřené u celkem tří dalších proměnných, které lze označit jako středně velké ($d=0,5$). Dva z těchto rozdílů se projevují ve prospěch (vyšší skóre) kognitivně pracujícího profilu, a to u míry pozitivní výkonové motivace a deklarovaného zájmu o

předmět¹⁷ a jeden ve prospěch profilu přehodnocujícího, a to v případě vnímané významnosti předmětu¹⁸. Tyto rozdíly jsou ve dvou případech v neprospěch profilu kritizujícího (v případě deklarovaného zájmu a významnosti předmětu matematika¹⁹) a jednou v neprospěch profilu přehodnocujícího, který vykazuje nižší úroveň pozitivní výkonové motivace oproti profilu kognitivně pracujícímu.

Shrňme-li výše uvedené, lze říci, že zjištěné rozdíly se objevují téměř ve všech případech (s výjimkou rozdílu v úrovni potřeby úspěšného výkonu) mezi stejnými skupinami respondentů (přehodnocující a/nebo kognitivně pracující profil versus kritizující a (v jednom případě) roztěkaný/odpojený profil), a to vždy ve stejném směru, tj. od vyšších průměrných skóre k nižším v případě jednotlivých složek struktury motivace a směrem od nižších průměrných skóre k vyšším v případě postojových charakteristik.

Ve srovnání s výsledky autorského týmu lze z hlediska věcné významnosti podpořit pouze zjištění, že žáci s přehodnocujícím profilem skórovali celkově významně výše u proměnné význam předmětu než žáci s jedním z ostatních profilů (v našem případě kritizujícího)²⁰.

Graf č. 4: Struktura motivace dle copingových profilů



(Copingové profily: 1 = roztěkaný/odpojený, 2 = přehodnocující, 3 = kritizující, 4 = kognitivně pracující; druhy motivace: DUM 1 = sociální - afiliace, DUM 2 = sociální - prestiž, DUM 3 = poznávací motivace, DUM 4 = morální, DUM 5 = výkonová - pozitivní, DUM 6 = výkonová - strachová, DUM 7 = instrumentální, DUM 8 = globální - rodinná)

¹⁷ Nižší dosažené hodnoty skórují vzhledem k postojovým charakteristikám pozitivně.

¹⁸ Nižší dosažené hodnoty skórují vzhledem k postojovým charakteristikám pozitivně.

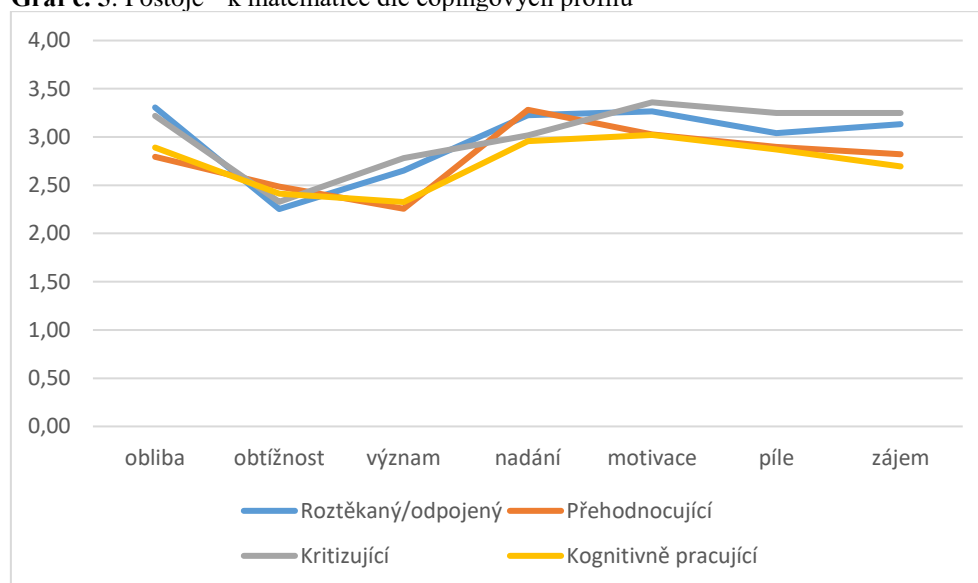
¹⁹ Vyšší dosažené hodnoty skórují vzhledem k postojovým charakteristikám negativně.

²⁰ Srovnání je pouze orientační, neboť k měření těchto aspektů bylo použito jiných metod.

Pro dokreslení obrazů motivačních a postojevých charakteristik u jednotlivých copingových profilů bude na tomto místě využito opět celkového pohledu na to, jak si jednotlivé profily stojí v rámci všech v této oblasti sledovaných proměnných (bez ohledu na statistickou či věcnou významnost rozdílů mezi jednotlivými skupinami). Pro větší přehlednost tyto doplňující informace nabízíme v grafech č. 4 a č. 5.

Pokud jde o motivační strukturu, kromě významných rozdílů u poznávací a výkonové motivace diskutovaných výše nacházíme další zajímavé rozdíly, a to zejména mezi kognitivně pracujícím a přehodnocujícím profilem, a to jednak v oblasti afiliační sociální motivace, kde kognitivně pracující vykazují menší potřebu přijetí ze strany učitele (v porovnání s ostatními skupinami dokonce nejmenší), a spíše se u nich projevuje kompetitivní charakter sociálních potřeb, kde naopak skórovali ze všech skupin nejvýše (viz graf č. 4). Skupina kognitivně pracující se tedy jeví jako nejvíce orientovaná na výkon (nejvýše skóruje u výkonové pozitivní motivace a vědomí povinnosti plnit školní úkoly).

Graf č. 5: Postoje²¹ k matematice dle copingových profilů



(Copingové profily: 1 = roztěkaný/odpojený, 2 = přehodnocující, 3 = kritizující, 4 = kognitivně pracující)

Z hlediska postojů nacházíme v globálním pohledu také některé další zajímavé informace o jednotlivých skupinách. Zřejmé jsou rozdíly mezi kognitivně pracujícím a přehodnocujícím profilem na straně jedné a kritizujícím a roztěkaným/odpojeným profilem na straně druhé, a to hned u několika postojevých ukazatelů. Kromě zájmu o předmět a

²¹ Vyšší dosažené hodnoty skórují vzhledem k postojevým charakteristikám negativně a naopak.

vnímané významnosti předmětu, které byly již zmíněny výše, se tyto skupiny liší u píše, motivace a oblíbenosti, a to vždy ve prospěch prvních dvou jmenovaných profilů. Jedinci s jedním z nich jsou tedy pro matematiku více motivováni, více se v ní snaží a mají ji rádi. Jiný obraz výsledků nacházíme potom u míry vnímané obtížnosti předmětu, která je u profilu roztěkaného/odpojeného a kritizujícího vyšší než u zbývajících dvou profilů, a vnímaného vlastního nadání pro předmět, kde se jako nejméně nadaní cítí být žáci s profilem přehodnocujícím a roztěkaným/odpojeným a naopak nejvíce nadaní žáci s profilem kognitivně pracujícím a kritizujícím.

Pokud jde o prozkoumání vztahu mezi jednotlivými copingovými profily a dílčími volnými složkami respondentů, s využitím jednorozměrné analýzy rozptylu (ANOVA) bylo v tomto ohledu zjištěno osmnáct statisticky významných rozdílů, a to celkem u deseti proměnných. Z hlediska věcné významnosti (Cohenovo d) bylo potom zjištěno dalších jedenáct rozdílů, které lze označit jako středně velké ($d=0,5$), a to mimo jiné nově také u dalších třech proměnných. Podrobnější výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 15.

Na základě ANOVY byly zjištěny významné rozdíly mezi skupinami respondentů s různými copingovými strategiemi celkem u pěti „podpůrných“ volných složek, tj. těch, které vzhledem k vůli skórují pozitivně: kontrola intence/monitorování záměrů, iniciace, self-determinace, mastery/kompetence a motivační kontrola, a u pěti dalších, vzhledem k vůli poněkud rizikovějších proměnných, tj. těch, které vzhledem k vůli skórují negativně: vyhýbání se úsilí, reaktance, potřeba externí kontroly, zanedbávání cíle a emocionální roztěkanost. Na základě analýzy rozměrového efektu byly dále zjištěny významné rozdíly také u intruze/těkavosti pozornosti, alienace/odcizení a emocionální inhibice.

Pokud se zaměříme na tzv. podpůrné volné faktory, ukazuje se, že zjištěné rozdíly se objevují téměř ve všech případech (s výjimkou self-determinace) mezi stejnými skupinami respondentů, a to vždy ve stejném směru, tj. od nižších průměrných skóre u profilů roztěkaného/odpojeného a/nebo kritizujícího k vyšším skóre u profilů kognitivně pracujícího a/nebo přehodnocujícího. A naopak, u spíše rizikových volných faktorů se zjištěné rozdíly objevují opět téměř ve všech případech (tentokrát opět s jednou výjimkou, kterou je alienace/odcizení) mezi stejnými skupinami respondentů, a opět ve stejném (tentokrát však opačném) směru, tj. od vyšších průměrných skóre u profilů roztěkaného/odpojeného a/nebo kritizujícího k nižším skóre u profilů kognitivně pracujícího a/nebo přehodnocujícího.

