

Univerzita Palackého v Olomouci  
Filosofická fakulta  
Katedra psychologie

**Souvislost sklonu k nudě s rizikovým chováním,  
školní úspěšností, vybranými osobnostními rysy  
a depresivitou u adolescentů ze Vsetínska**

**The Relationship of Boredom Proneness to Risky Behavior, School Achievement, Selected Personality Traits and Depression of Adolescents from Vsetín Area**



Autor: Mgr. Ludmila Kubjátová  
Vedoucí práce: PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Magisterská diplomová práce

Olomouc

2018

**Prohlášení**

Místopřísežně prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „Souvislost pocitu nudy, osobnostních rysů a rizikového chování u adolescentů“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Ve Valašském Meziříčí, dne .....

Podpis.....

Za vedení diplomové práce, poskytnutí cenných rad a námětů děkuji panu  
PhDr. Martinu Dolejšovi, Ph.D.

Děkuji také ředitelům a učitelům škol zapojených do výzkumu za vstřícné jednání a pomoc  
s realizací sběru dat. Dále všem adolescentům, kteří vyplnili dotazníkovou baterii.

## OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>5</b>
<b>1 NUDA .....</b>	<b>6</b>
1.1 FENOMENOLOGIE NUDY.....	7
1.2 NUDA Z PSYCHOLOGICKÉ PERSPEKTIVY.....	8
1.3 NUDA JAKO EMOCE A JEJÍ KOMPONENTY .....	10
1.3.1 Funkční teorie nudy.....	11
1.3.2 Kognitivní a fyziologické komponenty nudy .....	12
1.3.3 Sloučené modely nudy .....	14
1.4 NUDA Z POHLEDU KLINICKÉ PSYCHOLOGIE.....	15
1.1.1 Absence smyslu .....	16
1.5 PROBLÉM S NEJEDNOTNÝMI KONCEPCEMI NUDY .....	17
<b>2 NUDA VE ŠKOLE .....</b>	<b>20</b>
2.1 MODEL Y VZNIKU NUDY VE ŠKOLE .....	20
2.1.1 Robinson a čeští následovníci jeho přístupu .....	20
2.1.2 Nuda jako výkonová emoce .....	23
2.1.3 Příčiny vzniku nudy ve škole z pohledu žáků .....	25
2.2 COPING NUDY VE ŠKOLE.....	27
<b>3 ADOLESCENCE.....</b>	<b>29</b>
3.1 ZMĚNY V ADOLESCENCI .....	29
3.2 VÝVOJOVÉ ÚKOLY ADOLESCENCE .....	32
3.3 VÝVOJ IDENTITY.....	33
<b>4 NEGATIVNÍ ASPEKTY ADOLESCENCE.....</b>	<b>37</b>
4.1 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ, IMPULSIVITA A AGRESIVITA ADOLESCENTŮ .....	37
4.2 DEPRESIVITA V ADOLESCENCI .....	42
<b>5 NUDA A JEJÍ SOUVISLOST S RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM, IMPULSIVITOU, AGRESIVITOU A DEPRESIVITOU VE VYBRANÝCH VÝZKUMECH .....</b>	<b>45</b>
<b>6 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU.....</b>	<b>48</b>
6.1 ÚVOD K VÝZKUMU .....	48
6.2 CÍLE VÝZKUMU .....	48
6.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	49
<b>7 DESIGN VÝZKUMU.....</b>	<b>50</b>
7.1 METODOLOGICKÝ RÁMEC.....	50
7.2 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	50
7.3 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT.....	51
7.3.1 Boredom Proneness Scale (BPS) .....	51

7.3.2	Dotazník výskytu rizikového chování adolescentů (VRHA) .....	52
7.3.3	Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS) .....	53
7.3.4	Škála depresivity Dolejš, Skopal, Suchá (SDDSS) .....	54
7.3.5	Dotazník agresivity (BPAQ) .....	54
7.3.6	Škála impulzivity Dolejš a Skopal (SIDS) .....	55
7.4	HYPOTÉZY .....	55
7.5	ETICKÉ OTÁZKY VÝZKUMU .....	56
<b>8</b>	<b>ANALÝZA DAT .....</b>	<b>58</b>
8.1	ROZDÍL VE SKLONU K NUDĚ DLE POHLAVÍ .....	58
8.2	ROZDÍL VE SKLONU K NUDĚ DLE TYPY ŠKOL .....	59
8.3	SOUVISLOST SKLONU K NUDĚ S OSTATNÍMI PROMĚNNÝMI .....	60
8.3.1	Sklon k nudě a rizikové chování .....	61
8.3.2	Sklon k nudě a školní úspěšnost .....	62
8.3.3	Sklon k nudě a depresivita .....	63
8.3.4	Sklon k nudě a agresivita .....	64
8.3.5	Sklon k nudě a impulsivita .....	64
8.3.6	Porovnání vlivu proměnných na rizikové chování a školní úspěšnost .....	65
8.4	RELIABILITA BOREDOM PRONENESS SCALE .....	67
<b>9</b>	<b>DISKUSE .....</b>	<b>70</b>
<b>10</b>	<b>ZÁVĚRY .....</b>	<b>77</b>
	<b>SOUHRN .....</b>	<b>79</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>92</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>93</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>94</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>95</b>

## ÚVOD

Každý člověk se někdy v životě nudí. Někdy nás nudí některé věci či události, jako přednáška, práce či jiné. Někdy však je možno se nudit jen tak bez zjevné příčiny. Nemáme co na práci a nic nás nezajímá a nebaví. Nuda může být chápána jako opak zájmu, nebo zábavy. Tento nepříjemný pocit může zablokovat veškerou chuť něco dělat. Na nudu se pak dá pohlížet jako na, silný demotivační činitel, což se může odrážet zejména v situacích, kdy se očekává nějaký výkon, jako například v zaměstnání nebo ve škole.

Nuda ve škole je pak velmi častý jev. Pracuji s adolescenty a vím, jak je mnohdy nesnadné je zaujmout. Učitelé pak s nudou při vyučování bojují jako Don Quijote s větrnými mlýny. Nuda je dle žáků velmi nepříjemná a sami žáci se snaží nalézat strategie, jak pocit nudy zmírnit, pokud se jim však nedaří je nalézt, nezbyvá než nudu pasivně akceptovat a jen se nudit. Nudící žáci frustrují učitele, který ztrácí zájem o svou profesi i samotné žáky.

Neexistuje jednotný koncept nudy a lze k ní přistupovat z více hledisek. Vnější projevy nudy jsou často nenápadné. A tak bývá nuda přehlížena a opomíjena. Požadavky z praxe aplikovaných psychologických oborů, však vedou k tomu, že se v zahraničí za posledních dvacet let rapidně zvýšil počet studií zabývajících se tématem nudy. V České republice zatím exkluzivita tématu nudy nebyla objevena.

V předkládané diplomové práci navazuji na svou bakalářskou práci, ve které jsem fenomenologickým výzkumem zjišťovala, co je nuda z pohledu samotných žáků. Dospěla jsem k zjištění, která mne vedla k dalším zamyšlením a tématům. Avšak do popředí se dostala základní otázka: Je nuda negativní jev? Tedy, má nuda souvislost s rizikovým chováním a školní neúspěšností? Je potřeba se jí začít více zabírat, nebo ji máme tolerovat jako něco samozřejmého a neškodného? Tyto otázky mne přivedly k tématu diplomové práce.

## 1 NUDA

České slovo *nuda* má dle Machka (1957, 42) původ v ruském jazyce, kde slovo „*nuditi*“ znamenalo „*prováděti nátlak, násilí, nutiti, nuda byla všestranná tíseň, protivenství.*“ V přeneseném významu se pak používalo i pro chrásty na těle, vši atp. Pokleslo však na výraz pro nezáměr, dlouhou chvíli, a v tomto oslabeném významu bylo přejato do českého jazyka. Ve slovníku spisovného českého jazyka nalézáme, že *nuda* je „*pocit neuspokojenosti při nedostatku (zajímavé) činnosti*“ (Filipec, 1998, 173).

Anglický termín *boredom* se v anglickém jazyce objevil až s rozmachem romantismu v 18. století. Etymologie slova není jednoznačná, ale pravděpodobně vychází z minulého tvaru slovesa *to bear* (nést), (Healy, 1984, in Martin, Sadlo, & Stev, 2006). Pojmově tomuto slovu předcházelo slovo *spleen* nebo z francouzského jazyka přejaté slovo *ennui*, který byl vyvozen z latinského *inodiare*, což znamená nenávidět, protivit si (Svendsen, 2011).

Mohlo by se zdát, že *nuda* je spojena s moderní dobou, ale pojem *nudy* byl znám již v dílech rané antiky, kde se objevuje slovo *akedia*, které vzniklo ze slova *kedia* (starat se), doplněním o zápornou předponu. Ve vrcholné Antice byl pro pocit *nudy* používán termín *acedie*, který převzali křesťanští myslitelé.

V antickém a křesťanském myšlení byla *acedie* spojována s netečností, zahálkou či leností a byla považována za zvláště závažný hřích, protože ostatní hříchy z ní pramenily (Svendsen, 2011). Dle Tomáše Akvinského se *nuda* skládala z jistého druhu bezbožnosti, žádostivosti a nedostatku spirituality (in Mansikka, 2009).

V období renesance se v pojetí *nudy*, coby zdroje zla, pokračuje. Dokonce je na *nudu* pohlíženo jako na duševní nemoc, jako záporný charakterový rys. Kant o *nudě* píše: „*Při nudě se člověka zmocňují pocity pohrdání vlastní existencí či nechutenství z ní. To je strach z prázdnoty, horror vacui, jakási pomalá smrt nanečisto. Čím více si je člověk vědom času, tím prázdnější mu připadá. Jedinou cestou k nápravě je práce, nikoliv rozptýlení. Člověk je jediné zvíře, které musí pracovat*“ (In Svendsen, 2011, 52).

Na myšlenky Kanta navázali existencialisté. Například Kierkegaard tvrdí, že „*nuda je u kořene všeho zla*“ (In Svendsen, 2011, 54). Naproti tomu Nietzsche, přesně v duchu svých antihodnot, považuje *nudu* za „*nepríjemné bezvětrí duše, které předchází tvůrčím činům*“ (In Svendsen, 2011, 56). Poprvé je tak nastíněno, že z *nudy* může pramenit i něco hodnotného. Dle Nietzscheho tvůrčí lidé *nudu* překonají, zatímco slabší před ní prchají.

## 1.1 Fenomenologie nudy

Nuda se postupně stala tématem nejen filosofickým, ale tématem i sociologickým, psychologickým či neurologickým. Ovšem nejednotnost teoretického konceptu nudy vede k řadě nejasností na poli výzkumném. Zajímavý pohled na tento psychický stav mohou přinést fenomenologické výzkumy. Martin Heidegger o nudě uvažoval jako o základní náladě, která zprostředkovává přímý zážitek vztahu mezi bytím a časem. Vychází z vnímání času při prožitku nudy. Když jsme ponecháni sami s časem, čas začne být zdlouhavý. Snažíme se čas „zabít“, abychom překonali tuto pomalost. Nuda je tedy zvýšené povědomí o plynutí času. Pokud nudící se osoba nemá v daném okamžiku o co se zajímat, je ponechána sama s prožitkem času. Tento pomalu plynoucí čas se stává prázdným časem, prakticky mrtvým časem, snažíme se toto zvýšené vnímání času odklonit. Proto hledáme únik v zapomnění, či ve snížení tohoto vnímání času nějakou formou zábavy či zájmu (Heidegger, in Mansikka, 2009).

Velmi zajímavý pohled na nudu přinesl výzkum Bargdilla (2000). Ten o nudě přemýšlí jako o reakci na neschopnost naplnění vlastních životních cílů. Nudící se lidé vědí, že dosažení jejich cílů je zablokované, ale nedokáží nic udělat, jen pasivně čekají na pomoc zvnějšku. Nakonec se pasivita a tendence vyhybat stanou dominantním rysem jejich identity. *„Nuda je obdobou zmrazení. Při této reakci lidé ignorují možnosti udělat kreativní kroky a dát svému životu smysl. Místo toho čekají na ostatní, aby jim pomohli vyřešit jejich vnitřní problém. Jako jelen ozářen světly automobilu, jsou tito lidé zmrazeni. Doufají, že toto dotěrné nebezpečí, bezsmyslnost, zmizí a oni se budou moci vrátit ke svému běžnému životu. Udržují si svou pasivní naději, ne naději umožňující nějakou akci, ale naději, že jim někdo pomůže. Jsou mezi zoufalstvím a radostí. Čekají v očištění a jsou závislí na modlitbách jiných lidí. Jako kdyby zahlédli Medúzu, jsou ztvrdlí a zatuhlí. Ničím se nedají motivovat. Jsou si všeho vědomi, ale nic neudělají. Jsou znudění“* (Bargdill, 2000, 204).

Bargdillova (2000) práce se stále inspirací pro mou bakalářskou práci (Kubjátová, 2016), kde bylo zjišťováno fenomenologickým výzkumem, co je nuda z perspektivy českých adolescentů. Při analýze dat byly identifikovány čtyři skupiny témat, které se opakovaně ve výpovědích respondentů objevovaly. Jednalo se o 1. vypnutí, 2. časový úsek, 3. překážku, která jim znemožňuje být aktivní, 4. nechut', nezájem. Většina respondentů popisovala pocit nudy prolnutím několika výše vypsanych témat. Syntézou těchto témat vznikla defi-



nice nudy z pohledů českých adolescentů, která jednotlivé popisované oblasti slučuje: „*Nuda je nepříjemný emoční stav, při kterém adolescenti nedokáží být aktivní. Tento stav trvá určitou dobu (většinou po dobu trvání situace, v níž vznikl), a když je spuštěn je velmi těžké se z něj v dané situaci vymanit*“ (Kubjátová, 2016, 61).

Při popisu prožitku nudy byla nejvíce zdůrazňována její nepříjemnost, celková otupělost a zpomalené vnímání času. Popisovaná otupělost se projevovala v myšlení i emocích. Ovšem byly zaznamenány ambivalence mezi myšlením a emocemi. Někteří respondenti popisovali zvláštní rozpor mezi tím, že jsou si vědomi, že by měli být aktivní, že mají dávat pozor a pracovat, ale jejich emocionální nastavení (nepříjemné pocity) jim to znemožňují. Tento popis koresponduje s prací Bargdilla (2000). Celkově pocit nudy vede k neschopnosti být aktivní. V této neaktivitě se však ve výpovědi některých objevoval neklid, netrpělivost a tenze, která je vedla k pokusům o nalezení jiné aktivity, aby se z nudy vyprostili. Ovšem prostředí jim tyto náhradní aktivity povětšinou zamezí (ve vyučování je vyžadováno sedět v klidu a poslouchat) a proto jim nezbývá, než být neaktivní. Tato nepříjemná neaktivita může přejít až do pocitu únavy a ospalosti (Kubjátová, 2016).

## **1.2 Nuda z psychologické perspektivy**

Nuda je běžný pocit, který zažil snad každý, i když se nuda jeví jako poměrně nezajímavá a fádňí, ukázalo se, že má souvislost s myšlením i chováním, proto bylo jen otázkou času, kdy se stane předmětem studia i psychologických oborů. Nuda je již od 20. let 20. století tématem psychologických výzkumných studií (především v oblastech pracovní psychologie či psychoterapie) a jejich počet exponenciálně roste především v posledních dvou desetiletích. Piotrowski (2013) provedl analýzu počtu a témat článků zabývajících se nudou prezentovaných na PsycINFO od roku 1923 do roku 2013 a zjistil, že od roku 1991 do roku 2013 je počet studií zabývajících nudou téměř trojnásobný oproti všem předcházejícím dekadám. Dle Piotrowského (2013) jsou nejvýraznějšími tématy novějších výzkumů v posledních letech individuální rozdílnosti ve sklonu k nudě a studie zabývajících se výzkumnými nástroji nudy. Nejvíce výzkumů je realizováno v USA, ale zájem o tento jev roste i v jiných částech světa. V České republice se nudě zatím věnovalo jen minimum pozornosti (Hrabal, & Pavelková, 2010; Pavelková, Hrabal, & Hrabal, 2010, Kubjátová, 2016).

Je nutno podotknout, že výzkum nudy je značně znesnadněn nejednotností teoretického konceptu nudy. I po téměř sto letech výzkumů se nedospělo k jednotnému konceptu nudy, který by byl jednoznačně přijat.

O analýzu psychologických definic nudy se pokusili Vogel-Walcutt, Fiorella, Carper a Shatz (2012), kteří na internetu prohledali a přečetli studie, které se nudou zabývají. Následně vybrali 109 studií, ve kterých byla nuda blíže definována. Textovou analýzou došli k závěru, že nejvíce je nuda definována buď jako emoce, či je spojována s neoptimální úrovní aktivace (arousal)<sup>1</sup>.

Nejčastěji však definice tyto dva aspekty nudy spojují a tvoří tak dvojdimenzionální definici (viz obrázek 1). Svá zjištění zakomponovali do definice, která zní: „*Nuda nastává, když jedinec zažívá na objektivní úrovni neurologický stav nízké úrovně aktivace a na subjektivní úrovni zažívá psychický stav nespokojenosti, frustrace a nezájmu jako reakce na nízkou úroveň aktivace*“ (Vogel-Walcutt et al. 2012, 102).

Jako další z možných příkladů dvoudimenzionální definice můžeme také uvést velmi často citovanou definici Mikulase a Vodanovice (1993, 1) „*Nuda je stav relativně nízké aktivace a nespokojenosti, který je atribuován neadekvátně stimulující situaci.*“

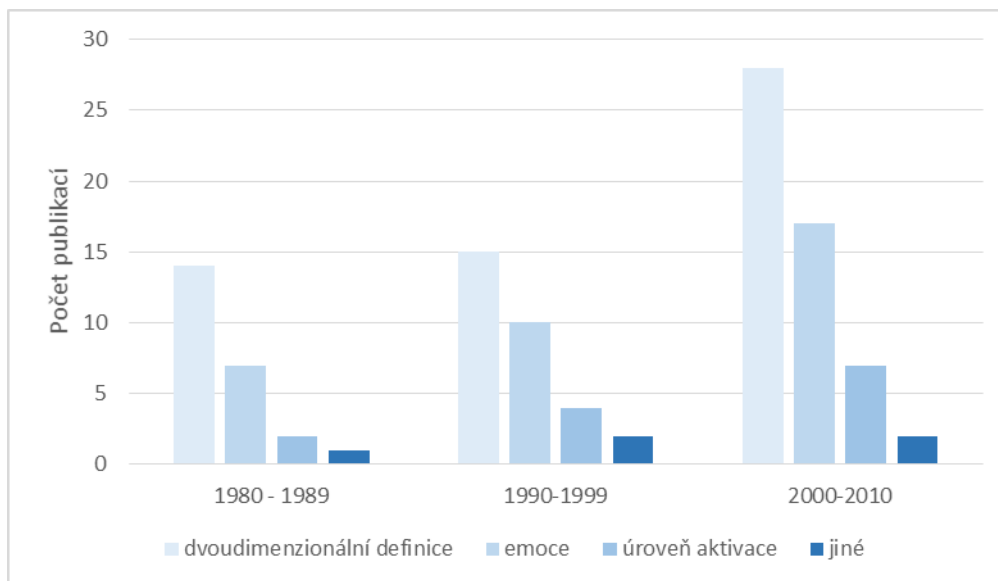
Jednodimenzionální definice, jejímž centrem je pojem emoce, definují nudu jako negativní emoční stav a zdůrazňují pojmy jako např. nepříjemný, bezesmyslný, nespokojenost, ztráta či nedostatek smyslu, zájmu nebo zábavy. Centrálními pojmy definic, zdůrazňující nízkou úroveň aktivace, jsou např. málo stimulující situace, mentální stav neaktivity, monotónnost či nemotivovanost.

Ačkoliv definice, které uvádějí, že nuda je spojena s nízkou úrovní aktivace v literatuře převažují, je toto tvrzení někdy zpochybňováno (viz dále). Jisté je však, že nuda v sobě zahrnuje jak kognitivní, tak emoční aspekty a jsou pak tvořeny definice, které oba aspekty slučují. Jako příklad lze citovat Fishera (1993, in Nett, Goetz, & Daniels, 2010, 693), který definuje nudu jako: „*přechodný, nepříjemný emoční stav, který je charakterizován závažným nedostatkem zájmu a potížemi s koncentrací předkládané aktivity*“.

---

<sup>1</sup> Arousal se dá přeložit jako vzrušení či nabuzení. Já jsem se v této práci rozhodla přiklonit k překladu prof. Plhákové (2003, 357) a překládám jej tedy jako úroveň aktivace.

Obrázek 1: Definiční kategorie nudy v publikacích napříč posledními desetiletími (převzato a upraveno z Vogel-Walcutt et al., 2012, 101)



### 1.3 Nuda jako emoce a její komponenty

Emoce jsou nedílnou složkou osobnosti a mají velký vliv na psychickou regulaci činností individua a to tím, že jsou rozhodující složkou hodnotícího systému. Mají integrativní funkci ostatních psychických procesů. Prolínají se s kognitivními procesy a jsou pak důležitou podněcující silou motivačního systému, což se následně projevuje v chování. Samozřejmě nechybí ani fyziologická odezva (Damasio, 2004, in Pekrun, 2006).

Také symptomy nudy mají specifické afektivní komponenty (nepříjemnost, aversive), kognitivní komponenty (zpomalené vnímání času, hodnocení situace, rozrušení pozornosti), fyziologické komponenty (vyšší rytmus srdce, reakce kůže, EEG změna frekvence theta vln, neadekvátní úroveň aktivace) a motivační komponenty (motivace ke změně aktivity nebo opuštění situace) (Nett, Goetz, & Daniels, 2010).

Dle těchto komponent by se dalo říct, že nuda může být velmi blízká jiným negativním emocím. Van Tilburg a Igou (2017) nechali participanty posuzovat dle předem daných kritérií (míry nepříjemnosti, úroveň aktivace, vnímání výzvy, vnímání smysluplnosti, míry pozornosti, a vztahu k morálnímu jednání) mezi sebou 11 negativních emocí. Jednalo se o nudu, smutek, hněv, frustraci, strach, zhnusení, pocit deprese, vinu, stud, lítost a zklamání. Následnými korelacemi dospěli k závěru, že nuda je výrazně odlišně vnímána než ostatní negativní emoce. V tomto výzkumu byla nuda posouzena jako středně nepří-

jemná, s relativně nízkou úrovní aktivace, s malou souvislostí s morálkou, asociována s nízkým vnímáním výzvy, nízkým vnímáním smysluplnosti a nízkou pozorností.

### **1.3.1 Funkční teorie nudy**

Mohlo by se zdát, že pokud nuda je negativní emoce, je zároveň negativní jev. Ovšem někteří autoři (Barbalet, 1999; Bench, & Lench, 2013; 2018) poukazují na to, že nuda má primárně důležitou a pozitivní funkci. Nuda je dle Barbaleta (1999) druh úzkosti ze ztráty smyslu aktivit či okolností. Jestliže se člověku nedaří najít v dané aktivitě smysl, snaží se zmírnit nudu nalezením jiné aktivity. Nuda je dle Barbaleta (1999) zneklidňující a dráždivý pocit, který uvede do pohybu procesy vedoucí ke zvědavosti, vynalézavosti a k souvisejícím aktivitám, v nichž jsou získány nejen rozmanitosti a novoty, ale také vede k nové smysluplnosti dané aktivity.

Bench a Lench (2013, 2018) aplikují na nudu funkční teorii emocí, která tvrdí, že emoce jsou odezvou na specifické vnější podmínky a události. Vycházejí z předpokladu, že a) emoce jsou vyvolané konkrétní situací, která se vyznačuje nesrovnalostí mezi našimi cíli a vnějšími podmínkami; b) emoce jsou koordinované odpovědi na napříč systémy (kognitivními funkcemi, psychofyziologickými odezvami a chováním), které slouží k vyřešení situace, při které vznikly. Nuda pak dle nich má důležitou funkci pro vyhodnocení, že současná situace ztratila svou potenciální hodnotu a vede k vyhledávání alternativních cílů a zážitků.

Nuda má dle nich silný motivační potenciál a vede k vyhledávání nových zážitků, které jsou odlišné od těch, které nudu vyvolaly. Pokud daná situace nemá uspokojující potenciál, je vyhledávání nových zážitků velmi důležité pro posun člověka směrem k jeho životním cílům. Ovšem tato motivace může mít a i negativní ráz v podobě vyhledávání rizikových aktivit (extrémní sporty, užívání návykových látek, gambling, sexuální zážitky, apod.)

Zajímavé je tvrzení Benche a Lenche (2018), že tyto zážitky jsou i afektivně odlišné. Z jejich studie vyplynulo, že pokud se jedinec začal nudit v afektivně pozitivní situaci (sledoval nudné, ale pozitivně laděné obrázky), měl tendenci vyhledávat zážitky s negativní afektem (preferoval pro zmírnění nudy k prohlížení set daleko drastičtějších obrázků) a naopak. Další zajímavé zjištění přinesli Wilson et al. (2014, in Bench, & Lench, 2018).

Participantů ponechání v nečinnosti o samotě v místnosti si pro zmírnění nudy sami udělili slabší elektrický šok. Vystavili se tak raději nepříjemnému podnětu, než aby dále zažívali nudu. Zdánlivě nevinná neutrálnost nudy tak může mít nečekaně silný motivační potenciál.

### 1.3.2 Kognitivní a fyziologické komponenty nudy

Jak již bylo zmíněno, nuda má vliv na motivaci a tím pádem i na výkon. Proto se jedny z prvních studií zabývaly nudou v pracovním prostředí a začaly vznikat teorie, že nuda je důsledek monotónních situací (např. Barmack, 1939, in Merrifield, & Danckert, 2013).

Všichni lidé potřebují kolem sebe dostatek podnětů. Stimulace různorodými podněty vede k motivaci jedince a také k příjemným pocitům. Nedostatek stimulů vede k pocitu nudy. Člověk má přirozenou potřebu stimulace již od novorozeněte. Mezi stimulační motivy dle Plhákové (2003) patří potřeba optimální úrovně aktivace (arousal) a potřeba proměnlivých sensorických podnětů. Potřeby stimulačních motivů i optimální úroveň aktivace je zcela individuální. Úroveň aktivace je stav fyziologické připravenosti, bdělosti a pozornosti a je kontrolován retikulární nervovým systémem.

Jednu z prvních ucelených koncepcí nudy vytvořil Berlyne (1966, in Perkins, & Hill, 1985a). Berlyne je v psychologii známý svou Teorií optimální úrovně aktivace, v níž se říká, že příliš vysoká a příliš nízká úroveň aktivace je subjektivně nepříjemná. Lidé se nejlépe cítí při střední úrovni aktivace (Plháková, 2003). Při příliš vysoké úrovni aktivace (např. při ústním zkoušení) lidé cítí úzkost či dokonce podrážděnost a při příliš nízké (např. při dlouhém výkladu vyučujícího) pocítují nepříjemný pocit znučenosti. Lidé mají obecně sklon dosáhnout opět své optimální úrovně aktivace a to především tím, že vyhledávají stimulaci (např. hraní na mobilu). Berlyne (1966, in Perkins, & Hill, 1985a) tvrdí, že nudě předchází stav monotónnosti. Dle nich je fyzická monotónnost stimulů nezbytný předpoklad pro vznik nudy. Ovšem ukázalo se, že ne všichni lidé vystaveni stejnému monotónnímu úkolu se nudí. Perkins a Hill (1985a) ve svém článku prezentovali výsledky svých experimentů, kdy respondentům zadávali monotónní úkoly a zjistili, že ačkoliv všichni byli vystaveni stejným monotónním úkolům, někteří se nudili, ale někteří ne. Došli tedy k závěru, že monotónnost sensorických podnětů není nezbytně spojena se vznikem nudy. Dle nich nejvíce záleží na subjektivním hodnocení úkolů, tedy na subjektivní monotónnosti. Na základě svých výzkumů zavedli termín „instrumentální konstruování“, při kterém dochází k prolnutí kognitivní a afektivní roviny vnímání situace. Někteří lidé

mají schopnost instrumentálně konstruovat předkládanou realitu, najít i v na první pohled monotónním a nezajímavém úkolu nějaké různorodosti a necítit se pak tak nepříjemně, tedy se tolik nenudí. Tyto své závěry z výzkumu prezentovali v dalším článku (Perkins, & Hill, 1985b) a vytvořili model nudy, který je založen na subjektivním hodnocení situace a prolínání afektivních a kognitivních aspektů při nudě. Přičemž právě instrumentální konstruování ovlivňuje to, zda jedinec hodnotí situaci jako zajímavou či nudnou. Monotónnost předkládaných stimulů nemusí tedy nutně vést k nudě, ale záleží na subjektivním vyhodnocení situace, na čemž se podílí i mnoho jiných proměnných.

Úroveň aktivace i potřeba proměnlivých stimulů spolu úzce souvisí. Při prožitku nudy je často popisována neaktivita, neschopnost něco dělat až pocit únavy a ospalosti. Což inklinuje k tvrzení, že nuda je reakce na nízkou úroveň aktivace, která je odezvou na absenci smyslu při nedostatečné stimulaci (např. Vogel-Walcutt et al. 2012; Mikulas, & Vodanoviče, 1993; Van Tilberg, & Igou, 2011). Ovšem v některých popisech tohoto prožitku se objevují pojmy jako neklid, tense, netrpělivost a frustrace, což ukazuje, že nuda by mohla být spojena s vysokou úrovní aktivace (např. Galton, 1985, in Danckert, Hammerschmidt, Marty-Dugas, & Smilek, 2018).

Dle Eastwooda, Frischena, Fenske a Smileka (2012) má prožitek nudy různý charakter a je spojen s vysokou a jindy s nízkou úrovní aktivace. Stejně pak provedli zajímavý experiment Danckert, Hammerschmidt, Marty-Dugas, a Smilek (2018), kdy nechávali respondenty číst v různém pořadí střídavě nudný a zajímavý článek a zaznamenávali jejich pocity. Došli ke stejnému závěru, jako tvrdil Eastwood et al. (2012) i jaké jsme měli my po realizaci našeho výzkumu (Kubjátová, 2016). Tedy že nuda může zahrnovat epizody jak vysoké tak nízké úrovně aktivace. Vyšší úroveň aktivace je spojena se snahou o zapojení či znovuzapojení pozornosti na aktuální úkol nebo hledání nových náhradních aktivit, čímž se odkazuje na úlohu nudy jako nepříjemné emoce, jejíž funkcí je motivovat jedince ke změně a k hledání nových aktivit a cílů. Pokud nedojde k znovuzapojení pozornosti na zadávaný úkol či není umožněna alternativní činnost, úroveň aktivace klesá a jsou popisovány pocity neaktivity, odpojenosti a ospalosti.