Zajímavé je, že zatímco u podpůrných faktorů nejčastěji nejvýše skóruje skupina kognitivně pracujících a nejnižší skupina roztěkaných/odpojených, u rizikových faktorů

nacházíme nejčastěji nejvyšší skóry u kritizujících a nejnižší u přehodnocujících. Jediné dvě výjimky z tohoto pravidla jsou u výše zmíněných faktorů self-determinace, kde mají přehodnocující až třetí nejvyšší skóre (tj. skórují méně než roztěkaní/odpojení), a u odcizení, kde zase třetí nejvyšší skóre ze všech skupin mají kognitivně-pracující).

Tabulka č. 15: Statisticky významné rozdíly v průměrech u volních složek mezi skupinami respondentů s odlišným profilem copingových strategií (ANOVA) a/nebo velikost rozměrového efektu (Cohenovo d)

	1	2	3	4	Profily s významným rozdílem	Velikost rozdílu (ANOVA)	hladina významnosti (ANOVA)	Velikost rozměrového efektu (d)
EAV	4,201	3,605	4,523	3,967	3 > 2	0,918	0,020	0,6
REA	3,032	2,368	3,392	2,652	3 > 2	1,024	0,002	0,8
REA	3,032	2,368	3,392	2,652	3 > 4	0,740	0,032	0,6
REA	3,032	2,368	3,392	2,652	1 > 2	x	x	0,5
IMO	3,526	4,276	4,085	4,478	4 > 1	0,952	0,021	0,6
IMO	3,526	4,276	4,085	4,478	2 > 1	x	x	0,5
INI	2,370	3,000	2,392	3,076	4 > 1	0,706	0,049	0,5
INI	2,370	3,000	2,392	3,076	2 > 1	x	x	0,5
INI	2,370	3,000	2,392	3,076	4 > 3	x	x	0,5
XCO	3,662	3,211	4,108	3,239	3 > 4	0,869	0,013	0,6
XCO	3,662	3,211	4,108	3,239	3 > 2	0,897	0,016	0,6
GON	3,734	3,434	4,208	3,402	3 > 4	0,806	0,020	0,6
GON	3,734	3,434	4,208	3,402	3 > 2	0,774	0,044	0,6
SEL	3,552	3,526	3,423	4,457	4 > 3	1,033	0,003	0,7
SEL	3,552	3,526	3,423	4,457	4 > 1	0,905	0,009	0,6
SEL	3,552	3,526	3,423	4,457	4 > 2	0,930	0,030	0,6
MAS	3,727	3,934	3,585	4,391	4 > 3	0,807	0,041	0,5
MAS	3,727	3,934	3,585	4,391	4 > 1	x	x	0,5
EDI	5,260	4,408	5,715	4,967	3 > 2	1,308	0,000	0,9
EDI	5,260	4,408	5,715	4,967	1 > 2	0,852	0,020	0,6
EDI	5,260	4,408	5,715	4,967	3 > 4	0,748	0,045	0,5
MOC	3,766	3,908	3,654	4,511	4 > 3	0,857	0,017	0,6
MOC	3,766	3,908	3,654	4,511	4 > 1	0,745	0,040	0,5
ADI	5,013	4,605	5,362	4,641	3 > 2	x	x	0,5
ADI	5,013	4,605	5,362	4,641	3 > 4	x	x	0,5
ALI	4,409	3,776	4,415	4,337	3 > 2	x	x	0,5
ALI	4,409	3,776	4,415	4,337	1 > 2	x	x	0,5
ALI	4,409	3,776	4,415	4,337	4 > 2	x	x	0,5
EPI	4,370	3,974	4,669	4,207	3 > 2	x	x	0,5

(Copingové profily: 1 = roztěkaný/odpojený, 2 = přehodnocující, 3 = kritizující, 4 = kognitivně pracující; EAV = vyhýbání se úsilí, REA = reaktance, IMO = kontrola intence/monitorování záměrů, INI = iniciování, XCO = externí kontrola, GON = opomíjení/zanedbávání cíle, SEL = self-determinace, MAS = mastery/kompetence, EDI = emocionální roztěkanost/kontrola impulzů, MOC = motivační kontrola, ADI = intruze/těkavost pozornosti, ALI = odcizení/alienace, EPI = emocionální inhibice)

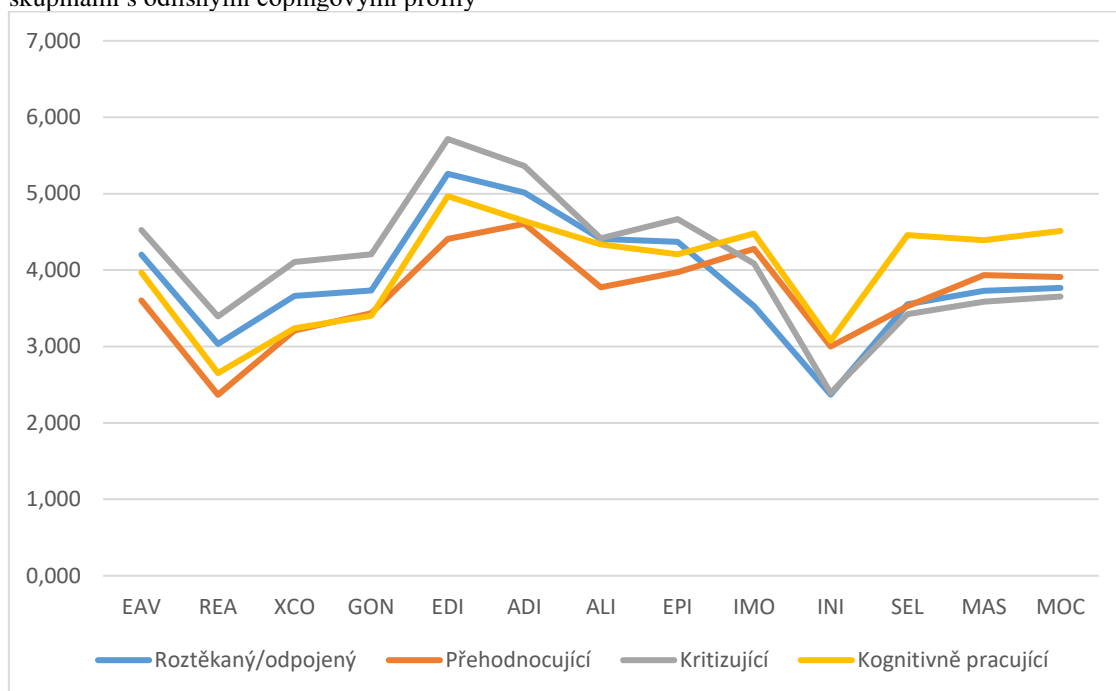
U všech podpůrných faktorů vůle (self-determinace, mastery/kompetence, volní sebedůvěra, monitorování záměrů a iniciace) skóruje nejvýše kognitivně pracující skupina, u posledních dvou jmenovaných faktorů naopak nejnižše skóruje skupina roztěkaných/odpojených, zatímco u ostatních skupina kritizujících. Na druhé straně u všech rizikových faktorů vůle skórují nejvýše kritizující (kromě motivační kontroly, kde nejvyššího skóre dosahují kognitivně pracující) a nejnižše u všech faktorů skórují přehodnocující (s výjimkou opomíjení cíle, kde nejnižše skórují kognitivně pracující).

I v závěru této části nabídneme globální pohled na měřené aspekty vůle. V grafu č. 6 jsou zobrazeny rozdíly mezi skupinami u faktorů, u kterých byla zjištěna statistická a/nebo věcná významnost (viz výše). V tomto případě jde tedy spíše ilustraci výše uvedených výsledků, které však podtrhují základní zjištění, a to, že pokud jde o spíše podpůrné faktory volní kompetence (IMO, INI, SEL, MAS, MOC), skórují nejvýše žáci ze skupiny kognitivně pracující, zatímco u spíše rizikových faktorů (EAV, REA, XCO, GON, EDI, ADI, ALI a EPI), jsou skóry ve prospěch²² skupiny přehodnocující. Na druhé straně, u všech rizikových a u většiny podpůrných faktorů skórují žáci ve skupině kritizující nejvýše, respektive nejniže, s výjimkou monitorování záměrů, kde nejniže skórují roztěkaní/odpojení.

Nová zjištění přináší zejména graf č. 7. Zde vidíme, jak jednotlivé skupiny skórovaly u všech zbývajících faktorů vůle. Zajímavé jsou zejména nejvyšší skóre v sebestrestání u přehodnocujících, v deficitu energie u kritizujících a v neformální introjekci, aktivizujících obavách z neúspěchu, volní sebedůvěře, volním optimismu, emocionální kontrole, pozitivní anticipaci a plánování u kognitivně pracujících. Zajímavý je též rozdíl v ruminaci, inhibujícím strachu z neúspěchu a nevědomé kontrole pozornosti, kde skórují kognitivně pracující a přehodnocující výše než zbylé dvě skupiny. Přehodnocující profil skóruje nejniže ze všech profilů u vědomé kontroly pozornosti a sebe-odměňování.

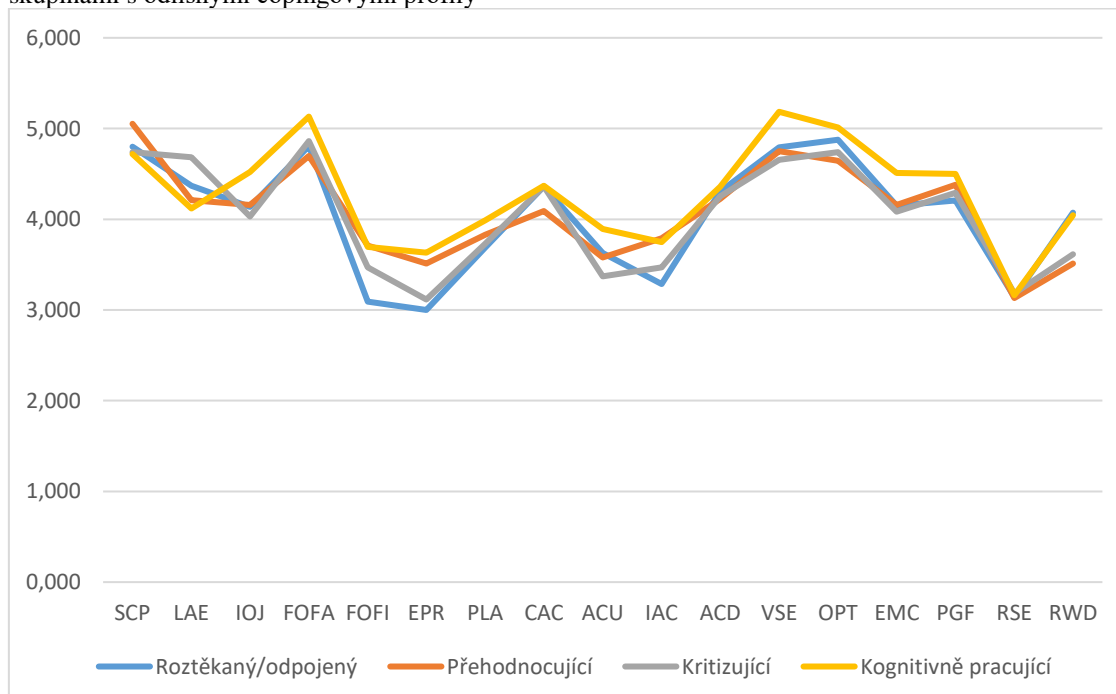
²² Vyšší dosažené hodnoty skórují vzhledem k vůli negativně.

Graf č. 6: Měřené faktory vůle se statisticky a/nebo z věcného hlediska významnými rozdíly mezi skupinami s odlišnými copingovými profily



(Copingové profily: 1 = roztěkáný/odpojený, 2 = přehodnocující, 3 = kritizující, 4 = kognitivně pracující; EAV = vyhýbání se úsilí, REA = reaktance, XCO = externí kontrola, GON = opomíjení/zanedbávání cíle, EDI = emocionální roztěkanost/kontrola impulzů, ADI = intruze/těkavost pozornosti, ALI = odcizení/alienace, EPI = emocionální inhibice, IMO = kontrola intence/monitorování záměrů, INI = iniciování, SEL = self-determinace, MAS = mastery/kompetence, MOC = motivační kontrola)

Graf č. 7: Měřené faktory vůle bez statisticky a/nebo z věcného hlediska významných rozdílů mezi skupinami s odlišnými copingovými profily



(Copingové profily: 1 = roztěkáný/odpojený, 2 = přehodnocující, 3 = kritizující, 4 = kognitivně pracující; SCP = sebe-trestání, LAE = deficit energie, IOJ = neformální introjekce, FOFA = strach z neúspěchu – aktivizující, FOFI = strach z neúspěchu – inhibující, EPR = ruminace, PLA = plánování, CAC = vědomá kontrola pozornosti, ACU = kontrola aktivace, IAC = nevědomá kontrola pozornosti, ACD = adaptivní zklidnění, VSE = volní sebedůvěra, OPT = volní optimismus, EMC = emocionální kontrola, PGF = pozitivní anticipace, RSE = posílení sebehodnocení, RWD = sebe-odměňování)

4.3.5. Specifické osobnostní konstelace u zvládání nudy

V této kapitole bude na základě propojení obrazů nudy získaných k jednotlivým profilům copingových strategií s obrazem motivačních, volních a postojoyých charakteristik zjištěných u těchto profilů věnován prostor pro analýzu získaných výsledků v širších souvislostech, pro jejichž ilustraci a zároveň dokreslení bude využito několika kazuistických ukázek.

4.3.5.1. Obraz nudy a motivačně-volních a postojoyých charakteristik u skupin žáků s jednotlivými profily copingových strategií

Pokud se nyní souhrnně podíváme na obraz nudy a motivačně-volních a postojoyých charakteristik u skupin žáků s různými profily copingu, můžeme vysledovat určité shluky podmínek a charakteristik, které dokreslují výše diskutované vztahy mezi jednotlivými sledovanými proměnnými. K tomu nám poslouží nejen výše prezentované statisticky a/nebo z věcného hlediska významné rozdíly mezi jednotlivými skupinami, ale také celkové srovnání jednotlivých obrazů sledovaných charakteristik.

Roztěkaný/odpojený profil

V případě skupiny s **roztěkaným/odpojeným profilem** se jedná o žáky, kteří, jak se zdá, mají s nudou ve škole poměrně problém, a přitom nemají moc velký repertoár strategií jejího zvládání. Když se nudí, začnou se jednoduše bavit se spolužáky. Zdá se, že se svou nudou si sami neumí poradit, a proto se obrací zejména na své okolí, ve kterém zoufale hledají něco nebo spíš někoho, kdo je zaujme, zabaví, aby tu nudnou hodinu, která je pro ně velmi obtížně snesitelná, nějak přežili.

Nudu neumí řešit jinak než kontaktem s okolím, snaží se sice kognitivně pracovat a látku porozumět, ale velmi snadno ztratí pozornost. Vypadá to, že se, alespoň zpočátku, snaží vyvíjet určité úsilí na to látku pochopit, ale při prvním nezdaru to většinou vzdávají. Potom upadají do nudy, které jsou vydáni napospas a vůči které se cítí bezbranní. Ve srovnání s ostatními skupinami jsou tyto žáci nejvíce pasivní, a tak nějak nevědí, co si se svou nudou mají počít. Tito žáci mají též problémy s pozorností, kterou nejsou schopni v málo podnětném prostředí udržet. Ztráta pozornosti se u nich projevuje behaviorální aktivací a vyrušováním v hodině.

Tito žáci se ve škole velmi často nudí, nudí se často i v hodinách matematiky. Vykazují rysy především reaktivní nudy vázané na specifický školní kontext, v jejich

obraze nudy dominují pocity nenaplněné touhy zapojit se do uspokojující aktivity, naštvanost a vysoké nabuzení. Mají však též sklon k nudě, ve které se nejvíce odráží nedostatek externí stimulace a apatie, ve srovnání s ostatními skupinami projevují též největší nedostatek interní stimulace, kreativity. Tito žáci mají špatný celkový prospěch a známky v matematice, nízkou poznávací motivaci, učení je nebaví, škola je otravuje. Matematika je nezajímá, kašlou na ni a zároveň ji vnímají jako obtížnou a cítí se být pro tento předmět málo nadaní.

Vadí jim, že musí plnit úkoly, pro které se sami nerozhodli. Mají problém přijmout zadaný úkol za svůj. V této souvislosti je zajímavé, že deklarují, že ve volném čase se nenudí. Souvisí to snad s tím, že doma si mohou sami určovat, co budou dělat? Na své povinnosti doma ani ve škole v průběhu dne nemyslí. Poměrně dlouhou dobu jim trvá, než se pustí do náročných úkolů, a mají tendenci prokrastinovat. Snadno se také nechají různými lákadly odvést od práce a na případný neúspěch nemyslí, a ni jim nedělá starosti.

Přehodnocující profil

Skupina s **přehodnocujícím profilem**, jak se zdá, sdružuje žáky, kteří se s nudou ve škole umí nejefektivněji vyrovnat a jsou tudíž vůči nudě nejvíce odolní. Pokud se ve škole nudí, snaží se soustředit se na danou látku a sledovat výklad učitele, a při tom si neustále připomínají jejich důležitost. Když je ve škole něco opravdu nebaví, nepřipouštějí si to a snaží se na dané aktivitě či úkolu hledat něco pozitivního.