Úroveň aktivace souvisí i se schopností udržet pozornost. Pro schopnost zaměřit pozornost je nejideálnější optimální úroveň aktivace (která je individuální pro každého jedince). Nižší i vyšší úroveň aktivace narušuje snahy jedince o udržení pozornosti. Eastwood et al. (2012) ve svém článku popisují, selhávání pozornosti jako hlavní komponentu nudy. A na základě

rozboru literatury navrhují definovat nudu jako: „nepříjemný stav, který nastane, když a) nejme schopni úspěšně zapojit svou pozornost na vnitřní (myšlenky či pocity) ani vnější (podněty z okolí) informace, které jsou nezbytné pro to, abychom dokázali zažít uspokojení z dané aktivity; b) jsme si vědomi, že nejsme schopni udržet pozornost a zapojit se do uspokojující aktivity, což může být spojeno s velkou snahou se zapojit a začít se zajímat o předkládaný úkol nebo se začneme zabývat nerelevantními myšlenkami a starostmi (mindwandering); c) připisujeme příčiny vzniku našeho nepříjemného stavu prostředí (jako např. tvrzení „ten úkol je nudný“), (Eastwood et al., 2012, 484).

Merrifield a Danckert (2014) svým psychofyzilogickým výzkumem Eastwoodovou koncepci nudy potvrdili. Předkládali participantům videa s nudným, smutným a zajímavým obsahem, při čemž měřili a porovnávali fyziologickou odezvu na tato videa. Participanti oproti své základní úrovni měli při prožitku nudy vyšší tepovou frekvenci, nižší vodivost kůže a stoupající hladinu kortizolu. Dle nich lze z toho vyvodit, že nuda v sobě zahrnuje, jak vyšší, tak i nižší úroveň aktivace a má souvislost s procesy pozornosti.

### 1.3.3 Sloučené modely nudy

Ačkoliv provázání nudy, potřeby optimální úrovně aktivace, potřeby proměnlivých stimulů a následně schopnosti udržet pozornost se jeví jako zřejmá, sama o sobě není zcela dostatečující. Opět naráží na individuální rozdílnost, kdy jeden jedinec se ve stejné situaci nudí a druhý ne. I když je zřejmé že i schopnost udržet pozornost je zcela individuální, rozdílnost v podléhání nudě se jeví tak výrazná, že se jen touto rozdílností nedá vysvětlit.

Westgate a Wilson (2018) navrhli a empiricky ověřili model nudy, který nazvali *The Meaning and Attention Components* (MAC), ve kterém předpokládají, že nuda je emoční indikátor neúspěšného zapojení pozornosti na hodnotnou cílovou aktivitu. Nuda je tak dle nich funkční emoce, která má pozornostní (mohu se zaměřit?) i významovou (chci to?) komponentu. Proto je nuda prožívána tehdy, když lidé zažívají obojí - neschopnost i neochotu se kognitivně zapojit do jejich stávajícího úkolu. Jinými slovy, aby bylo možno se vyhnout nudě, lidé musí být schopni se zaměřit na aktivitu a chtít dělat danou aktivitu, tedy prožívat smysluplné zapojení. Tímto svým dvousložkovým modelem nudy vysvětlují rozdílnosti v prožívání nudy za stejných situací. Zároveň potvrdili, že je potřeba optimální stimulace (příliš podnětná i málo podnětná situace vyvolává nudu, to samé platí i s obtížností). Nuda má dle nich svou významnou funkci, signalizuje, že něco na naší činnosti není v pořádku a motivuje jedince ke změně. Vede to jedince buď k přemýšlení, či k dennímu snění,

nebo ho to motivuje k zapojení se do nejrůznějších náhradních aktivit. Bohužel, někdy si lidé tyto signály chybně vykládají a snaží se zmírnit nepříjemný pocit nevhodnými strategiemi (např. zneužíváním návykových látek). To sice zmírní akutní nepříjemný prožitek, ale nevede ke změně, tudíž člověk opět rychle do nudy upadá.

V MAC modelu lze spatřit potvrzení a prolnutí, teorie, kterou již měli Perkins a Hill (1985a, 1985b) a zároveň odkaz na funkční teorii nudy Benche a Lenche (2013; 2018). Modely, které slučují jak objektivní rovinu nudy (nedostatek stimulace a rozrušením kognitivních procesů), tak individuální subjektivní nastavení každého jedince (subjektivní hodnocení situace), se zdají být velmi funkční a nejpřesnější. Při čemž toto subjektivní hodnocení, je tak variabilní, že někteří lidé mohou mít sklon se nudit téměř neustále a jiní téměř nikdy.

Tato individuální odlišnost vedla Farmera a Sundbergera (1986) k vytvoření jejich konceptu Boredom proneness a sestrojení škály Boredom Proneness Scale, která měří individuální sklon k nudě. Vznikl tak předpoklad, že nuda není psychický stav, ale osobnostní rys. Boredom proneness je tedy osobnostní dispozice jedince podléhat v různých situacích nudě (podobně jako agresivita je dispozice chovat se agresivně).

Nuda je reakce jedince při vyhodnocení situace jako nepodnětné, monotónní a nesmyslné. Ovšem toto vyhodnocení situace je subjektivní a je výsledkem celkového nastavení osobnosti. Na vznik nudy mají vliv faktory situační i osobnostní. Toto tvrzení podporují i další výzkumy nudy (např. Robinson, 1975; Pekrun, 2006; Daschmann, Goetz, & Stupnisky, 2011; Pavelková, 2010; Kubjátová, 2016).

## **1.4 Nuda z pohledu klinické psychologie**

Jedny z prvních ucelených konceptů nudy se začaly objevovat v 50. letech 20. století, které vycházely z požadavků praxe, povětšinou pracovní psychologie nebo psychoterapie.

V psychodynamické literatuře se objevilo pár teorií o pacientech, kteří často pociťují nudu. Fenichel (1951, in Bargdill, 2000) popisoval patologickou nudu, která se obvykle objeví, když existují motivy a přání, ale jejich dosažení je zablokované. Při nudě prožívají lidé napětí mezi instinktivními impulsy a nenaplněním uspokojení. Čekání na něco bez vědění na co. Lidé se pak nacházejí ve stavu, kdy nevědí, co dělat a zažívají pocit bezcílnosti. Podobně i výše zmiňované fenomenologické výzkumu nudy (Bagdill, 2000; Martin et al., 2006) popisují, že při nudě člověk prožívá pocity neklidu, únavy, frustrace, cítí se být



v pasti, nic v dané situaci nemám smysl, má špatný pohled do budoucna, zažívá pocit prázdnoty, což jsou symptomy, které se uvádí i u deprese.

I v kvantitativních výzkumech, kdy byly užity Boredom Proneness Scale (BPS) a Beck Depression Inventory (BDI) byla zjištěna pozitivní korelace mezi skóry těchto dotazníků (například Farmer, & Sundberg, 1986; Blaszczynski, McConaghy, & Frankova, 1990, in Vodanovich, 2003).

Není tedy divu, že někteří začali o nudit přemýšlet jako o symptomu deprese. Ovšem toto tvrzení bylo prozkoumáno a vyvráceno. Goldberg, Eastwood, Laguardia a Danckert (2011) faktorovou analýzou potvrdili, že nuda je svébytný konstrukt. Významnou korelaci mezi sklonem k nudit a depresivitou vysvětlují tím, že v pojetí obou termínů se objevuje životní smysl, potřeba smysluplnosti. Dle těchto autorů je hlavní rozdíl mezi nudou a depresí ten, že stav bezsmysluplnosti při nudit může během týdne vymizet, zatímco u deprese se tak nestane. K podobnému tvrzení dospěl i Farmer a Sundberg (1986), kteří spatřují hlavní důvod, proč je potřeba na nudu pohlížet jako na samostatný psychický stav a oddělit ji od deprese, v rozdílné intenzitě a kvalitě nálady. Podobně uvažoval i Bargdill (2000), který ve svém článku porovnává stavy popisované při nudit s Beckovou kognitivní triádou deprese. Toto porovnání jsem shrnula do tabulky 1.

### **1.1.1 Absence smyslu**

Barbalet (1999) zdůrazňuje, že smysl je základním hodnotícím prvkem, který je nezbytný pro veškerou sociální situaci. Smysl stojí v centru všech sociologických termínů jako například kultura, hodnota, norma, orientace aj. Proto by smysl neměl nikdy chybět. Pokud člověk postrádá v dané situaci smysl či účel, vede to k pocitu nudy, tedy k úzkostnému pocitu, že daná situace nemá pro něj žádný význam.

Tabulka 1: Srovnání deprese dle Becka a nudy dle Bargdilla (Kubjátová, 2016, 15)

Deprese dle Becka	Nuda dle Bargdilla
<p>Depresivní lidé se považují za neschopné a méněcenné. Věří, že si za své negativní pocity mohou sami. Jsou velmi sebekritičtí.</p>	<p>Nudící se lidé mají velké mínění o svých schopnostech. Čekají, že svých snů mohou dosáhnout lehce bez větší námahy.</p>
<p>Depresivní lidé mají pocit, že jim osud položil hodně překážek, které jim znesnadňují dosáhnout cílů.</p>	<p>Zde jsou pocity podobné. Nudící se lidé však věří, že mají možnosti tyty překážky překonat, jakmile však dojde na věc, nejsou schopni to udělat. Podceňují požadavky, které mají splnit pro dokončení svého cíle, ale přesto věří, že vše zvládnou, jen když budou chtít.</p>
<p>Depresivní lidé mají negativní pohled do budoucnosti. Pociťují nikdy nekončící obtížnosti a utrpení.</p>	<p>Nudící se lidé mají také negativní pohled do budoucnosti, ale jejich pohled není tak beznadějný a pervasivní jako u deprese. Ačkoliv jim nuda zneumožňuje něco udělat, dokáží fantazírovat a pasivně čekat až se něco stane. Představují si, jak dojde k naplnění jejich snu.</p>

V psychologii je hlavní důraz kladen na smysl v logoterapii Viktora E. Frankla, který vnímá vůli ke smyslu jako nejzákladnější motivační sílu člověka. Dle Frankla (2006) smysl nemůže být dán, ale má být stále nalézán. Každý člověk je sám zodpovědný za nalézání smyslu. Pokud člověk není veden k odpovědnosti (zde je dle autora velmi důležitá výchova) a nedokáže v záplavě materiálních statků a informací rozpoznat, co je pro něj důležité a co ne, dostává se do stavu bezsmysluplnosti tedy do „existencionálního vakua“. Dle Frankla (2006) je nuda důsledkem existencionálního vakua. Tuto premisu se pokusili výzkumně ověřit Melton a Schulenberg (2007) a zjistili významnou negativní korelaci mezi skóre Boredom Proneness Scale a Purpose of Life. I když tato korelace nevypovídá o kauzalitě, už sama souvislost těchto dvou jevů ukazuje na oprávněnost spojovat smysluplnost situace a projevy nudy. Potřebu smysluplnosti jako hlavní komponentu nudy uvádí ve svých pracích Van Tilburg a Igou (2012; 2018), kteří spatřují v nedostatku smyslu a výzvy hlavní spouštěče nudy. I oni však přistupují k nudě jako nepříjemné emoci, jejíž účel je motivovat člověka v hledání smysluplných aktivit a hledání smyslu v dané situaci.

## 1.5 Problém s nejednotnými koncepcemi nudy

Doposud byl proveden letmý prolet některými koncepty nudy. Tyto koncepty jsou stále ověřovány a rozvíjeny, ale často dochází spíše k dalšímu prohlubování mezery mezi nimi, než aby došlo ke sjednocení. Řešením by mohlo být přijetí tvrzení Goetze, Frenzela, Halla,

Netta, Pekruna a Lipneviche (2013), kteří předkládají, že nuda není jednotný jev. Podle těchto autorů existuje pět typů nudy. Jejich členění vychází z toho, že emoce se dají obecně dělit dle úrovně aktivace a dle příjemnosti a nepříjemnosti. Bývalo obecně přijímáno, že nuda je nepříjemná s nízkou aktivací. Ovšem úroveň aktivace i míra nepříjemnosti se při srovnání různých prací poměrně liší.

Goetze et al (2013) předkládají ve své práci následující výčet typů nudy, které se odlišují úrovní aktivace a mírou nepříjemnosti.

- Indiferentní nuda - nízká úroveň aktivace a mírně pozitivní emoce;
- kalibrační nuda - vysoká úroveň aktivace a mírně negativní emoce;
- vyhledávací nuda – aktivní stav a hledání nového;
- reaktivní nuda – pocity neštěstí, zloby, agrese a touha uniknout ze situace;
- apatická nuda – naučená bezmoc a charakteristikami připomínající depresi.

V tomto výzkumu se ukazuje, že pocit nudy je různorodý a pohybuje se v rozpětí od nízké po vysokou úroveň aktivace a zároveň je možné nudu vnímat odlišně nepříjemně. Tím, že nuda v sobě zahrnuje širší spektrum podtypů, se dají vysvětlit nemalé rozdíly v dosavadních přístupech a koncepcích nudy. Existence více typů nudy by pak pomohla vysvětlit tak velkou variabilitu v jednotlivých teoretických koncepcích nudy.

Ačkoli se předkládané typy nudy jeví jako zajímavé, nemám zatím další práce, které by toto dělení potvrzovalo či vyvracelo. Nevinně a fádně vypadající nuda je multifaktoriální jev, k jehož vysvětlení je potřeba prohlédnout všechny možné perspektivy.

Z vlastního výzkumu nudy (Kubjátová, 2016) a z výše citované literatury jsem došla k vytvoření definice, která integruje mé praktické i teoretické poznatky. Po účely této práce předkládám následující integrativní definici nudy:

Nuda je nepříjemná emoční odezva, která se objeví jako reakce na stav neadekvátní úrovně aktivace, způsobený subjektivním vyhodnocením situace jako nesmyslné, monotónní a celkově nezajímavé. Toto hodnocení situace pak opětovně vyvolává a prohlubuje nepříjemnost nudy, což vede jedince k aktivní snaze se znovu zapojit do současné aktivity nebo nalézt novou uspokojující aktivitu (motivační síla). Tyto nové aktivity se mohou projevit v chování, nebo v myšlení (mindwandering). Pokud se nepodaří znovu se zapojit do dané aktivity (přehodnocení původního hodnocení), nebo nová aktivita není nalezena

či je blokována zvnějšku, pak člověk upadá do nepříjemné neaktivity až pocitu ospalosti. Tento neaktivní a nepříjemný stav vede jedince k atribuci, že za jeho nepříjemný pocit nudy může někdo jiný a pasivně čeká na změnu situace z vnějšku.

Metaforicky by se dala nuda popsat jako stav, kdy při řízení auta současně stoupnete na brzdu i plyn. Pokud Vaše noha více přitlačí brzdu, stojíte. Pokud více přitlačí plyn, auto se skokově, až nekontrolovatelně rozjede, pak opět zastaví nebo se vám podaří nakonec rozjet.