Jejich hlavní strategií zvládnutí nudy je změna vlastního způsobu vnímání potenciálně nudné situace, ve které se ocitají, či u potenciálně nudného úkolu, který mají dokončit, a tím nudu zahání hned v jejím počátku. V tom jim pomáhá zřejmě velmi dobře rozvinutá schopnost nacházet ve věcech vlastní subjektivní smysl, díky níž si tyto žáci nudu možná ani nepřipouští a nepoddávají se jí.

Tito žáci se v porovnání s ostatními skupinami téměř nenudí (nebo si alespoň nudu nepřipouští), především pokud jde o nudu ve škole a v hodinách matematiky. Pokud jde o sklon k nudě, v rámci srovnání skupin tyto žáci vykazují jednoznačně nejmenší tendence nudit se, přičemž nejméně z nich pociťují nedostatek vnější stimulace. Ukazuje se však, že někteří se občas nudí ve volném čase. Vypadá to, jako by v této skupině byli někteří žáci, kteří mají jisté potíže s vlastní strukturací času.

Školní prospěch je u žáků v této skupině ze všech nejlepší, v matematice se učí také spíše dobře. Žáci spadající do této skupiny mají velmi pozitivní vztah k učení a v jejich motivační struktuře dominují silně vyvinuté poznávací potřeby, v porovnání

s ostatními skupinami je pro ně důležité přijetí ze strany učitele. V hodinách matematiky se spíše nenudí nebo si nudu nepřipouští a tomuto předmětu připisují velký význam, mají ho rádi, cítí se být hodně motivovaní a hodně v něm pracují. Zajímavé je, že tito žáci se v matematice vnímají být celkově nejméně nadaní.

Nemají problémy s pozorností, náročných úkolů se tito žáci nebojí. Nemají problém s tím podřídit se požadavkům učitele a při vyučování ochotně spolupracují, přestože si uvědomují, že úkol nedělají z vlastní vůle a někdy se do úkolů musí více nutit. Nemají potřebu dohledu a kontroly ze strany druhých. Při práci nemají problém soustředit se na úkol a jsou odolní vůči různým lákadlům a rozptýlením. Počáteční nezdary je neodradí od pokračování v úkolu. V porovnání s kritizujícími méně věří ve vlastní schopnosti a paradoxně vykazují nejméně volního optimismu ze všech skupin.

Kritizující profil

Žáci, kteří jsou sdruženi pod **profilem kritizujícím** se jeví jako vzhledem ke zvládnání nudy nejvíce rizikovní. Jejich dominantní strategií v případě, že se ve škole nudí, je okamžité podávání „stížností“, a to tak, že oslovují učitele, dávají mu najevo svou nespokojenost s probíraným tématem či látkou a vyžadují zjednání nápravy. Vedle toho také poměrně často zlobí a vyrušují v hodině tím, že se baví se spolužáky. V jejich případě se však zdá, že je to určitá forma vzdoru, spíše než projev zoufalství a bezmoci (jako se tomu zdá být u žáků roztěkaných/odpojených). Tito žáci navíc nejsou téměř vůbec ochotni vyvíjet jakékoliv kognitivní úsilí ve škole, v učení nevidí význam, škola je otravuje a dráždí. Mají ve srovnání s ostatními skupinami největší problémy s udržením pozornosti. Školní prospěch je u této skupiny žáků ze všech skupin jednoznačně nejhorší.

U této skupiny žáků nacházíme vůbec nejrizikovější obraz nudy. Jednak tito žáci vykazují sklon k nudě, kterému dominuje silná potřeba externí stimulace, ale také apatie. Vůbec nejčastěji ze všech skupin zažívají nudu ve škole a nejvíce se nudí také v matematice. V obrazu reaktivní, situační nudy u nich dominují pocity nenaplněné touhy zapojit se do uspokojující aktivity, naštvanost a vysoké nabuzení. Tito žáci mají celkově také ze všech skupin nejhůře orientovanou motivační strukturu. Nacházíme u nich málo vyvinuté poznávací potřeby a velmi nízkou pozitivní výkonovou motivaci. Vypadá to, že jim zcela chybí potřeba úspěšného výkonu. Matematika je nezajímá, ani pro ně není významná, nejsou motivovaní a v hodinách nepracují. Na druhé straně však v porovnání s ostatními skupinami deklarují téměř nejvyšší nadaní.

Náročným úkolům se tito žáci snaží vyhnout. Ve škole odmítají podřídit se pokynům učitele a jsou na něj naštvaní. S prací na úkolech začnou, až když se učitel či rodiče rozzlobí. Mají sklon již započaté úkoly nedokončit. Plnění obtížných úkolů je neláká, jejich úspěšné dokončení pro ně není zdrojem potěšení. Snadno se nechají různými lákadly a rozptýlením odvést od práce. Při prvním nezdaru mají sklon úkol opustit a vadí jim, že úkoly, na kterých pracují, nedělají ze své vůle. Mají pocit, že náročné úkoly jim berou hodně energie.

Vypadá to, že tito žáci ve skutečnosti nemají příliš snahu svou nudu opravdu řešit, čekají, že jim za ně bude řešit jejich okolí. Pokud nejsou ve svých pokusech o změnu v okolí úspěšní, mají tendenci se od nudné situace distancovat. Zároveň se zdá, že svou nudu staví, jak se říká „na odiv“ a že jim v tomto smyslu i trochu zneužívají, aby tím dosáhli určitých výhod.

Kognitivně pracující profil

A konečně, žáci s **profilem kognitivně pracujícím** jsou v nudné situaci výrazně orientováni na kognitivní aktivity, které jsou směřovány buď na učivo či látku probírané v dané hodině a/nebo k jiným činnostem, které však stále souvisí se školou, jako je např. učení či příprava úkolů do jiných hodin. Ukazuje se, že také tito žáci se nejprve snaží výklad sledovat, ale když se jim nedaří udržet pozornost a „zůstat v kontaktu“ s probíranou látkou, sklouzávají k myšlenkovým únikům ze situace, které však mají do jisté míry pragmatický charakter. Spíše než aby tito žáci danou hodinu jen tak „pronudili“, proletkovali, radši budou dělat něco jiného. Tuto „náhradní“ činnost však mohou dělat sami, ve své mysli, a nejsou závislí na ostatních tak jako např. žáci roztržití/odpojení, pro které je jediným vysvobozením z nudy kontakt s ostatními.

Tito žáci se ve škole docela často nudí, v konkrétním zážitku nudy ve škole jsou u nich potom dominantní pocity nenaplněné touhy zapojit se do uspokojující aktivity a výkyvy v úrovni nabuzení ve smyslu střídání pocitů apatie s pocity vzteku a agitace. Tito žáci dále vykazují v rámci celé skupiny největší sklon k nudě ve smyslu potřeby výzev. Rádi dostávají obtížné úkoly, které pro ně představují výzvy, a mají dobrý pocit, když je zvládnou.

Školní prospěch mají tito žáci naproti výborný, v matematice jsou dokonce nejlepší. Jejich vztah k učení je velmi pozitivní a v jejich motivační struktuře dominují potřeby úspěšného výkonu a poznávací potřeby. Jsou si vědomi toho, že učit se je jejich povinnost. V rámci sociální motivace jsou orientováni spíše na prestiž, nezáleží jim na

tom, zda je učitel přijímá, ale mají pocit, že musí plnit očekávání ostatních. V matematice se nudí nejméně ze všech skupin a zároveň deklarují vysoký zájem o tento předmět, jsou v něm pilní a motivovaní, matematika je pro ně oblíbená a ve srovnání s ostatními skupinami deklarují vyšší nadání pro předmět.

Tito žáci si velmi často ve škole, ale i doma připomínají, co všechno musí udělat pro splnění svých cílů. Většinou neprokrastinují a do těžkého a náročného úkolu se pouští ihned. Úkol, na kterém pracují, dokáží přijmout za svůj vlastní a dokáží si na něm najít něco příjemného. Když s úkolem začnou, pracují na něm, dokud jej nedokončí. Strach z neúspěchu je mobilizuje k práci. Dá se říci, že tato skupina žáků vykazuje „neoptimističtější volní profil“, věří si, že úkol dokončí a že mají potřebné schopnosti, umí si navodit dobrou náladu, protože věří, že jim to pomůže a představují si, jak dobře se budou cítit, až úkol splní.

4.3.5.2. Kazuistické ukázky

Pro doplnění výše nabídnutého obrazu k jednotlivým skupinám žáků s různými copingovými profily jsou na tomto místě prezentovány čtyři kazuistické příklady, z nichž každý nejen ilustruje a doplňuje, ale do jisté míry též problematizuje zde doposud diskutované výsledky a otevírá další otázky pro budoucí výzkumné bádání. Výběr ukázkových příkladů byl realizován v rámci jedné náhodně vybrané třídy třetího ročníku gymnázia a pro jejich zpracování bylo využito dat získaných za pomoci jednotlivých dotazníků, uzavřených, a především otevřených otázek. Na tomto místě je nutné upozornit, že se nejedná o žáky, jejichž charakteristiky v rámci výzkumného souboru nejvíce odpovídají výše popsaným copingovým profilům, ale o náhodně vybrané žáky, kteří v rámci některých zjištěných parametrů odpovídají charakteristikám jednotlivých profilů více, a v jiných naopak méně. Smyslem ukázek je tedy především zamyšlení se nad obrovskou šíří a pestrostí zkoumané reality a otevření dalších otázek, které s problematikou zvládnutí nudy ve škole mohou souviset.

Ukázka č. 3 – „roztěkaný a odpojený“ Matyáš

Matyášovi je osmnáct let, celkově se dobře učí, matematika mu zřejmě trochu kazí průměr, ale i tak z ní má dvojky. Matematiku vnímá jako obtížný a významný předmět, ale nemá ji rád, nezajímá ho a necítí se v ní být motivován, přestože mu připadá, že je pro tento předmět nadaný. Má velmi nízkou úroveň poznávací motivace, nemá moc

vyvinutou potřebu úspěšného výkonu, v jeho motivační struktuře dominuje vědomí povinnosti se učit, potřeba prestiže a instrumentální motivace.

Pod náročným úkolem si představuje psaní seminární práce nebo počítání příkladu na fyzikální olympiádu. Takovéto úkoly musí ve škole údajně plnit skoro pořád, nemá to rád a je z toho otrávený. Úkoly tohoto typu sám od sebe nevyhledává, do práce se musí nutit a má potíže s tím vůbec začít. Dělá mu problém najít si na podobných úkolech něco pozitivního, při jejich plnění se necítí dobře a nedokáže v nich nalézat žádnou hodnotu či smysl. Dělá je prostě proto, že cítí, že musí splnit přání učitele. Má potíže udržet u takových úkolů svou pozornost a nechá se snadno odvést od práce. Svoje předchozí úspěchy v učení nevnímá jako důležité stejně tak jako se nebojí důsledků toho, že by při plnění úkolu neobstál. Zajímavé je, že je poměrně optimistický ohledně toho, že zvládne takové úkoly splnit, a věří, že k tomu má potřebné schopnosti. Když se mu splnění úkolu podaří, náležitě se za to odmění.

Matyáš se ve škole opravdu hodně nudí, a nudí se i v hodinách matematiky, ale na rozdíl od toho doma se nenudí vůbec. Když se nudí v matematice, je naštvaný a postrádá možnost zapojit se do smysluplné aktivity, připadá mu, že čas se nesnesitelně vleče. Má sklony upadat do apatie, často si připadá v koncích a neví, co má dělat, tak hodně času stráví tím, že nedělá nic a když už něco podnikne, většinou je jeho aktivita směřována směrem k okolí: např. se začne bavit se spolužáky.

Nudu ve škole zažívá zejména tehdy, když ho výklad nebo daná aktivita nebaví (ať už se nezájem týká celého předmětu, např. *hodina chemie*, či konkrétního tématu, např. *probírání „nudných“ knih v hodině českého jazyka* či *počítání „nezábavných“ příkladů v matematice*), potom má tendenci propadat frustraci a pocitům zoufalství (*sebevražedné myšlenky a chuť vyskočit z okna; školní život spojený s utrpením*), ale nezbývá mu než hodinu nějak přetrpět (*sedět; vydržet „vzhůru“*) nebo dál pracovat (*všechno vypočítat*), nebo když výkladu nerozumí (např. *v hodinách filosofie*), což u něj vyvolává *„otázky po smyslu (školy)“*. Nudnou hodinu většinou nějak „vydrží“, např. se snaží zabavit *„neustálým sledováním času, koukáním z okna nebo vysmíváním se učitelům (v duchu)“*. Naopak ve volném čase se Matyáš nenudí téměř vůbec (*„proč bych to dělal?“*), a když, tak se jedná o nudu reaktivní, spojenou opět se situací, ze které není úniku, podobně jako ve škole (*„jízda tramvají“*), spojenou s pocity frustrace a naštvanosti na okolní svět (*„vyhodit všechny z tramvaje“*), ale také bezmoci a stísněnosti (*„nemohl jsem se hnout“*).

Ukázka č. 2 – „přehodnocující“ Sylvie

Sylvii je osmnáct let. Učí se velmi dobře, přestože matematika jí pravděpodobně kazí celkový průměr, v pololetí z ní měla dokonce trojku. Matematiku nemá ráda, připadá si v ní málo nadaná, považuje ji za velmi obtížnou, ale zároveň si uvědomuje její význam. Její motivační struktura dominují oba typy výkonové motivace, tj. má aktualizovanou jak potřebu úspěšného výkonu, tak obavy z neúspěchu, dále také chce být lepší než ostatní a touží být přijímána ze strany učitelů.

Náročné úkoly spíše nedostává, ale když už, nevnímá je jako nepříjemné. Náročným úkolem je pro ni psaní referátu o barokní literatuře, příprava dobrovolného úkolu na matematiku či psaní slohové práce. Když takové úkoly dostane, během dne si připomíná, co musí pro splnění úkolu udělat, a to i doma, zároveň se do úkolu musí trochu nutit. Moc si nevěří, že má pro daný úkol schopnosti, ale cítí, že musí splnit očekávání učitele. Když se jí něco nepodaří, cítí se dlouho špatně. Když narazí na obtíže, má tendenci úkol vzdát, ale musí neustále myslet na důsledky toho, kdyby úkol nedokončila, a proto v jeho plnění pokračuje. Na druhé straně se při práci cítí dobře, má pocit, že ho dělá z vlastní vůle, a představuje si, jak se bude cítit, až bude mít úkol hotový.

Ve škole se Sylvie nudí spíš průměrně, a když, tak hlavně v matematice. Nejvíce se ale naproti tomu nudí ve volném čase. V matematice se nudí především, když nestíhá příliš složitý nebo příliš rychlý výklad látky (uvádí např. situaci, kdy se *„danou látku učila dopředu sama z učebnice, a výklad učitelky byl pro ni zbytečně složitý“*). Obávala se, aby ji výklad nezačal mást a *„učitelku radši nevnímala a neměla do konce hodiny co dělat“*.) V zážitku nudy u ní převažuje vnímání pomalu ubíhajícího času, které je spojené s výpadky pozornosti. Když to jde, snaží se výklad sledovat a látku pochopit, ale pokud se jí to nedaří, přestává dávat na výklad pozor a buď se alespoň snaží alespoň zachytit co nejvíce informací v písemné podobě, např. *„opsat co nejvíce výsledků a postupů, aby se to doma měla z čeho doučit“*, nebo má sklon upadat do apatie. Když to jde, čte si a nebo předstírá zájem.

Jinak se ve škole nudí pouze v případě, když ji daná aktivita nejde a tím pádem ji nebaví (např. rozebírání scén z filmu na semináři) nebo když učitel opakuje něco, co už zná a připadá jí to jako plýtvání časem (diktování slovíček na zkoušení z angličtiny). Potom se snaží více se soustředit, avšak především z obavy, *„aby něco věděla, kdyby ji učitel vyvolal“*, a/nebo *„dělá, že pracuje, aby na sebe neupoutávala pozornost učitele“*.

Ve volném čase se Sylvie nudí hodně často, a to v situacích, kdy *„má volný víkend a rodiče jsou pryč a ona nemá co na práci“* nebo když je *„dlouho nemocná a nesmí ven“*.

Nuda se u ní v těchto případech projevuje určitou pasivitou, byť spojenou s vědomím plýtvání vlastním časem (první případ), ale i s našťvaností, „že musí být doma, když je venku tak krásně“ (druhý případ). Zajímavé je, že Sylvie je pasivní i v prvním případě, kdy je sama pánem svého času. Výše uvedené u Sylvie poukazuje na určité predispozice nudit se v nestrukturovaných situacích.

Ukázka č. 3 – „kritizující“ Marta

Martě je též 18 let. Učí se velmi dobře, a to i v matematice, kterou ale nemá ráda, necítí se v ní být nadaná ani motivovaná, ani ji tento předmět moc nezajímá, přestože v něm je docela pilná. Pro její motivační profil je charakteristická velmi nízká úroveň poznávací motivace a dominance potřeby úspěšného výkonu, potřeby dobrého povolání a motivační tlak rodiny.