## **2 NUDA VE ŠKOLE**

Pokud si uděláte vlastní malý výzkum a zeptáte se žáků a studentů, jestli se ve škole někdy nudí, dostanete povětšinou kladnou odpověď. Škola se jeví jako prostředí, přímo se skvostnými podmínkami pro vznik nudy. Nuda je mezi žáky naprosto běžná a častá emoce. Mann a Robinson (2009) uvádějí, že 59 % studentů se nudí aspoň v polovině a 30 % studentů se nudí ve všech lekcích. Daschamnn, Goetz a Stupnisky (2010) zjistili výskyt nudy v hodinách matematiky u 44 % žáků. Samozřejmě nudu prožívají žáci i v dalších předmětech. V českých školách provedla výzkum výskytu nudy v jednotlivých předmětech Kindlová (2006 in Pavelková 2010) podle ní se nejvíce žáci nudí ve fyzice, občanské nauce, pracovní výchově. Nejméně pak v hodinách rodinné výchovy a tělesné výchovy.

### **2.1 Modely vzniku nudy ve škole**

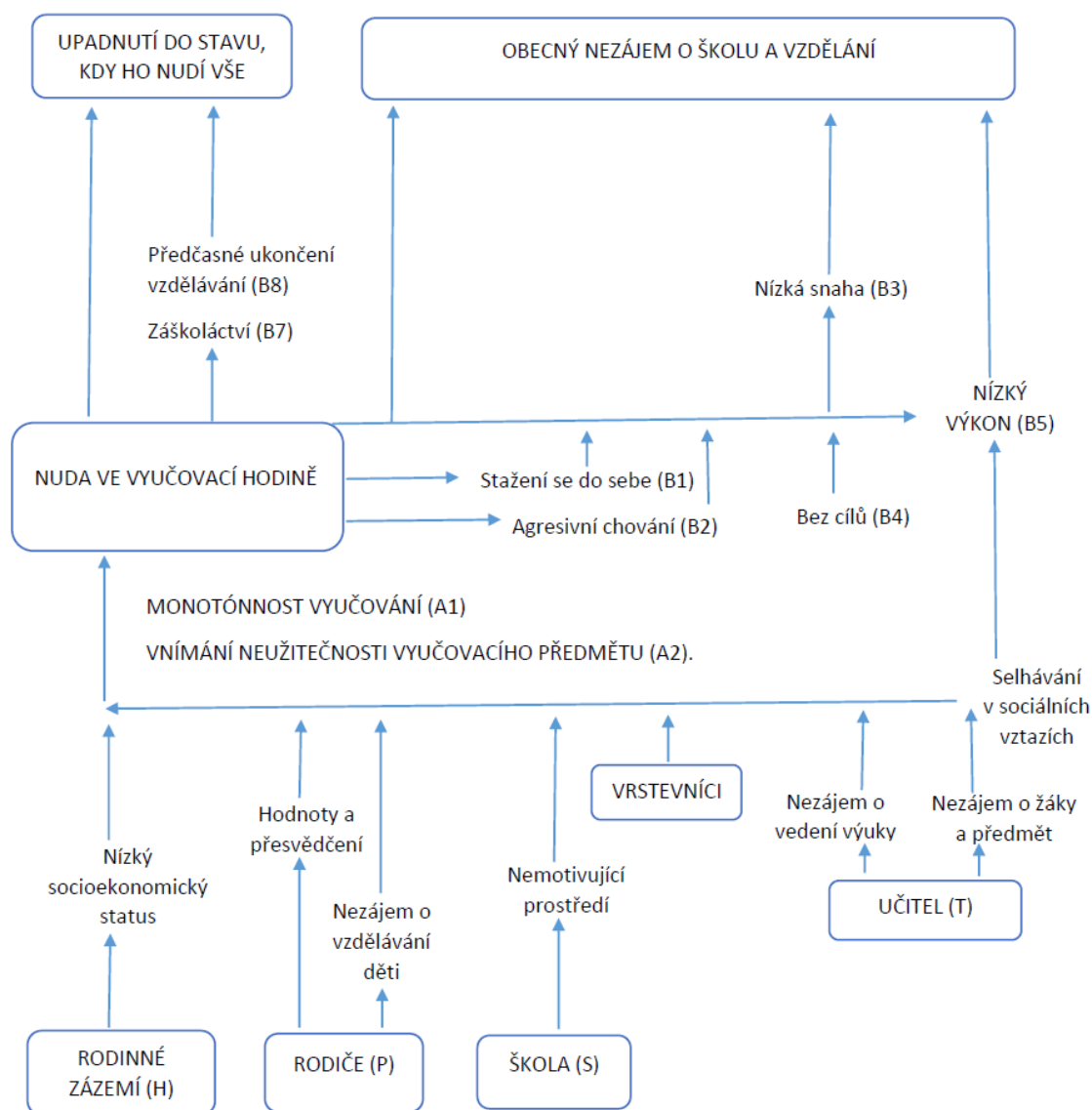
Jak již bylo zmíněno v předešlé kapitole nuda má velký motivační potenciál. Bohužel nejen k žádaným a kladně hodnoceným aktivitám. Nuda může být motivem rizikového chování (souvislosti nudy a rizikového chování viz níže), ale také má souvislost s předčasným ukončením vzdělávání, velkou absencí, záškoláctvím a nízkou školní úspěšností (Robinson, 1975; Mann, & Robinson, 2009; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, & Perry, 2010). Z tohoto pohledu zabraňuje nuda rozvinutí potenciálu mladých lidí, proto pochopení, jak nuda ve škole funguje, má velký význam. Především odhalením mechanismů jejího vzniku, aby se dala pak provést opatření, které by nudu zmírňovala. Zatím však bylo nudě jako emoci při vyučování věnována jen malá pozornost. Mnohem více pozorností se dostalo zlosti či úzkosti. Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky a Perry (2010) uvádějí, že úzkosti při vyučování je věnováno více jak 1000 studií a jen několik ojedinělých prací je věnováno nudě. Píší o nudě jako o zanedbané emoci a připisují tuto zanedbanost tomu, že vnější projevy nudy jsou tiché a nenápadné ve srovnání se zlostí či úzkostí.

#### **2.1.1 Robinson a čeští následovníci jeho přístupu**

První rozsáhlý výzkum a model nudy ve škole provedl Robinson (1975). Tento výzkum byl proveden na 4 618 třinácti až šestnáctiletých žácích z Anglie a Walesu. Výsledkem tohoto výzkumu je potvrzení schématu zachycující dynamiku nudy ve vyučování (obrázek 2).

Robinson (1975) svůj dynamický model nudy ve škole testoval na základě výpovědí žáků, učitelů a rodičů. Dospěl k závěru, že nuda je cyklická a jednotlivé komponenty jsou ve vzájemné interakci a ve vzájemné závislosti. Příčiny a důsledky nudy vzájemně rezonují, a když je tento cyklický systém jednou aktivovaný, má sklon se udržet.

Obrázek 2: Dynamický model nudy ve škole dle Robinsona  
(převzato a upraveno z Robinson, 1975,143)



Jako nejdůležitější příčiny vzniku nudy Robinson uvádí monotónnost vyučování (A1) a vnímání neužitečnosti vyučovacího předmětu (A2). Nuda se pak projevuje v chování žáků (B). Na nuda žáci reagují stažením se do sebe (B1) nebo agresivním chováním či rozptýlenou aktivitou (B2). Tyto dva projevy nudy jsou provázány nízkou snahou při školních

úkolech (B3) a nízkou aspirací uspět ve výuce (žáci nemají žádné vzdělávací cíle) (B4), obojí pak vede k nízkému výkonu žáka (B5). Nuda se pak projevuje v chování žáků obecným nezájmem o vyučování (B6) či upadnutí do stavu, kdy žáka nudí vše, což se může projevit záškoláctvím či předčasným ukončením školní docházky (B7, B8). Výsledkem možných reakcí žáka na nudu ve škole je celkové snížení výkonu žáka. Nízký výkon žáka vede k tomu, že je opakovaně neúspěšný v konkurenčním boji mezi žáky (C). Dle Robinsona vzájemné soupeření a srovnávání žáků a odměňování jen těch nejlepších vede k tomu, že se ti neúspěšní více nudí. Nuda se tak stává silně demotivující činitel ve výuce. Dle Robinsona (1975) by se měl důraz na soutěživost a srovnávání ve škole redukovat, aby se zabránilo opakovanému prožitku neúspěchu u žáků.

Na celý dynamický systém příčin a následků nudy mají vliv i vnější činitelé. Jedná se o učitele (T), školu (S), rodiče (P), rodinné zázemí (H) a vrstevníky. Učitel se na nudě podílí 1. malým zájmem o předmět, 2. malým zájmem o žáka jako osobnost a 3. malým zájmem o vedení vyučování. Škola nudu může umocňovat špatným nemotivujícím zázemím. Rodiče se na nudě podílejí tím, že žákům neprezentují vzdělání jako užitečnou společenskou hodnotu a nezajímají se o školní výsledky svých dětí. Pokud jsou tyto vnější vlivy pozitivní (dobré rodinné zázemí, dobrý učitel...), mohou vznik nudy mírnit. Robinson (1975) ve svém výzkumu potvrdil silný vliv rodinného zázemí na nudu, ale ne ve smyslu finančního a materiálního zázemí, ale ve smyslu hodnot, zájmů a chování rodičů.

Na Robinsonův výzkum navazovali ke konci 80. letech 20. století i čeští autoři Hrabal, Man a Pavelková (1989), kteří do své publikace s názvem Psychologické otázky motivace ve škole začlenili i pojednání o nudě. Nuda je dle nich společně se strachem výrazný demotivační činitel ve vyučování. Tito autoři považují za nejdůležitější pro žákovu motivaci uspokojení jeho potřeb, kterými dle nich jsou: poznávací potřeby, sociální potřeby, výkonové potřeby a potřeba perspektivní orientace. Z dalších jejich výzkumů (Hrabal, & Pavelková, 2010; Pavelková, Hrabal, & Hrabal, 2010) vyplynulo, že školní výkon pozitivně ovlivňují především určité konstelace motivačních proměnných, a to zvláště rozvinutá výkonová motivace, poznávací motivace, perspektivní motivace a orientace na seberozvoj.

V souladu s nálezy Robinsona (1975) považují Hrabal a Pavelková (2010) nudu za důsledek frustrace poznávacích potřeb žáka. A docházejí k závěru, že rozvoj nudy je závislý na dané situaci i na člověku. Jako příčinu na straně žáka vidí především stupeň rozvinutí poznávacích potřeby. Ve škole se tak může nudit člověk, který má již rozvinuté potřeby,

ale je frustrován nedostatečnou nabídkou uspokojení těchto potřeb, ale i ten, který poznávací potřeby nemá dostatečně rozvinuty. Příčinu nudy sami mladí lidé nejvíce vidí v učiteli (především monotónním výklad). Druhý nejčastější důvod nudy vidí v nezajímavosti a nepotřebnosti předmětu. Na nudu pak žáci reagují rozptýlenou aktivitou (například kreslením), stažením se do sebe („koukání do blba“) nebo agresivním chováním (provokace spolužáků či učitele) (Pavelkové, 2010; Hrabal, & Pavelková, 2010).

### **2.1.2 Nuda jako výkonová emoce**

Nudou jako emoci, která má vliv na úspěch ve výkonových situacích tudíž i při vyučování se zabýval ve svých pracích německý autor Reinhard Pekrun (Pekrun, 1992; Pekrun et al., 2002; Pekrun, 2006; Pekrun et al., 2010). Hlavním tématem jeho prací je vliv emocí na školní výkon a provázanost emocí, kognice a motivace. Vychází z funkční a evolucionistické teorií emoci, v níž se tvrdí, že emoce vznikly jako odezva organismu na situace a mají napomoci k řešení situace. Emoce jsou těsně a obousměrně propojeny jak s kognicí tak motivací. Z jedné strany kognici i motivaci determinují a z druhé strany emoce jsou důsledkem kognitivního zhodnocení situace (Pekrun, 2006).

Pekrun (1992) dělí emoce vztahující se k procesu učení do dvou skupin: 1) emoce spojené s úkolem; 2) emoce plynoucí ze sociální situace. Obojí skupiny se pak dají dělit dle afektu na pozitivní a negativní. Emoce spojené s úkolem se dále dají dělit dle časové linie na emoce spojené se samotným procesem řešení úkolu, předcházející úkolu a následující po úkolu (viz tabulka 2). Nuda je zde uváděna jako negativní emoce, která provází řešení úkolu. Pekrun (1992) ovšem uvádí, že toto dělení není striktní a že některé emoce mohou provázet a vycházet jak ze sociální situace, tak i ze situace úkolu.

Dle Pekruna (1992) pozitivní emoce spojené s úkolem vždy vedou k podpoře procesu učení. U negativních emocí spojené s úkolem může být jejich vliv na motivaci k výkonu, jak pozitivní tak i negativní. Například úzkost (předchází úkolu) nebo zklamání (následuje po úkolu) mohou vést k tomu, že jedince motivuje k větší snaze se zaměřit na úkoly nebo naopak může jej dovést k rezignaci snahy řešit předkládané úkoly. Podobně je to i s nudou (nepříjemná emoce provázející řešení úkolu). Primární funkcí nudy je motivovat člověka k hledání nové aktivity. Když však situace znemožní nalezení nové aktivity, vede nuda k redukci vnitřní motivace a k odklonění kognice od úkolů. Důsledkem je pak snížení celkové motivace k plnění úkolu.



Tabulka 2: Taxonomie emocí ve výkonových situacích dle Pekruna  
(převzato a upraveno z Pekrun, 1992, 361)

	pozitivní	negativní
<b>emoce spojené s úkolem</b>		
při úkolu	zábava	nuda
před úkolem	naděje očekávání radosti	úzkost beznaděj rezignace zoufalství
po úkolu	úleva radost hrdost	smutek zklamání stud/vina
<b>emoce spojené se sociální situací</b>		
	vděčnost empatie obdiv sympatie/láska	hněv žárlivost/závist pohrdání

V souladu se současnými teoriemi emocí (Scherer, Schorr, & Johnstone, 2001, in Pekrun, 2006) je vlastní zhodnocení a posouzení situace považováno za důležitou determinantu lidských emocí. Na základě posouzení situace se následně rozvíjí emoce, které ovlivňují zpětně posouzení situace. Emoce spojené s úkolem dále ve svých pracích Pekrun (např. Pekrun 2006; Pekrun et al., 2010) pojímá jako výkonové emoce a definuje je jako emoce svázané s podáváním výkonu a rozvinul teorii vzniku emocí s názvem *Control – Value theory* (CVT).

V CVT se předpokládá, že vlastní posouzení výkonových situací a jejich minulých i budoucích výsledků vedou k podněcování emocí. Tato teorie říká, že individuální vnímání míry vlastní kontroly nad aktivitami v dané situaci a subjektivní vnímání důležitosti dosažení úspěchu v těchto aktivitách vedou k prožitku emocí. Z druhé strany však emoce ovlivňují toto posouzení. Toto posuzování aktivit se děje ze dvou rovin:

- 1) Subjektivní kontrola situace – Jak vnímám míru svého vlivu na dění v dané situaci. Toto kontrolování spočívá v porovnávání očekávání úspěchu se skutečnými výsledky. Vnímání svých schopností a porovnávání s obtížností úkolů určuje míru subjektivní kontroly nad situací. Například očekávám, že pokud vynaložím úsilí a veškeré své schopnosti na splnění úkolu, pak úkol úspěšně splním. Pokud se tak stane, zaži-

ji pocit úspěchu a hrdosti a vím, že mohu svou činností situaci ovlivnit, mám nad ní kontrolu. Pokud ne, zažiji zklamání a docházím k přesvědčení, že nad situací nemám žádnou kontrolu.