Náročné a složité úkoly jí ve škole vadí, ale uvádí, že je nedostává tak moc často. Náročným úkolem míní např. psaní ročníkové či seminární práce nebo projekt na výtvarnou výchovu. Do takovýchto úkolů se musí nutit a při práci na nich se nechá snadno vyrušit, často se přistihne myšlenkami jinde, ale umí své případné výkyvy v náladách umírnit. Vadí jí, že musí dělat úkoly, pro které se sama nerozhodla, ale cítí, že musí splnit očekávání učitele, aby se tak vyhnula nepříjemným důsledkům. Nepotřebuje proto moc kontrolovat ze strany druhých, na své úkoly myslí i v průběhu dne. Případné minulé úspěchy jí moc nezajímají. Když už s úkolem začne, důvěřuje si, že úkol dokončí.

Marta se v matematice hodně nudí, dost se také nudí ve škole, ale ve volném čase se naopak nenudí skoro vůbec. V zážitku nudy v matematice u ní dominuje vnímání času jako pomalu ubíhajícího a problémy s udržení pozornosti. Marta také vykazuje větší tendenci k potřebě vnější stimulace. Nudí se zejména při počítání příkladů, během výkladu, při kterém je třeba hodně přemýšlet, ale také když má počítat samostatně. Většinou počítá, protože musí. Jinak má ale tendenci k vyhýbavým strategiím typu „povídání s kamarádkou či koukání na filmy“, často v hodině jí nebo spí. Ve škole se Marta nudí také např. při filosofii nebo při zeměpisu. V souvislosti s nudou v těchto předmětech si Marta stěžuje na pocity únavy na jedné straně a uvádí též pocity našťvanosti na straně druhé, a z nudné hodiny by nejraději odešla. Marta se též nudí o přestávkách, a to zejména tehdy, když se „kamarádi baví o tématu, které ji nezajímá“. Potom se cítí „našťvaně, unaveně a smutně, nejradši by odešla“, ale nakonec zkusí „nadhodit jiné téma“.

Ve volném čase se Marta moc nenudí, a když, tak v situacích, kdy je sama doma a nemá jít s kým ven (to se obvykle zabaví nějakou činností nebo uklízí) nebo s rodiči na dovolené (kdy se cítí hodně naštvaně a nejradši by byla někde jinde, snaží se ale „zapojit“).

Ukázka č. 4 – „kognitivně pracující“ Lenka

Lence je 18 let, celkově se učí dobře, ale v matematice je oproti ostatním slabší, v pololetí z ní měla čtyřku. Matematiku Lenka vnímá jako obtížný předmět, cítí se v ní málo nadaná a nemotivovaná. V motivační struktuře Lenky dominuje vysoká úroveň poznávací motivace, ale i pozitivní výkonové motivace, potřeba dobrého povolání a vysoká míra motivačního tlaku rodiny.

Náročné a složité úkoly Lenka nedostává příliš často, a nepovažuje je za nepříjemné. Jako příklad takového úkolu uvádí referát na dějepis. Při práci na takovýchto úkolech si Lenka často představuje, jak dobře se bude cítit, až úkol dokončí. Zároveň se ale do takových úkolů musí trochu nutit a při práci občas myslí na to, co by se stalo, kdyby úkol nedokončila. Občas si také připomíná předchozí neúspěch a dělá všechno proto, aby se do budoucna takovým nepříjemnostem vyhnula. Lenka si ale zároveň velmi důvěřuje, že má schopnosti úkol zvládnout, a věří, že se jí podaří ho dokončit. Při práci si umí navodit vhodnou náladu, když jí to pomůže úkol splnit.

Ve škole se Lenka hodně nudí, o něco méně nudy pak zažívá v matematice, ale vůbec nejméně se nudí ve volném čase. V konkrétním zážitku nudy v matematice je u ní dominantní vnímání pomalu plynoucího času a má sklon k vnímání nedostatku výzev ze strany okolí. V matematice se nudí zejména tehdy, kdy nechápe vykládanou látku a „*veškeré další počítání je potom k ničemu*“. V tom případě se snaží látku pochopit, a když se jí to nedaří, buď alespoň pokračuje v zápisu, nebo si začne psát do diáře, zvýrazňovat si texty v učebním textu, kreslit nebo hrát se sousedem piškvorky. Ve škole se nudí nejvíce v hodinách fyziky, ve které se údajně „nenaucí“ nic nového a v hodinách biologie, kde se cítí vyčerpaná, a přemýšlí nad tím, co by „*mohla dělat jiného, co bude ten den dělat a kolik zbývá času do konce hodiny*“. Ve volném čase se spíš nenudí, uvádí jen situaci, kdy se nemohla účastnit zkoušky kapely, protože neměla nástroj, byla potom zklamaná a měla pocit promarněného času, který se snažila alespoň trochu využít tím, že si četla. Když se nudí ve volném čase, kouká na film, čte si, poslouchá hudbu nebo „*dělá věci, které jsou potřeba*“.

4.4. Diskuze k výsledkům

Výsledky zde prezentovaného výzkumu naznačují, že problémy s nudou se u žáků střední školy vyskytují, a to především ve škole, přičemž se zdá, že mezi dispozičním aspektem nudy a nudou reaktivní, zažívanou v konkrétní školní situaci v hodině matematiky, existuje určitá souvislost. Jinými slovy to, zda se žáci v hodinách matematiky nudí a v jaké míře se nudí, je určeno nejen faktory na straně situace, ale také jejich osobnostními dispozicemi k zažívání nudy.

Nejvíce zážitků nudy žáci spojují se školou obecně a nejméně potom s volným časem. V hodinách matematiky se žáci nudí spíše nadprůměrně. Výše skóre u situační nudy naznačují, že nuda je žáky v hodinách matematiky skutečně prožívána. Problémy s nudou se potom nejvíce manifestují ve vnímané nemožnosti zapojit se do smysluplné aktivity, v problémech s udržení zaměřené pozornosti, v subjektivním vnímání pomalého ubíhání času. Pokud jde o dispoziční aspekt nudy, nejvíce rozdílů nacházíme mezi žáky, pokud jde o deklarovanou úroveň vnímaného nedostatku vnějších podnětů a výzev. Žáci, kteří v hodinách matematiky zažívají ve větší míře pocity agitace a našťvanosti, vykazují větší sklon k nudě ve smyslu právě tohoto aspektu.

Pokud jde o zvládání nudy, v rámci výzkumné části této práce byl pilotně ověřen dotazník CBS (Nett, Goetz, Daniels, 2010). V rámci toho byly zjištěny statisticky významné vazby mezi jednotlivými typy strategií i ve směrech, ve kterých se je autorům metody nepodařilo prokázat. Jedná se zejména o negativní statisticky významnou vazbu mezi kognitivním přiblížením a behaviorálním vyhýbáním a pozitivní statisticky významnou vazbu mezi oběma typy behaviorálních strategií, což jsou zjištění, která se zdají být v souladu s výše prezentovanými teoretickými předpoklady autorů metody.

S využitím tohoto dotazníku bylo zjištěno, že mezi žáky se vyskytují poměrně velké rozdíly v užívání různých typů strategií používaných v hodinách matematiky. Celkově žáci nejvíce využívají strategií typu behaviorálního vyhýbání, které jsou orientované na kontakt s vnějším okolím, konkrétně se spolužáky. Dá se tedy říci, že celkově žáci v hodinách matematiky poměrně často vyrušují a zlobí. Naopak nejméně častým typem používaných strategií se ukázalo behaviorální přiblížení. Žáci se tedy celkově málo často obracejí na učitele s požadavkem „nápravy nudného průběhu“ hodiny. Tato zjištění se ukazují být zcela ve shodě s výsledky prezentovanými autory dotazníku.

Dat získaných s využitím dotazníku CBS bylo rovněž využito za účelem prověření existence od sebe vzájemně se odlišujících skupin žáků s obdobnou kompozicí repertoáru

využívaných copingových strategií u nudy. V této souvislosti byly identifikovány čtyři skupiny žáků, kteří se od sebe liší z hlediska zvládnání nudy v hodinách matematiky. Na této úrovni byla zjištěna též srovnávána s výsledky prezentovanými autory studie. Jednoznačně identifikovat se podařilo pouze skupinu žáků s profilem přehodnocujícím. Oproti srovnávanému výzkumu se však v rámci výzkumného souboru zdá být žáků, kteří spadají pod tento profil, výrazně méně, a to pouhých 17% oproti 43% v německém výzkumu. Ostatní dva z původních profilů byly identifikovány též, ale z hlediska kompozice využívaných strategií copingu se již mírně odlišovaly. V rámci tří-shlukového řešení byla nejpočetnější skupina v našem výzkumu ta, která se přibližovala původnímu kritizujícímu profilu (49% versus 43% u německého výzkumu). Nicméně čtyř-shlukové řešení poskytlo více informací o této skupině žáků a nabídlo možnost o něco podrobnějšího náhledu na zkoumanou problematiku.

Vztah mezi výskytem nudy ve škole a využíváním různých typů strategií zvládnání byl zjištěn jak na úrovni proměnných, tak z hlediska specifických osobnostních konstelací. Na úrovni proměnných se jako nejefektivnější s ohledem na výskyt nudy a školní úspěšnost ukázaly být strategie typu kognitivního přiblížení, a naopak jako nejméně efektivní potom strategie typu behaviorálního vyhýbání. Na úrovni profilů se tento trend potvrdil, přestože z hlediska statistické a věcné významnosti jen v případě výskytu nudy.

Navíc bylo potvrzeno, že pokud se v rámci copingového profilu kombinuje více rizikových momentů (jako je tomu v tomto výzkumu u profilu kritizujícího), pravděpodobnost výskytu nudy se zvyšuje. Mezi rizikové momenty lze zařadit nadprůměrný výskyt jednak obou vyhýbavých typů strategií, pro které je charakteristický kognitivní či behaviorální distanc a úniky z nudné situace, dále potom kumulaci obou typů behaviorálních strategií, které souvisí s určitou závislostí na okolí jedince a potřebou vnější stimulace, a v neposlední řadě podprůměrný výskyt strategií typu kognitivního přiblížení, který poukazuje na velmi nízkou úroveň schopnosti a/nebo ochoty vyvíjet kognitivní úsilí.

V rámci čtyř-shlukového řešení byla navíc identifikována skupina žáků, pro kterou je charakteristická převažující orientace na kognici, která se (podobně jako ostatní dvě skupiny) v porovnání s přehodnocující skupinou též poměrně hodně nudí ve škole, ale u těchto žáků to nesouvisí s jejich školním výkonem. To otevírá otázku po určité oprávněnosti zažívání nudy v některých školních situacích, kdy se zabývání se věcmi,

keré přímo nesouvisí s tím, co se právě odehrává v hodině, jeví jako oprávněné (např. příliš nízká úroveň výzvy).

Zajímavým zjištěním v této souvislosti bylo, že žáci, kteří se nejméně nudí ve škole a kteří nejčastěji využívají efektivní copingové strategie, se v porovnání s ostatními nudí více ve volném čase. Tyto výsledky naznačují určitou potřebu strukturace času u těchto žáků. V této souvislosti by se dalo též očekávat, že tito žáci budou mít větší sklon k nudě, nicméně to se v rámci výzkumu neukázalo.

Výsledky také naznačují, že existují rozdíly mezi jednotlivými skupinami žáků ve vnímání toho, co nebo kdo za jejich nudu ve škole může na jedné straně a zda s jejich nudou jde něco udělat, případně kdo je ten, který s ní má něco udělat na straně druhé. Zatímco žáci, v jejichž profilu nacházíme převahu kognitivních strategií, si v nudné situaci vystačí sami se sebou (inklinují spíše k internalizujícím projevům nudy – snaha soustředit se na výklad, přemýšlení, denní snění, plánování), žáci, v jejichž profilu převažují strategie behaviorálního typu, se projevují tzv. externalizujícími projevy nudy (bavení se s kamarády, zlobení a vyrušování, žádání učitele o zajímavější úkol), mají tendenci obracet se především na své okolí. S tím do jisté míry může souviset i míra, v jaké žáci ve škole přijímají za svou nudu zodpovědnost, což se zdá být vedle schopnosti nacházet ve školních aktivitách subjektivní smysl na straně žáka pro efektivní zvládnání nudy jedním ze základních předpokladů.

V rámci předkládané výzkumné sondy byl též zmapován obraz motivačních, postojoyých a volních charakteristik žáků a byly zjišťovány vazby mezi těmito charakteristikami a různými způsoby zvládnání nudy. Bylo zjištěno, že žáci se mezi sebou nejvíce liší z hlediska uplatňovaných volních složek, avšak určitá variabilita souboru byla zjištěna i u motivačních pohnutek k učení a postojů k matematice. V porovnání s normami (Hrabal, Pavelková, 2010) se celkově žáci ve zde prezentovaném výzkumu vyznačují nižší úrovní pozitivní výkonové motivace, méně přijímají svou povinnost učit se za svou a cítí méně motivačního tlaku ze strany rodiny, jeví se jako celkově méně motivovaní v matematice a matematika je u nich méně oblíbená. Nejvýznamněji je u žáků aktivována instrumentální motivace, potřeba úspěchu a přání získat dobré zaměstnání. Matematika je žáky vnímána spíše jako obtížná a významná a cítí se v ní méně nadaní. Z hlediska volních vlastností se celkově žáci jeví jako více emocionálně roztěkaní, mají často problémy s pozorností, do složitých úkolů se musí nutit a k práci je motivuje strach z neúspěchu. Na druhé straně deklarují celkově vyšší úroveň volní sebedůvěry a optimismu.

Jak na úrovni proměnných, tak z hlediska specifických osobnostních konstelací byly zjištěny statisticky významné vztahy mezi některými těmito charakteristikami žáků a využíváním různých typů strategií zvládnání. V souvislosti s efektivním zvládnáním nudy v matematice se ukazují být jako klíčové především vysoká úroveň aktualizace poznávacích a pozitivních výkonových potřeb, vysoká vnímaná významnost předmětu pro žáky (na úrovni proměnných též vysoká úroveň vynakládané péle, uvědomování si své povinnosti učit se, motivace v předmětu a zájem o něj).

Z hlediska vůle se potom zdá být klíčová především nízká úroveň těch faktorů, které volní kompetenci inhibují (např. vyhýbání se úsilí, odmítání a ignorace požadavků učitele, potřeba externí kontroly, emocionální roztěkanost, intruse pozornosti, tendence vzdát své úsilí po prvním neúspěchu), spíše než vysoká úroveň faktorů, které vůli podporují (např. schopnost najít si něco pozitivního i na nepříjemném úkolu a přijmout jej za svůj, potěšení z dosažení obtížných cílů, schopnost okamžitě se do práce pustit či neustálé připomínání si cíle). Na úrovni proměnných se však jako významné vzhledem k efektivnímu zvládnání nudy ukazují být též podpůrné volní složky. Zdá se tedy, že analýza dat na úrovni latentních faktorů (tj. odlišným copingových profilů) přináší o něco subtilnější a diferencovanější výsledky.

Na tomto místě je třeba zmínit, že účelem této práce bylo zmapování a hrubé nastínění charakteru vztahu mezi efektivním zvládnáním nudy a specifickými volními charakteristikami jedince, a že slouží pouze jako určitá sonda do této oblasti problematiky. Z tohoto důvodu byla analýza dat realizována zatím pouze na úrovni jednotlivých volních složek. Je zřejmé, že do budoucna bude třeba hlouběji prozkoumat jednotlivé složky vůle s ohledem na jejich fungování, a to v rámci dvou výše zmíněných základních modů vůle (sebekontroly a seberegulace) a v jejich vzájemné interakci.

V rámci práce byly identifikovány čtyři vzájemně se od sebe odlišující skupiny žáků s obdobným profilem copingových strategií. Každá z těchto skupin byla analyzována z hlediska efektivity zvládnání nudy ve škole, školní výkonnosti a specifických postojových, motivačních a volních charakteristik. Ke každému profilu byla prezentována jedna kazuistická ukáзка v rámci náhodně vybrané třídy. Jelikož se nejedná o žáky, kteří by byli vybíráni podle toho, do jaké míry jejich charakteristiky odpovídají jednotlivým parametrům copingových profilů, v některých z nich nacházíme určité neshody, které na této úrovni poznání dané problematiky neumíme vysvětlit, ale které zároveň poukazují na rozmanitost zkoumané reality a naznačují existenci dalších faktorů, které se na prožívání a zvládnání nudy ve škole podílejí.

Přestože se tedy klasifikace copingových strategií, na které je postaven dotazník CBS, ukázala být i v rámci tohoto výzkumu jako funkční, otevírá se zde otázka, zda takovýto přístup umožňuje postihnout skutečně všechny klíčové aspekty, které hrají roli při prožívání nudy a které jsou zodpovědné za ten který způsob reagování. Zdá se, že zde nastaveným sítím propadá velké množství zajímavých a důležitých aspektů zkoumané reality, které nemohou být ze své podstaty zachyceny, natož nahlíženy skrze nějakou předem danou šablonu.

Náhodně vybrané kazuistické příklady jsou dokladem toho, že zkoumaná realita je v tomto ohledu mnohem složitější a že existuje velké množství faktorů, které hrají při zvládnání nudy svou roli a které bude třeba do budoucna hlouběji prozkoumat. V souvislosti s tím se nabízí otázka, jak by mohlo vypadat výsledné třídění copingových strategií u nudy, pokud bychom využili jiného přístupu, který by vycházel přímo ze zkoumané reality (tzv. bottom-up approach)? Jaký obraz toho, co se děje při zvládnání nudy ve škole, bychom potom dostali? A jaké další klíčové aspekty by zde mohly být zachyceny a prozkoumány? To vše jsou otázky, které je třeba si položit v dalších etapách výzkumného bádání v oblasti nudy a jejího zvládnání.