- 2) Subjektivní hodnota aktivit a jejich důsledků - zda je pro mne úspěch v aktivitě důležitý (hodnotím úspěch v daném předmětu za důležitý, učivo pro mne má smysl a užitek).

Nuda pak vzniká, pokud je vnímaná kontrola buď velmi slabá (nad aktivitou nemám kontrolu – úkol přesahuje moje schopnosti a ztrácím nad děním kontrolu) nebo naopak velmi silná (úkol je pro mne příliš lehký - podceňuje moje schopnosti) a/nebo předkládané učivo není pozitivně hodnoceno (nemá smysl, nemá vztah k žákovým potřebám).

Pekrun et al. (2010) dále svou teorii rozvíjeli a popsali, jak se na vzniku žákových emocí podílí individuální prekursor (subjektivní posuzování) a faktory prostředí. Subjektivní příčiny zahrnují vnímanou kontrolu nad situací a míra hodnoty jakou situace pro žáka má. Toto subjektivní posuzování je ovlivňováno celým spektrem žákových osobnostních dispozic a specifík. Prostor také ovlivňuje tento proces posuzování. Například kvalita instrukcí úkolu, ale také vliv širšího prostředí jako hodnotový systém žákovy rodiny. Znovu se tak otvírá představa o nudě jako o složité emoci, na jejíž vzniku se podílí velká variabilita proměnných, které vycházejí jak ze situace, tak z osobnosti jedince.

Teorie CVT, která staví na neustálém posuzování a porovnávání invokes i myšlenku, že emoce mají také reciproční vztah k sebepojetí. Tuto hypotézu potvrdil Goetz et al. (2010) kdy zkoumal spojitost sebepojetí a emocí. Bylo potvrzeno, že sebepojetí pozitivně koreluje s pozitivními emocemi (potěšení, hrdost) a negativně koreluje s negativními emocemi (úzkost, zlost a nuda).

### **2.1.3 Příčiny vzniku nudy ve škole z pohledu žáků**

Příčiny vzniku nudy ve škole z pohledu žáků jsem zjišťovala ve svém výzkum (Kubjátová, 2016). Jednalo se o učitele, žáka, jejich vztah, třídní kolektiv, obsah učiva a prostředí. Tento výčet v sobě zahrnuje prakticky všechny determinanty procesu učení ve škole.

Žáci popisovali jako nejsilnější faktory vzniku nudy učitele. Nudný učitel je dle nich odměřený až arogantní, nezajímá se o žáky, nemá respekt. Mluví monotónním, nevýrazným hlasem. Neprojevuje potřebné znalosti předmětu a nejeví o přednášené učivo zájem. Užívá

rigidní metody výuky, příliš mluví a nezapojuje žáky do vyučování. Nechává žáky dělat zápisy a neodpovídá na dotazy žáků k tématu.

Z výpovědi žáků také vyplynulo, že nuda vzniká více, když učitel a žáci nemají mezi sebou dobré vztahy. To platí i o třídním kolektivu. Ostatní žáci mohou nudu zapříčinit tím, že nedávají pozor a vyrušují ty, kteří by se o učivo zajímali. Nudit se mohou více také žáci v kolektivu, který se vyznačuje špatnými vztahy. V takovém kolektivu se někteří žáci bojí do výuky aktivně zapojit, aby se tak nevystavili posměchu spolužáků. Žáci také popisovali nudu jako nákazu, která se může přenášet mezi žáky i mezi žákem a učitelem. Tento přenos pocitu nudy mezi kolektivem a žákem a mezi žáky a učitelem je novým tématem ve vzniku nudy. Přenos nudy by se dal vysvětlit pomocí teorie zrcadlových neuronů. Celkově vliv sociálních faktorů na vznik nudy ve škole nebyl nikde blíže zmapován.

Učivo se stává zdrojem nudy, pokud žáci nevidí jeho uplatnění v praktickém životě, nebo pokud dle nich není zajímavé či je nepřiměřeně obtížné. Jen malou roli dle žáků hraje prostředí třídy, kde se nacházejí.

Jen poměrně málo žáků připustilo, že za nudu mohou i sami žáci. Pokud se tyto názory objevily, byla popisována nízká motivovanost žáka pro studium, introverze, nízké sebevědomí, špatná nálada, osobní problémy a také fyziologické faktory jako hlad či únava. Myslím, že žáci mají tak silnou tendenci vznik nudy přisuzovat učiteli, protože pokud jsou vystaveni nepříjemnému pocitu nudy a to i přes to, že již vyčerpali veškeré své možnosti o aktivitu, protože on tuto situaci vytváří. Nebo tato atribuce může být důsledkem obranných mechanismů žáka. Pokud by si připustili, že za nepříjemný pocit nudy si mohou sami, mohlo by to vyvolat nepříjemné pocity z vlastní neschopnosti, což by celou nepříjemnost jen umocnilo.

Jeden respondent prakticky vždy uvedl několik možných příčin vzniku nudy ve vyučování. Potvrzuje se tak, že nuda ve škole je výsledkem působení různě variované kombinace výše zmíněných faktorů, při čemž však učitel stojí vždy v centru této kombinace (Kubjátová, 2016).

Statisticky se pokusili odhalit příčiny vzniku nudy Daschmann, Goetz a Stupnisky (2010), kteří na základě dostupné literatury a svého předešlého výzkumu sestrojili škálu, která obsahovala následujících osm oblastí příčin vzniku nudy:

- monotónnost – vnímání jednotvárnosti vyučování;
- nedostatek smyslu – nevidí relevantnost předmětu;

- jiné příležitosti – jak moc nuda vzniká, když student vnímá, že je vyučování jen ztrátou času, který by mohl trávit pro něj přínosnější činností;
- nadměrné zatížení – nechápe učitelův výklad a zadání úkolů;
- nedostatečné zatížení – nejsou vytížení, předkládaná látka je příliš lehká;
- nedostatek zapojení se – když žák vnímá, že jej učitel nezapojuje do dění;
- neoblíbenost učitele – nedostatek sympatií k učiteli;
- obecně se nudí – nudit se je pro žáka typické, vychází z jeho osobnosti.

Daschmann, Goetz a Stupnisky (2010) sestrojili jednotlivé položky a následně provedli výpočet reliability. Vnitřní reliabilita jednotlivých škál se pohybovala od 0,63 po 0,88 pro jednotlivé prekursory. Nejsilněji se v tomto výzkumu ukázal faktor neoblíbenost učitele, dále nedostatek smyslu a jiné příležitosti. Překvapivě nejslabší vliv měl prekursor monotónnost, následován prekursorem obecně se nudí. Jednotlivé prekursory mezi sebou vzájemně korelovaly například neoblíbenost učitele a nedostatek zapojení se nebo nedostatek smyslu a jiné příležitosti. Obojí je logicky zdůvodnitelné. Na druhé straně mezi sebou nejméně korelovaly nadměrné zatížení a nedostatečné zatížení. Tady se ukázalo, že existují rozdíly mezi žáky, kteří se nudí při různém stupni obtížnosti úkolu. Prokázala se zde i genderové diference. Dívky se více nudí v situacích, kdy se cítí přetíženy. Naopak chlapci spíše, když jsou méně zatíženi (Daschmann et al., 2010). Celkově tento výzkum přinesl empiricky validní důkaz, že na vzniku nudy se vždy podílí více faktorů zároveň. Také by podobný nástroj mohl mít dobré využití i v praxi, pro identifikaci příčin vzniku nudy v různých třídách a v různých předmětech. V tomto výzkumu se shodně s mým ukázalo, že žáci vnímají, že nudu způsobuje více vlivů, ale nejsilnějším prekursorem nudy je z jejich pohledu učitel.

## 2.2 Coping nudy ve škole

Když se žáci nudí, snaží se její nepříjemnost zmírnit a většinou mají snahu se znovu zapojit pozornost do vyučování. Pokud se jim to nedaří nebo nechťejí se o učivo zajímat, volí dvě strategie zvládnání nudy: a) hledáním náhradních činností (hrají hry na mobilním telefonu, dopisují si přes aplikace s kamarády, surfují po internet, kreslí si, baví se se spolužákem,

začnou vyrušovat a komentovat učitele nebo b) utíkáním do myšlenek (denní snění) – často pak o příjemných věcech jako kompenzace nepříjemnosti nudy (Kubjátová, 2016).

Statistické ověření copingových strategií žáků na nudu zpracoval Nett, Goetz a Daniels (2010). Rozlišili kognitivní a behaviorální strategie zvládnání nudy. Ty dále rozdělily dle souvislosti se situací na odmítání (avoidance) a přiblížení (approach). Vznikly tak čtyři skupiny strategií zvládnání nudy. Kognitivně přibližovací coping – žák se snaží změnit vnímání situace změnou svého myšlení (např. snaží si uvědomit důležitost předkládaného učiva); Behaviorálně přibližovací coping – žák se snaží o změnu svým aktivním chováním (například začne diskutovat s učitelem o smyslu učiva); Kognitivně odmítací coping – žák začne přemýšlet nad věcmi, které nesouvisí s předkládaným učivem (například se připravuje na jiný předmět); Behaviorálně odmítací coping – začne se projevovat chováním, které nemá souvislost s předkládaným učivem (např. začne se bavit se spolužákem o svých aktivitách mimo školu).

Faktorovou analýzou Nett et al. (2010) zjistili, že žáci se dají rozdělit do tří skupin dle převažující copingové strategie nudy.

- Přehodnocovači (Reappraisers) – u této skupiny žáků převažuje kognitivní přibližovací coping. Příčinu nudy přisuzují své osobě. Proto usilují o změnu svého myšlení, aby zamezili nudě.
- Kritici (Criticizers) – u nich převažuje behaviorální přibližovací strategie a vyvíjejí aktivitu, aby nudnou situaci změnili. Věří, že příčina nudy je v situaci nebo v člověku zodpovědném za situaci. Dle nich je možné situaci změnit aktivním chováním tedy vyjádřením nesouhlasu a nespokojenosti.
- Vyhýbači (Evaders) – U nich převažují vyhýbací strategie a to jak kognitivní tak behaviorální. Podobně jako kritici připisují vznik nudy situaci nebo osobě zodpovědné za situaci, ale jsou přesvědčeni, že se situace nedá nijak změnit, proto se situaci vyhýbají a směřují své myšlení a chování k jiným objektům.

Nuda je tedy nepříjemná emoce, pro jejíž zvládnání vyvíjí jedinec copingové strategie, podobně jako pro zvládnání například úzkosti. Jeden člověk může používat i více copingových strategií. Přítomnost copingových strategií by mohlo být učiteli sledováno a použito pro identifikaci pocitu nudy u žáků ve vyučování.

### 3 ADOLESCENCE

Období dospívání je velmi významné přerodové období, kdy se z dítěte transformuje dospělý člověk. Je spojeno s mnohými změnami v oblasti tělesné, psychické, sociální i spirituální. Toto období bývá označováno termínem adolescence z latinského *adolescere*, což znamená dorůstat, dospívat, mohutnět (Macek, 2003). Termín adolescence označuje období od 10 (11) let do 20 (22) let, tedy celé druhé desetiletí lidského života. V české odborné literatuře někdy bývá z tohoto období vyčleněno období pubescence, které bývá vymezováno věkem 11 až 15 let (Langmeier, & Krejčířová, 1998). Ve většině současné literatury však převažují tendence slučovat pubescenci a adolescenci pod jedno vývojové období. Termín pubescence je pak užíván především pro označení tělesných proměn.

Macek (2003) dělí adolescenci na tři fáze. A sice na časnou adolescenci, která se dá vymezit zhruba od 10 (11) do 13 let, střední adolescenci, která je přibližně od 14 do 16 let a pozdní adolescenci, které zaujímá věkové období od 17 do 20 let. Zatímco Vágnerová (2005) nebo Dolejš, & Orel (2017) ji člení pouze na ranou (11 až 15 let) a pozdní (16 až 20 let). Při čemž období rané adolescence odpovídá věku druhého stupně základních škol a pozdní adolescence odpovídá období studia na střední škole.

Zajímavé je, že období adolescence má tendenci se rozšiřovat oběma směry. Dříve začíná a později končí (Vágnerová, 2005; Langmeier, & Krejčířová, 1998). Je to dáno sekulární akcelerací, která je pozorována již více jak 100 let, kdy dochází k urychlení zrání a tělesného růstu. K nástupu dospívání tedy dochází dříve. Zároveň stále více dochází k oddalování přijetí všech závazků spojených s dospělostí a dochází tak k protahování dospívání do mladé dospělosti. Arnett (2000) navrhl nový termín vynořující se dospělost (Emerging Adulthood), který je odlišný od adolescence i od dospělosti. Oproti adolescenci se již projevuje značnou nezávislostí a samostatností (názorovou, emoční, a někdy i finanční). Od dospělosti se však liší v tom, že nepřijímá plnou zodpovědnost a neplní závazky kladené společností na dospělého (založení rodiny, stabilní zaměstnání).

#### 3.1 Změny v adolescenci

Počátek tělesných změn bývá prvním jasně vnímatelným signálem nástupu období dospívání. U dívek i chlapců nastává období rychlého růstu i nabývání svalové hmoty. Stále více se projevují fyziologické rozdíly mezi pohlavími. Tělo adolescenta postupně dostává pod-

bu dospělého. Tyto změny jsou důsledkem hormonálních změn. U dívek se zvětšují prsní bradavky, přichází první menstruace, objevuje se pubické ochlupení. U chlapců se zvětšuje penis a varlata, mění se hlas, dochází k první ejakulaci a začínají růst vousy. Celý proces tělesného zrání je zakončen pohlavní zralostí (Vágnerová, 2005; Macek, 2003).

Se změnou tělesného vzhledu je úzce spjata sebepojetí. Mladí lidé se často zamýšlejí nad tím, jak se jeví v očích ostatních ve srovnání s tím, jak vidí sami sebe. Pokud se jejich viditelné tělo výrazně odlišuje od ostatních, silně to ovlivňuje jejich sebepojetí a sebevědomí. Je zajímavé, že časné vyspělé dívky mají tendenci mít nižší sebehodnocení než časné vyspělí chlapci. Dívky většinou dospívají o něco dříve než chlapci a tyto tělesné změny jsou patrné na první pohled. Navíc hodnocení ženské krásy je dáno diktátem štíhlosti, což často vede u dívek, které v tomto období nabírají na hmotnosti, ke zkreslenému vnímání a negativnímu hodnocení svého zevnějšku. Zatímco u časné vyzrálých chlapců je zaznamenáno spíše lepší sebehodnocení, neboť přírůstek tělesného objemu je přijímán pozitivně (Macek, 2003; Steinberg, 2001).

Tělesné změny ovšem probíhají paralelně i se změnami kognitivními a emočními. Dle Piageta a Inhelderové (1997) v období rané adolescence dochází k přechodu od konkrétních myšlenkových operací k formálním. Hlavní charakteristikou adolescence je vymaňování se z konkrétního a obrát k nereálnému a budoucímu. Myšlení umožňuje jedinci pracovat s hypotézami a usuzovat o výrocích bez souvislosti s realitou. Dochází ke zlepšování i dalších kognitivních funkcí jako krátkodobá i dlouhodobá paměť, schopnost koncentrace pozornosti. Velký rozvoj zaznamenávají exekutivní funkce (Steinberg, 2005).

S rozvojem kognitivních operací se mění se i emocionalita. Adolescenti prožívají a rozlišují mnohem více citů než v dětství. Dochází k integraci emocí do širších struktur osobnosti. Jedinec je schopný selektivně odpovídat na různé podněty a je schopen desensibilizace na určité podněty (Švancara, 1973, in Macek, 2003). Vlivem neurologického dozrávání a hormonální produkce je věk rané adolescence typicky spjat s emoční labilitou. Výkyvy nálad bývají spojené s kolísáním úrovně aktivace, což se projevuje impulsivitou a dráždivostí.

Kognitivní a emotivní změny jsou dány změnami ve stavbě a funkčnosti mozku. V období adolescence dochází například k ubývání šedé hmoty v prefrontální laloku, což vede k úbytku neuronových synapsí, které nejsou funkční a zvyšuje se tak efektivita spolupráce mezi jednotlivými centry. Dochází k myelinizaci neuronů, což vede k efektivnějšímu

propojení různých částí mozku. Probíhají změny v produkci neurotransmiterů, především dopaminu. Postupně se zlepšuje spojení mezi prefrontálním kortexem a limbickým systémem, což vede k větší schopnosti regulace emocí, k lepšímu odhadu nebezpečí, možnosti plánování, a udělat komplikovanější rozhodnutí (Steinberg, 2005; 2013).

Je samozřejmostí, že změny ve vzhledu, myšlení i emocích se projeví i ve vztazích. Velké změny nastávají ve vztazích s rodiči i ostatním dospělými autoritami. Zatímco dospělí očekávají, že adolescenti budou postupně více přijímat odpovědnost a povinnosti, adolescenti se snaží vymanit z podřízené role dítěte. Začínají polemizovat s dospělými a snaží se prosadit svou nezávislost. Mladí lidé odmítají nekriticky přejímat hodnoty a normy, které jim dospělí ukládají. Jak se adolescent snaží vymanit z moci dospělých, mají stále větší vliv na jeho chování skupiny vrstevníků, které jsou pro něj novým zdrojem emoční a sociální podpory. Blos (1967) období dospívání označuje jako druhý individualizační proces. První proces individualizace probíhá kolem tří let dítěte, kdy se dítě snaží vymanit ze symbiotické jednoty s pečující osobou a stát se individuální bytostí. Adolescent se pak snaží vyprosťt ze závislosti na rodině. Infantilní vztahy s rodiči se snaží nahradit členstvím ve vrstevnické skupině. Adolescent se snaží nalézt objekty lásky i nenávisti mimo rodinu. Oba procesy individualizace sebou nesou mnoho nejistot a pochybností, což vede ego k obranným mechanismům regrese. Regresivní a progresivní pohyby se střídají ve velmi krátké době, což má za následek zvýšenou zranitelnost ega. U batolat i adolescentů se tak projevuje deviantní chování, která ovšem nemusí mít patologický charakter. Naopak jsou tyto procesy potřebné pro vznik nové svébytné struktury ega.

Adolescenti, u kterých došlo k velkému rozvoji abstraktního myšlení, proměnila se emoionalita, a kteří prožívají změny ve vztazích, si ujasňují i hodnotovou orientaci. Dochází k rozvoji morálního usuzování (viz Kohlbergovy stádia morálního vývoje). Nelze očekávat, že budou nekriticky přejímat názory nebo příkazy, které jsou nedůsledné nebo si dokonce odporují. Snadno odhalují rozpory mezi slovy a skutky, mezi veřejnými a soukromými projevy dospělých. Při nalézání nových hodnot se mladí lidé začínají zajímat i o transcendentno. Při hledání a ujasňování vztahu k sobě objevují i možnost vztahu k něčemu, co náš život přesahuje. Objevuje se otázka po smyslu života, zájem o filosofii, náboženství. Spiritualita se stává součástí jejich života (Dolejš, & Orel, 2017).



### 3.2 Vývojové úkoly adolescence

Proces socializace, který je započat v okamžiku narození, je souled neustálých interakcí mezi jedincem a společností, na základě nichž se celoživotně formuje osobnost člověka. Tyto interakce mají v jisté míře reciproční charakter. Společnost jiných lidí je pro jedince zcela nezbytná, na druhou stranu společnost v každém vývojovém období má jistá očekávání od jedince. Ve 30. letech 20. století se začala formovat teorie vývojových úkolů. Uceleně ji však začal propracovávat od 50. let Robert J. Havighurst. Jeho teorie je založena na psychologických a sociologických poznatcích té doby zabývajících se postoji a sociálními rolemi. Původně tato teorie vycházela z psychoanalytického přístupu, dle něhož je dítě hnáno biologickým pudem k neustálé interakci s lidmi a věcmi. Je tak vystaveno prvním vývojovým úkolům, pokud v nich uspěje, je vystaveno dalším úkolům a takto dochází k postupnému tvoření jeho osobnosti (Havighurst, 1956). Vývojový úkol je dle Havighursta (1956) úkol, který se objevuje v určitém vývojovém období a jeho úspěšné splnění vede k pocitům štěstí a umožňuje dobře zvládnout další vývojový úkol, zatímco neúspěch vede k pocitům neštěstí, nesouhlasu společnosti a k selhávání v plnění dalších vývojových úkolů. Z pohledu této teorie je vývojový úkol sociální role, kterou většina společnosti očekává, že jedinec v daném vývojovém období přijme a bude plnit. Sociální role jsou vzorce chování, které jsou definovány a očekávány skupinou lidí, kteří obsazují určitou pozici se společností (např. rodiče očekávají jisté vzorce chování u předškolního dítěte, nebo učitelé očekávají jisté chování od dítěte v první třídě). Vývojový úkol vychází ze tří zdrojů 1. fyzická zralost, 2. kulturní tlak (očekávání společnosti) a 3. individuální aspirace a hodnoty. Vývojové úkoly podléhají sociální a kulturní diversitě (Havighurst, 1956).

Havighursts (1972, in Manning, 2002) ve svých pracích formuloval pro období adolescence následující cíle:

- dosažení nových a více vyspělých vztahů s vrstevníky obou pohlaví;
- přijetí mužské či ženské role;
- přijetí svého těla a jeho vlastností, včetně pohlaví zralosti;
- dosažení emoční nezávislosti na rodičích a jiných dospělých;
- příprava na manželství a rodičovství;
- příprava na profesní kariéru;

- osvojení si hodnot a etických zásad, které budou sloužit jako regulátor chování;
- dosažení společensky zodpovědného chování (čtetně občanského vědomí).

Tyto cíle byly zformulovány Havighurstem před cca 50 lety a dobře se na nich ukazuje, jak jsou vývojové úkoly modifikovatelné společně se sociálními změnami. Dnes asi nikdo neočekává, že ke konci adolescence bude jedinec připraven na manželský život. Havighurstova teorie je však zajímavá tím, že autor nezůstal jen u formování teoretického konceptu, ale snažil se sestavovat na základě své teorie i doporučení aplikovatelná pro pedagogickou praxi (Havighurst, 1956).

### 3.3 Vývoj identity

Téma vývojových úkolů se objevuje také ve vývojové teorii Erika H. Eriksona (1968), který při formování své teorie vyšel z psychoanalytického konceptu psychosexuálního vývoje. Ego, které je hnáno impulsy z Id, musí omezit tyto své pohnutky podmínkám vnějšího sociálního světa a tím se postupně vyvíjí a socializuje. Ego identita je subjektivní vnímání sebe sama a vnímání vlastní kontinuity v čase (Erikson, 1968). Životní zkušenost získaná interakcí vyvíjejícího se jedince se sociálním prostředím determinuje vývoj jeho ego identity.

Pro zdárný vývoj osobnosti je potřeba v každém vývojovém období zvládnout vyřešit daný psychosociální konflikt. Erikson (1968) přebíral z embryologie princip epigenetické kauzality, který tvrdí, že přechod k vyšší fázi vývoje je ovlivněn zkušeností jedince z předešlé fáze a je možný jen po vyřešení určitého psychosociálního konfliktu. Úspěšné zvládnutí konfliktu vede k osvojení specifického vzorce chování (ritualizace). Pokud není konflikt zvládnut, dochází k patogenní transformaci očekávané ritualizace. Erikson tak popsal osm vývojových etap osobnosti, které hierarchicky následují po sobě a procházejí od počáteční narcistické interakce se sebou samým, přes etapy identifikace s významnými osobami a socializaci v sociálních skupinách až po vznik vědomí vlastní identity, které následně probíhá dalším vývojem až po vědomí vlastní integrity.

Tabulka č. 3 znázorňuje Eriksonův epigenetický diagram. Je na něm zachyceno osm vývojových etap a diagonálně jejich vývojové krize. Adolescence je pátou vývojovou etapou, která je dle Eriksona (1968) ve vývoj identity zcela zásadní. Jak se člověk vypořádá s vývojovými krizemi v předešlých vývojových etapách, ovlivňuje jeho zdárné nalezení vlastní identity v adolescenci. Zároveň nalezení pravé ego identity ovlivňuje, jak se vyro-

ná s vývojovými krizemi v následujících obdobích. Deriváty krizí z nižších období se promítají do zápasu o vlastní identitu v adolescenci.

Tabulka 3: Eriksonův epigenetický diagram (převzato a upraveno z Erikson, 1968, 94)

Vývojová etapa							
1. Útlé dětství	2. Rané dětství	3. Předškolní věk	4. Školní věk	5. Adolescence	6. Raná dospělost	7. Dospělost	8. Zralý věk (Stáří)
Důvěra x Nedůvěra				Perspektiva x Zmatek			
	Autonomie x Nejistota			Sebejistota x Vys. Sebeuvě- domění			
		Iniciativa x Vina		Experimento- vání x Fixace			
			Píle x Méněcennost	Učení se x neschopnost			
				Identita x Zmatek			
				Sexuální polari- zace x Bisexualita	Intimita x Izolace		
				Vedení a řízení x Zmatek		Produktivita x Stagnace	
				Ideologický závazek x Zmatek			Integrita x Nevyrovnanost

Erikson (1968) upozornil, že při budování identity může docházet k přechodně vybudování nestabilních identit, z nichž jako důležitou vyzdvihl moratorium, kdy dochází k přechodným střídáním různých identit.

Na práci Eriksona navázal James E. Marcia, který popisoval ego identitu nikoliv jako status, ale jako dynamický proces. Stěžejními pojmy v Marciových pracích je krize (crisis) a závazek (commitment). Krize v sobě zahrnuje nutnost výběru mezi dvěma alternativami. Toto rozhodování se vztahuje k důležitým tématům současného i budoucího života. Jedná se o formu hledání a zkoušení různých možností voleb. V pozdějších pracích Marcia (1980, in Stephen, Frasen, & Marcia, 1992) nahradil termín krize termínem prozkoumávání (exploration). Závazek určuje míru jedincovy investice energie i zodpovědnosti, kterou určitému rozhodnutí přikládá (Marcia, 1966).

Marcia (1966) tak rozlišuje čtyři stavy identity:

- Dosažená identita (identity achievement) - jedinec prožívá krizi při rozhodování, pociťuje nejistotu, zároveň má potřebu danou krizi vyřešit. Jedince přijímá vážná rozhodnutí o svém budoucím životě, vychází ze svých minulých zkušeností. Definiuje si své cíle do budoucna a podniká kroky, které umožňují jejich dosažení.
- Rozptýlená identita (identity diffusion) – jedince může, ale nemusí prožívat krizi, typické je však absence závazku. Neudělal žádná rozhodnutí o své budoucnosti a ani se o budoucnost nezajímá.
- Moratorium (moratorium) – při moratoriu jedinec prožívá krizi, volí si různé možnosti, při čemž jeho závazek vůči těmto rozhodnutím není nijak jasný a závazný. Probíhá aktivní hledání a rozhodování se o budoucnosti a snaze přijmout k tomuto rozhodnutí závazek.
- Uzavřená identita (foreclosure) – jedince neprožívá krizi, ale přijímá závazek. Přijímá to, co mu určili ostatní (často rodiče), bez zpochybnění této volby. Charakteristický rys jeho osobnosti je rigidita. Pokud je vystaven situaci, kde rodičovské hodnoty jsou nefunkční, cítí se zmaten až vyděšen.

Jedinec při formování své identity dosahuje různých stavů ego identity, tyto stavy nemusí nutně následovat za sebou a ne vždy vedou k dosažení stabilní identity. Dle Marcii (1980, in Stephen, Frasen, & Marcia, 1992) je možné dosáhnout stabilní identity jedinec, když jedinec projde řadou krizí. Prožívání těchto krizí umožní otevření se změnám ve vztazích i změnám ve společnosti. Toto otevření umožňuje reorganizaci identity a postupné dosažení stabilní identity. Proces formování identity nejběžněji probíhá směrem od uzavřené identity k dosažené identitě. V rané adolescenci se uzavřená identita (foreclosure) otevře prozkoumávání. Právě toto prozkoumávání vede k difusní identitě a následně moratoriu až dojde k dosažení identity. Ovšem výzkumy ukázaly, že tento vzorec není závazný a jsou různé individuální rozdíly. Proces formování identity prochází různými stavy a pohyb nemusí být jen progresivní, ale i regresivní. Regresivní změny bývají méně časté, ale mohou se vyskytnout. (Kroger, Martinussen, & Marcia, 2010). Dle Marcii i Eriksona by moratorium mělo vždy předcházet dosažené identitě.

Eriksonova teorie vývoje ego identity i Marciova teorie stavů identit měli své kritiky. Obě však poukázaly na složitost a důležitost adolescence. Kdy pro zformování stabilní je-

dincovy identity je potřeba prožít zpochybnění budované identity, což sebou nese velkou zranitelnost osobnosti v tomto období.

## 4 NEGATIVNÍ ASPEKTY ADOLESCENCE

Adolescence je vývojové období, ve kterém probíhá mnoho změn. Dochází k biologickému zrání, přetváří se identita, dochází ke změnám ve vztazích. Tyto změny jsou často vnímány, především okolím, jako náročné. Na začátku 20. století se adolescencí jako jeden z prvních autorů začal zabývat Hall (1904, in Steinberg, 2001) který toto období nazval obdobím „bouře a stresu“. Tato bouře a stres se nejvíce projevuje ve vztazích s rodiči a jinými autoritami, výkyvy nálady a rizikovým chováním. Mnoho prací se následně začalo zabývat negativními jevy spojenými s adolescencí. O adolescenci je pak mnohdy uvažováno jako o vývojovém období, které je spojeno více se zvládáním různých obtíží, než se získáváním kompetencí. Ačkoliv je potvrzeno, že adolescenti se projevují více rizikově, než dospělí, neznamená to, že tato rizikovost musí být nutně nebezpečná a vyloženě bouřlivá. Steinberg (2001) poukazuje na to, že většina adolescentů, projde tímto obdobím bez negativních důsledků pro další vývoj. Velmi málo z těch, kteří užívali drogy či páchali delikventní činnost v adolescenci, v tomto pokračují v dospělém věku. Na druhou stranu téměř všichni dospělí uživatelé drog a delikventi, tak činili již v adolescentním věku. U většiny těchto lidí se však projevovaly výchovné problémy již od dětství a jejich chování je důsledkem genetických a sociálních činitelů, není tedy důsledkem vývojových změn (Steinberg, 2004).

Problémy v adolescenci se externalizují (rizikové chování) nebo internalizují (deprese), při čemž externalizované problémy mají tendenci s věkem se mírnit, internalizované problémy nikoliv a často přetrvávají do dospělosti (Steinberg, 2001).