Pro účely této výzkumné sondy nám však tento základní, byť do jisté míry zjednodušující náhled na problematiku zvládnání nudy dobře posloužil a jeví se jako dostačující. Do budoucna však bude nutné hlouběji prozkoumat velké množství faktorů, které za pohybnými u nudy stojí, které nacházíme jak na straně situace (např. existence závazku, nemožnost situaci opustit, osobnost učitele, styl výkladu, přitažlivost učiva pro žáky, jeho náročnost atd.), tak na straně osobnosti žáka (např. dosavadní zkušenosti, schopnost oddálit uspokojení na pozdější dobu, případné problémy s pozorností, určité osobnostní vlastnosti, ale i schopnost nacházet ve věcech subjektivní smysl).

V této souvislosti bude především třeba prozkoumat různé typy strategií zvládnání nudy používaných ze strany žáků, a to s ohledem na charakter situací, ve kterých jsou uplatňovány, a zároveň ozřejmit, do jaké míry souvisí tendence k určitému způsobu reagování na nudu a jejího prožívání v konkrétní situaci s určitými osobnostními charakteristikami (např. temperamentem). K tomu může pomoci mimo jiné i hlubší analýza toho, co si žáci samotní pod nudou představují a jak ji pojmají.

Je zřejmé, že v rámci dalšího zkoumání nudy a jejího zvládnání bude třeba v mnohem větší míře využít kvalitativní metodologie (zejména klinických metod pozorování a rozhovoru), což umožní nahlédnout zkoumanou problematiku v celé její šíři a pestrosti. Pro další bádání v oblasti nudy se nabízí též využití experimentálního

výzkumného designu. Jednoznačný přínos při zkoumání prožívání a zvládnání nudy lze vidět ve využití kombinace kvantitativních, kvalitativních, případně také experimentálních postupů.

Do budoucna se též nabízí otázka, zda tendence využívat spíše behaviorální typy copingových strategií může souviset s externalizujícími typy problémů u nudy (od vyrušování při výuce přes poruchy chování až po delikvenci), a naopak, zda tendence využívat převážně kognitivní typy strategií může mít vztah k výskytu spíše internalizujících problémů u nudy (od apatie přes emocionální přejídání až po depresi). Tyto negativní souvislosti a konsekvence dlouhodobě nezvládnuté nudy, které mohou významně souviset s kvalitou života člověka, však bude též nutné hlouběji prozkoumat v dalším výzkumu.

Závěr

Hlavním cílem předkládané práce bylo prozkoumat různé typy strategií zvládnání nudy uplatňovaných ze strany žáků střední školy ve specifickém školním kontextu (konkrétně v hodinách matematiky), zhodnotit je z hlediska míry jejich efektivity a zmapovat motivační, postojevé a volní charakteristiky žáků, které s nimi mohou souviset. Výsledky výzkumu prezentované v empirické části práce poukazují na existenci určitých souvislostí mezi rozdílnými typy copingových strategií a zažíváním nudy, školní úspěšností žáků i některými jejich osobnostními charakteristikami týkajícími se hodnotové orientace a motivačně-volního fungování.

Jako jednoznačně nejefektivnější se vzhledem ke zvládnání nudy ukázaly být strategie typu kognitivního přiblížení, a naopak jako nejméně efektivní se v tomto ohledu jeví strategie typu behaviorálního vyhýbání. Z hlediska statistické a/nebo věcné významnosti byly zjištěny významné negativní vztahy mezi prvním jmenovaným typem strategií (a naopak významné negativní vztahy mezi druhým jmenovaným typem strategií) a výskytem nudy ve škole, a to jak na úrovni proměnných, tak z hlediska specifických osobnostních konstelací. Vedle toho byl zjištěn statisticky významný negativní vztah mezi strategiemi typu behaviorálního oddálení a školní úspěšností, nicméně u strategií typu kognitivního přiblížení se vztah ke školnímu výkonu na této úrovni významnosti nepotvrdil. Z hlediska specifických osobnostních kompozic se navíc jako riziková vzhledem k nudě ukázala být kumulace obou typů vyhýbavých strategií a obou typů behaviorálních strategií. Jako klíčové osobnostní charakteristiky týkající se postojů a motivačně-volního fungování žáků se z hlediska efektivního zvládnání nudy v matematice ukazují být především vysoká úroveň rozvinutosti poznávací a pozitivní výkonové motivace, vysoká úroveň vnímané významnosti předmětu a nízká úroveň složek inhibujících volní kompetenci.

Na základě výše uvedeného lze shrnout, že hlavní cíl, stejně tak jako všechny dílčí cíle práce se podařilo naplnit. V rámci předkládané práce byl podán obraz nudy a způsobů jejího zvládnání u žáků střední školy, u kterých byly zároveň zmapovány vybrané motivační, postojevé a volní charakteristiky. Vztahy mezi všemi zkoumanými faktory byly prověřovány na několika úrovních včetně zachycení specifických osobnostních konstelací. Vedle toho byl empiricky ověřen zahraniční dotazník pro diagnostiku zvládnání nudy a byly nastíněny směry dalšího zkoumání na poli nudy a jejího zvládnání.

Bibliografie

- Acee, T. W., Hyunjin, K., Jung-In, K., Wicker, F. W. (2010): Academic boredom in under- and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 1, 17-27.
- Bench S. W., Lench H. C. (2013). On the function of boredom. *Behav. Sci.* 3, 459–472.
- Blaszczynski, A., McConaghy, N., Frankova, A. (1990): Boredom proneness in pathological gambling. *Psychological Reports* 67 (1), 35-42.
- Craparo, G., Faraci, P., Fasciano, S., Carrubba, S., Gori, A. (2013): A factor analytic study of the boredom proneness scale. *Clinical Neuropsychiatry*, 10, 3-4, 164-170.
- Csikszentmihalyi, M. (1975): A theoretical model of enjoyment. In Csikszentmihalyi, M., *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 35-54.
- Daniels, L. M., Tze, V. M., Goetz, T. (2015): Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences*, 37, 255-261.
- Daschmann, E., Goetz, T., Stupnisky, R. H. (2011): Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 3, 421-440.
- 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. (2009): Does a lack of life meaning cause boredom? Results from psychometric, longitudinal and experimental analyses. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, 307-340.
- Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., Eastwood, J. D. (2013): Development and validation of the multidimensional state boredom scale (MSBS). *Assessment*, 20, 1, 68-85.
- Farmer, R., Sundberg, N. D. (1986): Boredom proneness - The development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50, 1, 4-17.
- Fenichel, O. (1951): On the psychology of boredom. In: Rappaport, D., *Organization and pathology of thought*. New York, Columbia University Press, 349-361.
- Fisher, C. D. (1993): Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, 46, 3, 395–417.
- Frankl, V. (1997): *Vůle ke smyslu: vybrané přednášky o logoterapii*. Brno, Cesta.
- Game, A. M. (2007): Workplace boredom coping: health, safety, and HR implications. *Personnel Review*, 36, 701-721.
- 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.
- 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.
- 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
- 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.
- Hill, A. B., Perkins, R. E. (1985): Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*, 76, 235-240.
- 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.
- 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.
- 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.
- Melton, A. M., Schulenberg, S. E. (2009): A confirmatory factor analysis of the Boredom proneness scale. *Journal of Psychology*, 143, 5, 493-508.
- Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., Fahlman, S. A., Eastwood, J. D. (2011): The measurement of boredom: Differences between existing self-report scales. *Assessment*, 20, 5, 585-596.
- 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.
- Pavelková, I. (2002): *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha, Pedagogická fakulta UK.
- Pavelková, I. (2010): *Nuda ve škole*. In Krykorková, H., Váňová, R., *Učitel v současné škole*. Praha, Karolinum, 219-233.
- 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.
- 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, R., Goetz, T. F., Barchfeld, P., Perry, R. P. (2011): Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.
- Robinson, W. P. (1975): Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*(45), 141-152.
- 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.
- Štech, S. (2007): Profesionalita učitele v neoliberální době. *Pedagogika*, 57, 326-337.
- 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. (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.
- Vodanovich, S. J. (2003): Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of Psychology*, 137, 6, 569-595.
- Vodanovich, S. J., Kass, S. J. (1990): A factor analytic study of the Boredom Proneness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 55, 115-123.
- 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, S. J. (2005): A Confirmatory approach to the factor structure of the boredom proneness scale: Evidence for a two-factor short form. *Journal of Personality and Assessment*, 85, 3, 295-303.
- Vodanovich, S. J., Watt, J. D. (2016): Self-Report measures of boredom: An updated review of the Literature. *The Journal of Psychology*, 150, 2, 196-228.
- 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.
- 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.
- Zuckerman, M. (2007): The Sensation Seeking Scale V (SSS-V) still reliable and valid. *Personality and Individual Differences*, 43, 5, 1303-1305.
- Zuckerman, M., Eysenck, S. B., Eysenck, H. J. (1978): Sensation seeking in England and America: Cross-cultural, age and sex comparisons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 1, 139-149.