### 4.1 Rizikové chování, impulsivita a agresivita adolescentů

Jednou z forem negativních projevů v průběhu vývojového období adolescence je rizikové chování. Dolejš (2010, 9) definuje rizikové chování jako: „*chování jedince nebo skupiny, které zapříčiňuje prokazatelný nárůst sociálních, psychologických, zdravotních, vývojových, fyziologických a dalších rizik pro jedince, pro jeho okolí a/nebo pro společnost*“. Termín rizikové chování má těsnou souvislost a mnohdy se významově překrývá s jinými termíny, které nalzáme v odborné literatuře. Jako například delikventní chování, asociální chování, antisociální chování a jiné. Dolejš (in Dolejš, & Orel, 2017, 29-30) vydefinoval tyto blízké termíny následovně:

- problémové chování – jedná se o chování, které okolí vnímá jako problém, tedy překračuje obecné normy společnosti (zapomínání školních úkolů a pomůcek, pokřikování, neuposlechnutí);
- maladaptivní chování – někdy označované jako nepřizpůsobivé chování, které je sociálně nežádoucí (agresivní činy vůči ostatním);
- protispolečenské chování – při kterých jedinec narušuje základy společnosti (demonstrace, street art);
- abnormální chování – škodlivé chování, které je odlišné od běžného morálního a sociálního řádu dané společnosti;
- disociální chování – krátkodobé projevy chování, které jsou již opět za hranicí společenských norem a které lze pedagogicko-výchovnými nástroji ovlivňovat (neposlušnost, neukázněnost, vzdorovitost);
- asociální chování – je již závažnější chování vybočující mimo hranice běžné normy, ale ještě nemá charakter trestné činnosti a ničení společenských hodnot (záškoláctví, toulavost);
- antisociální chování – protispolečenské chování, které můžeme vidět ve formě kriminálních aktivit (krádeže, šikana, vandalismus);
- delikventní chování – je takové chování, které překročilo hranice vymezené zákonem či předpisem a které přináší realizátorovi nebo společnosti újmu (trestné činy, týrání, fyzické ubližování);
- deviantní chování – můžeme definovat jako odchylku od očekávaného chování, které definuje platná sociální norma (sexuálně orientované deviantní chování).

Dolejš (2010) pak navrhuje termín rizikové chování používat jako zastřešující termín pro výše definované skupiny chování.

Z výše uvedených definic je zřejmé, že míra rizika pro jedince a/nebo společnost dosahuje různé intenzity od mírných až po velmi rizikové. Dá se pod tento termín zahrnout i relativně málo rizikové chování jako neplnění domácích úkolů, vyrušování při vyučování, odmítání přes projevy negativismu vůči autoritám, poškozování věcí, sebepoškozování, užívání návykových látek, gambling, sexuálně rizikové chování až po trestné činy jako krádeže a fyzické ubližování. Spektrum projevů, které se pod tímto termínem slučují, je tedy celá řada a pro lepší uchopení je nutné zvolit vhodnou klasifikaci. Dolejš (2010)

se obšírněji zabýval různými klasifikacemi těchto chování a došel k elektivnímu dělení rizikového chování do následujících sedmi kategorií:

- užívání a zneužívání legálních a nelegálních látek;
- kriminalita;
- šikana, hostilita a agresivní chování;
- problémové sexuální aktivity;
- školní problémy a přestupky;
- extremistické, hazardní a sektářské aktivity;
- ostatní formy rizikového chování.

Vznik rizikového chování lze popsat pomocí mnoha teorií například biologickými (teorie vrozeného zločince, genetické teorie), sociálně-psychologickými (teorie sociálního učení, teorie charakteru a temperamentu) nebo sociologickými teoriemi (teorie anomie, kulturního přenosu) (Dolejš, 2010). Rizikové chování je však jev, na který je potřeba pohlížet z více perspektiv. Na vzniku a rozvinutí rizikového chování se většinou podílí více faktorů.

Jednu z vlivných teorií vzniku rizikového chování koncipovali ke konci 70. let manželé Jessorovi. Dle nich hraje problémové chování<sup>2</sup> důležitou roli při přechodu z dětství do dospělosti a de facto se jedná o zdravý a normální projev a je potřebné pro dosažení autonomie a nezávislosti na autoritách. Jejich eklektická teorie je známá pod názvem Problem Behavior Theory (PBT) (Jessor, 1991).

Podle této teorie se na vzniku rizikového chování a rizikového životního stylu podílí kombinace a interakce tří nezávislých komponent: osobnostní komponenty, vlivu sociálního prostředí a chování. Každá z těchto komponent může obsahovat jisté protektivní a rizikové faktory. Vznik a rozvinutí rizikového chování a rizikového životního stylu je pak důsledkem individuální variability kombinace protektivních a rizikových se faktorů jednotlivých komponent (Jessor, 1991). Touto teorií se dají vysvětlit individuální rozdíly v míře rizikivosti u adolescentů.

Steinberg (2001; 2004) se ve svých pracích snažil také odpovědět na otázku, proč se adolescenti chovají rizikověji než dospělí a zaměřil svou pozornost především na proces neurologického zrání. Zjistil, že neexistuje rozdíl ve vnímání a hodnocení rizikivosti různých

---

<sup>2</sup> Jessorovi používali termín problémové chování jako synonymum k rizikovému chování



jevů u adolescentů a dospělých. Adolescenti jsou schopni hodnotit a vnímat nebezpečí, které může vyplynout z různých situací stejně jako dospělí, ale následně se pak rizikově chovají. Dle Steinberga (2004) se tak děje, protože dochází k nejednotnému zrání v oblastech mozku a jejich propojení (především mezi prefrontální kortexem a limbický systém). V důsledku toho jsou adolescenti více citliví na odměnu, což je vede k vyhledávání nového, vyšší impulsivitě a k potřebě vyšší stimulace pro dosažení subjektivního pocitu spokojenosti (např. adolescenti potřebují řídit automobil v rychlosti 70 mil za hodinu, aby dosáhli stejné míry uspokojení z jízdy jako dospělí při rychlosti 50 mil za hodinu) (Steinberg, 2004).

Další jev, který ovlivňuje rizikové chování adolescentů je dle Steinberga (2004) relativně pomalý vývoj exekutivních funkcí jako schopnost plánovat a předvídat, což ovlivňuje seberegulaci. Seberegulace je ovlivňována nejen kognitivními faktory, ale mají na ni velký vliv psychosociální faktory (vliv vrstevníků) a emoce. Pro adolescenty je typické, že rizikové chování provádí ve skupině, což sebou většinou nese i silné prožívání emocí. Právě to by mohlo být důvodem, proč edukační programy, které ovlivňují především kognitivní aspekty, selhávají. Edukační programy sice zužují prostor rizikovosti, ale nemohou rizikovitost zcela potlačit, neboť se jedná o důsledek normálního vývoje a zrání nervového systému. Preventivní programy rizikového chování by tak měly být doplněny o celospolečenské systémové změny jako například zvyšování cen tabákových výrobků a alkoholu, vyšší tresty pro prodejce alkoholu mladistvým či zvýšení věku pro možnost získání řidičského průkazu apod. (Steinberg, 2004).

Dolejš, Skopal, Suchá et al. (2014) se domnívají, že existuje osobnostní faktor, který lze označit termínem „rizikovitost“. Tento rys se manifestuje různými formami rizikového chování a jedinec s tímto výraznějším rysem osobnosti může být popsán těmito charakteristikami: *„Adolescent je nerozvážený, nedomyšlí důsledky svého chování, činy jsou realizovány se značnou energií a bez zábran. Častěji se u těchto jedinců objevuje vztek, hněv a hádavost. Jedinec podezírá své blízké a vzdálené okolí, navazuje destruktivní vztahy a je v konfliktu s druhými. V komunikaci s druhými je agresivnější, bezcitný a cynický. Nerad spolupracuje s ostatními při realizaci dlouhodobých úkolů. Jedinec trpí sníženou sebekontrolou, impulzivitou a poruchami pozornosti. Adolescent se vyhýbá povinnostem, selhává při dosahování cílů, revoltuje proti normám a snaží se být nezávislý na rodičích. Jedná se o lidi, kteří jsou svérázní, nepoddajní a vyžadují obdiv“* (Dolejš, Skopal, Suchá,

& kol., 2014, 32). Jako hodně silné faktory, které mají silnou souvislost s rizikovostí, se ukázaly agresivita a impulsivita.

Impulsivita by se dala definovat jako osobnostní rys, který zahrnuje extraversi, vyhledávání nového a vzrušujícího a absence regulace chování (Barrat, & Patton, 1983, in Watt, & Vodanovich, 1992). Podobně Webster, & Jackson (1997, in Dolejš, & Orel, 2017, 25) popisuje impulsivitu jako osobnostní rys, pro který „*jsou typické charakteristiky jako například bezprostřední uspokojení, sebedestruktivnost, hostilita, agrese vůči lidem, nedostatek plánování, bezdůvodné jednání, špatné fungování mezilidských vztahů, manipulování, odmítání norem*“. Impulsivní jedinec se může projevat tím, že má bezprostřední reakce bez plánování nebo uvažování nad důsledky svého jednání. Prožívá neklid, je snadno rozrušitelný a obtížně se soustřeďuje, vyhledává nové a intenzivní požitky (Gerbing, Ahadi, & Patton, 1987, in Watt, & Vodanovich, 1992; Zuckerman, 1994, in Dolejš, & Orel, 2017).

Agresivita je člověku přirozená a slouží k jeho přežití. Je to přirozená hnací síla, kterou je ovšem nutno usměrňovat. Je sice nepostradatelná pro lidský rozvoj, ale měla by se v průběhu vývoje individua integrovat do emocionálních a kontextuálních souvislostí jedince, jinak působí destruktivně (Malá, 2005). „*Agrese je většinou chápána jako jakákoliv forma chování, jehož cílem je záměrně někoho poškodit nebo mu ublížit. Kromě fyzického ublížení lze za agresi považovat také psychická a emocionální zranění, jako jsou například zastrašování, zostouzení, vyhrožování apod.*“ (Čermák, 1999, 12). Výklad agrese může být dán také společenskou ideologií určující, jaké jednání je dovoleno, nebo žádoucí, čímž je možno agresi a násilí alespoň částečně regulovat.

Dolejš, Suchá, Skopal a Vavrysová (2016, 16) definují agresi jako „*cíleně zaměřené chování, které je směřované proti sobě samému, proti jiné osobě nebo objektu. Následkem agrese je poškození nebo zranění, a to jak fyzické, tak psychické*“. Na vzniku agrese se podílí kombinace vlivů faktorů biologických (hormony – serotonin, dopamin), psychologických (míra a kombinace osobnostních rysů jako agresivita, impulsivita, citová tvrdost), sociálních (vliv skupiny i dění ve společnosti) i duchovních (víra v dobro druhých lidí, úcta k životu) (Dolejš et al., 2016).

„*Agresivita je vnitřní tendence reagovat dlouhodobě útočným, hostilním zaměřením s vysokou pohotovostí k agresi*“ (Malá, 2005, 8). Jedná se o osobnostní rys, který podmiňuje agresivní jednání v různých situacích. Jistou mírou agresivity disponuje každý jedinec. Pokud je však agresivita vysoká má takový jedinec tendenci k agresivním projevům napříč různými

nými situacemi a mívá často i problém se sebeovládáním, což může mít negativní důsledky pro jeho okolí i pro něj samotného.

## 4.2 Depresivita v adolescenci

Deprese (z latinského depressus, což znamená stlačený, stísněný) jedná se stav stlačené, snížené nálady (Geist, 2000, 40). MKN 10 (2018) řadí depresivní fáze (F32) mezi poruchy afektu a projevuje se zhoršenou náladu, sníženou energii a aktivitou. Kromě depresivní fáze je rozlišována i periodická depresivní porucha (F33), která se vyznačuje opakovanými depresivními fázemi, aniž by se vyskytla manická fáze. Ačkoliv mezi depresivními fázemi je možno zaznamenat mírné zvýšení nálady a aktivity.

Mezi příznaky depresivní fáze jako diagnostické jednotky dle MKN 10 (2018) patří:

- pokles nálady, energie, aktivit;
- úbytek zájmů;
- zhoršení koncentrace a pozornosti;
- narušená schopnost radovat se;
- zjevná unavitelnost i po nepatrné námaze;
- snížené sebevědomí a sebedůvěra;
- pocity viny, bezcennosti;
- negativní a smutný pohled na budoucnost;
- suicidální a automutilační myšlenky;
- poruchy spánku;
- pokles chuti k jídlu.

Podle počtu a tíže příznaků je možno depresivní fázi hodnotit jako lehkou (F32.0) - většinou zaznamenány dva až tři výše vypsány příznaky; středně těžká depresivní fázi (F32.1) - přítomnost čtyř a více příznaků; těžkou depresivní fázi bez psychotických příznaků (F32.2) - většina zmíněných příznaků, často suicidální myšlenky, somatické příznaky; těžkou depresivní fázi s psychotickými příznaky (F32.3) - kromě příznaků depresivní fáze

jsou přítomny i halucinace, bludy, psychomotorická retardace nebo stupor (MKN10, 2018).

Některé z příznaků depresivní fáze zažívá někdy v průběhu života mnoho lidí, aniž by se jednalo o poruchu. Termín deprese se běžně používá pro označení depresivní nálady, kdy se vyskytnou příznaky deprese, které však během několika dní odezní. Pokud však tyto příznaky trvají déle než dva týdny (Orel, & kol., 2012), pak se jedná o klinickou depresi, pro kterou jsou stanovena diagnostická kritéria (viz výše), a jedná se pak o termín psychiatrický. Použití termínu deprese, může být tak poněkud nepraktické a zavádějící. Proto se můžeme setkat s termínem depresivita, který je možno používat i v souvislosti s neklinickou populací.

Na termín depresivita lze nahlížet ze dvou pohledů. 1. Depresivita jako osobnostní rys, kdy každý člověk má určitou míru depresivity a je ji možné chápat jako trvalé osobnostní ladění projevující se smutkem, skleslostí, pocity opuštěnosti, beznaděje či jinými depresivními projevy. Jedinec se zvýšenou depresivitou bude tedy vždy oproti normě vykazovat vyšší míru depresivních projevů. 2. Depresivita jako aktuální psychický stav (ne rys osobnosti), ve kterém se projevují různé příznaky deprese, jedná se tedy o individuální charakteristiku, která ale nemusí dosahovat klinické významnosti (Dolejš, Skopal, Suchá, & Charvát, 2018). Depresivita je tedy míra výskytu depresivních symptomů, což je lepší pojem než deprese, která je již termínem klinickým. V adolescenci jako vývojovém období, kdy probíhá mnoho změn, a jsou typické výkyvy nálad, je pak vhodné přistupovat k depresivitě spíše jako k psychickému stavu než k trvalému osobnostnímu rysu. Depresivita jako stav pak může být v některém období vyšší oproti normě, ale po odeznění tohoto stavu nemusí mít jedince další výraznější depresivní charakteristiky (Dolejš, & kol., 2018).

To prokázal i výzkum Preisse, Vrané a Kuchařové (2010, in Suchá, & Dolejš, 2016), kteří ověřovali tvrzení Příhody, který ve své Ontogenezi lidské psychiky napsal, že období pubescence (11–15 let) a postpubescence (15 – 20 let) provází depresivní projevy. Dle Příhody je toto vývojové období spojeno s bezpředmětnými pocity úzkosti, opuštěnosti a introverze. Preiss a kol. (2010, in Suchá, & Dolejš, 2016) pro svůj výzkum použili Beckovu škálu depresivity a potvrdili, že v období mezi 15 až 20 lety dosahovala hodnota depresivity nejvyšší hodnoty v porovnání s ostatními věkovými skupinami (průměr 14,2 bodů). Mezi 20. a 30. rokem depresivita klesala a od 30. roku se symptomatika opět zvyšovala a věku kolem 75 let opět vykazovala poměrně vysokou hodnotu (průměr 13,6 bodů).

Míru depresivity u českých adolescentů zjišťovali také Krch a Csémy (2006, in Dolejš & kol., 2018), kteří u náhodně vybraných studentů učňovských škol zjistili, že 21 % respondentů uvedlo, že v posledním týdnu pociťovali výraznější depresivní příznaky. Počet depresivních děvčat byl 2,6 krát vyšší než počet depresivních chlapců. Dotazovaní ve 45,3 % případech uvedli, že se někdy v životě zabývali myšlenkami na sebevraždu, pokus o sebevraždu pak uvedlo 8,8 % děvčat a 4,4 % chlapců. Dívky tedy vykazují výrazně vyšší depresivitu než chlapci, což se potvrdilo i v dalších výzkumech (Suchá, & Dolejš, 2016; Dolejš, Zemanová, & Vavrysová, 2017, in Dolejš, & kol., 2018).

Ačkoliv se zdá, že zvýšená depresivita v adolescenci je běžná, neměly by se tyto projevy přehlížet. Pokud jedince vykazuje aktuální zvýšené depresivní ladění, může to sebou nést některé komplikace například v podobě zhoršeného školního výkonu, abúzu látek, sebepoškozování či problému ve vztazích (Dolejš, & kol., 2018).

## **5 NUDA A JEJÍ SOUVISLOST S RIZIKOVÝM CHOVÁNÍM, IMPULSIVITOU, AGRESIVITOU A DEPRESIVITOU VE VYBRANÝCH VÝZKUMECH**

Adolescenti se poměrně často chovají rizikově, když se jich pak ptáte, proč například vzali rodičům klíče od auta a vydali se na nebezpečnou jízdu městem, aniž by měli řidičské oprávnění, jen těžko nalézají odpověď. Často svého činu litují, ale zodpovědět, proč do auta nastoupili, bývá pro ně často těžké. Jedny z možných odpovědí by mohly znít „prostě nebylo, co dělat“ nebo „zdálo se to jako dobrý nápad, jet se trochu projet, zabavit se, zabít nudu“. Začalo se uvažovat o nudě jako o jedné z možných příčin různých rizikových projevů. Především v USA, ale i v dalších zemích jako Jihoafrická republika či Austrálie se začali o této souvislosti přesvědčovat výzkumně. Potvrdilo se, že existuje souvislost mezi sklonem k nudě a různými formami rizikového chování jako například častým užíváním alkoholu, užíváním návykových látek, rizikovým sexuálním chováním, delikvencí, vandalismem, závislostí na internetu, gamblingem (Wagner, & Flisher, 2009; Vodanovich, 2003). V evropských zemích zatím není mnoho studií, které by se touto souvislostí zabývaly.

V roce 2018 představili svůj článek o výzkumu, ve kterém se rozhodli ověřit souvislost sklonu k nudě s rizikovým chováním Biolcati, Mancini a Trombini z Boloňské university. Jejich výzkumný vzorek se skládal ze 478 adolescentů ve věku od 14 do 19 let ze středně velkých měst severní Itálie. Vytvořili položky pro zjišťování způsobů trávení volného času, zjišťovali způsoby a četnost pití alkoholu, četnost užívání různých návykových látek (marihuana, hašiš, kokain a extáze). Dále použili dotazníky Positive Drinking Expectancy Scale (PDMS), The Internet Addiction Test (IAT) a Boredom Proneness Scale (BPS).

Při analýze dat rozdělili respondenty dle dosaženého skóre v BPS na dvě skupiny – s velkým sklonem k nudě a s nízkým sklonem k nudě a ty porovnávali. Z jejich studie vyplynulo, že není výrazný rozdíl mezi sklonem nudě u dívek a chlapců. Při porovnání aktivit ve volném čase dospěli k tomu, že více se nudící jedinci tráví svůj volný čas méně strukturovaně a mají méně zájmů. Na druhou stranu více času tráví sledováním filmů, hraním PC her a užívají více smartphony. Autoři to přisuzují tomu, že při nepříjemném prožitku nudy potřebují činnosti, které jim více umožní relaxovat a uniknout problémům. Proto vyhledávají aktivity, které jim přinášejí rychlou zábavu, což může vyrovnat jejich náladu.

V souvislosti s tímto zjistili, že více nudící se adolescenti jsou výrazně více závislí na internetu. Autoři se domnívají, že je to tím, že díky internetu si nudící adolescenti sytí své potřeby jako vyhledávání nových vzrušujících zážitků. V této studii se také ukázala významná souvislost mezi sklonem k nudě a pitím alkoholu. Zatímco při užívání návykových látek nebyly zaznamenány výraznější rozdíly mezi nudícími se jedinci a méně nudícími. Dle autorů tato studie neukazuje přímou kauzalitu sklonu k nudě a rizikového chování, ale ukazuje, že sklon k nudě je propojen s rizikovostí. Jednou z možností, jak by se to dalo mírnit, je nabízení zajímavých a smysluplných volnočasových aktivit adolescentům.

Rizikovost mladých lidí silně souvisí s impulsivitou. Souvislost sklonu k nudě a impulsivity se také objevuje jako téma některých studií. Jednu z nich provedli v roce 1992 Watt a Vodanovich, kteří se jako jedni z prvních rozhodli ověřit tuto souvislost. Svůj výzkum realizovali na 381 studentech z floridské univerzity, z toho bylo 115 mužů a 266 žen. Ve výzkumu byly použity dotazníky Boredom Proneness Scale a Barratt Impulsiveness Scale. V tomto výzkumu se ukázala velmi silná pozitivní korelace mezi skóry obou škál ( $r = 0,56$ , což bylo signifikantní na 0,001). Dle autorů je to empirický podklad, že konstrukty impulsivita a sklon k nudě sdílejí některé stejné charakteristiky.

Impulsivita souvisí i s agresivními projevy. Je pak zajímavé ověřit, zda se empiricky prokáže i souvislost sklonu k nudě s agresivitou. Rupp a Vodanovich v roce 1997 ověřovali na 293 studentech souvislost sklonu k nudě s hněvem a agresivitou. Pro výzkum použili sebeposuzující dotazníky Boredom Proneness Scale (BPS), Aggression Questionnaire (AQ) a Anger Expression Scale (AX). Aggression Questionnaire autorů Bussy a Perryho obsahuje čtyři subškály – fyzická agrese, verbální agrese, hněv a hostilita. Anger Expression Scale, kterou sestrojil Spielberg, obsahuje tři subškály – vnitřní hněv, kontrolu nad hněvem a vnější hněv. Pro analýzu dat použili MANCOVA, která prokázala silnou souvislost mezi skóry všech škál i jejich jednotlivých subškál. Nejsilnější vztah se ukázal mezi BPS a subškálou hostilita AQ a se všemi subškálami AX. Výsledky této studie ukazují, že sklon k nudě přispívá ke zvýšeným projevům hněvu a agrese. Opět by bylo vhodné blíže prozkoumat provázanost jednotlivých částí těchto konstruktů. Autoři uvažují, že výsledky jejich studie mohou potvrzovat psychoanalytické pojetí nudy, co by důsledku frustrace, který se neprojevuje výrazněji navenek, ale zůstává ukryt. Nuda je tedy důsledek nemanifestované vnitřní agrese (Fenichel, 1951, in Rupp, & Vodanovich, 1997).

Souvislost mezi sklonem k nudě a depresivitou byla již zmiňována a blíže popsána v první kapitole této diplomové práce při definování termínu nudy (viz kapitola 1.4 Nuda z pohledu klinické psychologie). Výzkumně pak souvislost těchto dvou jevů za použití Boredom Proneness Scale (BPS) a Beck Depression Inventory (BDI) prokázali například Farmer a Sundberg (1986), Blaszczynski, McConaghy a Frankova (1990, in Vodanovich, 2003) nebo Goldberg, Eastwood, Laguardia a Danckert (2011). Vždy shodně se stejnými výsledky, že existuje významná korelace mezi depresivitou a sklonem k nudě. Tuto souvislost pak vysvětlují především tím, že v obou konceptech se objevuje téma smyslu a je problém s motivací k činnosti. Rozdíl pak spočívá v intenzitě a době trvání těchto negativních prožitků (Farmer, & Sundberg, 1986; Goldberg, Eastwood, Laguardia, & Danckert, 2011).



## **6 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU**

### **6.1 Úvod k výzkumu**

Nuda je v České republice málo probádáný jev. Každý se někdy nudí. Nudit se dá v nejrůznějších situacích. Jsou lidé, kteří se nudí téměř pořád a jsou lidé, kteří se nudí jen zcela výjimečně. Pedagogičtí pracovníci se při své práci často setkávají s projevy nudy u žáků. Žáci sami považují nudu za nepříjemnou. Je však nuda nějak nebezpečná? Je nudu potřeba zkoumat a věnovat větší pozornost jejímu výskytu? Nebo je nuda běžný, neškodný emoční stav, který žáky vede k pasivitě, ale jinak nemá žádný negativní dopad na žáka, jeho chování? Nebo je potřeba na nudu pohlížet jako na zdroj potenciální patologie a boj s nudou zařadit do programů prevence? Je třeba se jí více výzkumně zabývat, aby byla v praxi lépe uchopitelná?

Ve škole se potýkají pedagogové a školní psychologové s různou formou rizikového chování a zároveň se klade důraz na výstup vzdělávání v podobě školního prospěchu u žáků. Pokud by se prokázalo, že nuda má souvislost s rizikovým chováním a/či se školní úspěšností žáků, mohlo by se pak pohlížet na nudu jako na jev, který je potřeba více pochopit a naučit se jej eliminovat.

V České republice není zatím sestaven a standardizován žádný výzkumný nástroj, který by se nudou zaobíral. Rozhodla jsem se proto do českého jazyka převést a experimentálně otestovat Škálu sklonu k nudě – Boredom Proneness Scale (BPS) amerických autorů Farmera a Sundberga (1986).

### **6.2 Cíle výzkumu**

- Zjistit a popsat jaký je vztah sklonu k nudě s ostatními proměnnými jako je rizikové chování, školní úspěšnost, impulsivita, agresivita a depresivita.
- Převod a experimentální otestování BPS v České republice.

### 6.3 Výzkumné otázky

Byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- Má sklon k nudit souvislost s rizikovým chováním adolescentů?
- Má sklon k nudit souvislost s rizikovými osobnostními rysy jako impulsivita, agrezivita?
- Má sklon k nudit souvislost s depresivitou?
- Má nuda souvislost se školní úspěšností a sebepojetím školní úspěšností adolescentů?

### 6.4 Cílová populace

Výzkum byl zaměřen na žáky 7. až 9. tříd, což odpovídá věku 12 až 16 let. Při čemž data byla sbírána ke konci školního roku, tudíž věk žáků těchto ročníků byl ponejvíce v rozmezí 13 až 15 let. Z vývojového hlediska se jedná o období rané adolescence (Macek, 2003). Právě v tomto věkovém období se žáci často vyjadřují, že zažívají nudu či hodnotí podněty a události jako nudné (Perkins, & Hill, 1985b).

Výzkum byl zaměřen na období rané adolescence, při čemž byl nejvíce zaměřen věkové rozpětí od 13 do 15 let, a to ze dvou důvodů. 1. Škála sklonu k nudit (BPS) byla v zahraničí standardizována a výzkumně používána u populace nad 13 let. 2. Z výzkumů (Dolejš, & Skopal, 2015; Dolejš, & Orel, 2017) používajících Dotazník rizikového chování (VRCHA) bylo zjištěno, že nejvyššímu nárůstu rizikového chování u většinové populace dochází právě od 13 let.

## 7 DESIGN VÝZKUMU

### 7.1 Metodologický rámec

Pro výzkum byla zvolena kvantitativní strategie.

Byly měřeny a porovnávány následující proměnné:

1. Sklon k nudě - Boredom proneness scale (BPS) v českém překladu Škála sklonu k nudě.
2. Rizikového chování- celkový skór i dílčí škálová skóre v Dotazníku výskytu rizikového chování u adolescentů (VRCHA).
3. Školní úspěšnost a školní výsledky - známky z českého jazyka a matematiky na posledním vysvědčení a Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS) – subškály obecné schopnosti a sebedůvěra.
4. Depresivita - Škála depresivity Dolejš, Skopal a Suchá (SDDSS).
5. Agresivita - Aggression Questionnaire Buss and Perry (BPQA). V překladu a české standardizaci Dolejše a Skopala.
6. Impulsivita - Dotazník impulsivity Dolejš a Skopal (SIDS).

### 7.2 Výzkumný vzorek

Výzkum byl realizován v lokalitě okresu Vsetín, jež je součástí Zlínského kraje. V tomto okrese je celkově šest obcí se statusem město. Z toho tři, které mají počet obyvatel okolo 20 000, a tři menší města, jenž mají okolo 2 až 3 tisíc obyvatel. Jelikož obyvatelstvo se centruje především k větším městům okresu, rozhodla jsem se oslovit základní školy a alespoň jedno víceleté gymnázium měst Vsetín, Valašské Meziříčí a Rožnov pod Radhoštěm.

V těchto třech městech je celkově 17 základních škol a 3 víceletá gymnázia. Do výzkumu se zapojili žáci jednoho víceletého gymnázia, tří státních základní školy a jedné soukromá základní škola s alternativní formou výuky.

Dotazník vyplnilo 263 žáků. Z tohoto souboru musel být jeden dotazník vyřazen, protože respondent zaškrtoval vždy stejnou odpověď na všechny položky dotazníků, a tak jeho od-

povědi nemohly být považovány za věrohodné. Byla tak analyzována data od 262 respondentů. Z toho bylo 132 chlapců a 130 dívek. Minimální věk respondentů byl 12 let a maximální 16 let. Modus i medián věku respondentů byl 14 let, průměrný věk byl 14,14 a směrodatná odchylka 0,76.

*Tabulka 4: Výzkumný vzorek dle školy, pohlaví a věku*

škola	počet žáků	dívek	chlapců	12 let	13 let	14 let	15 let	16 let
základní škola	190	92	98	2	43	92	46	7
alternativní základní škola	28	14	14	0	2	15	11	0
víceleté gymnázium	44	24	20	0	2	27	15	0
celkem	262	130	132	2	47	134	72	7

Vsetínsko se z pohledu demografie nijak zvlášť nevymyká ostatním oblastem České republiky, ale jsem si plně vědoma, že pokud byl výzkum realizován jen v jedné oblasti, není možné jeho výsledky dále generalizovat na celou populaci. Výzkum této diplomové práce je možné pojímat jako pilotní výzkum sklonu k nudě na českých žácích.

## 7.3 Metody získávání dat

### 7.3.1 Boredom Proneness Scale (BPS)

Autoři Farmer a Sundberg (1986) vytvořili a standardizovali tento nástroj jako reakci na vzrůstající zájem o fenomén nudy v psychologických výzkumech a to zároveň při absenci reliabilního nástroje. V té době byla nuda zahrnuta do jiných konceptů jako např. Sensation Seeking Zuckermana, Eysencka a Eysencka (1978), jejichž škála zahrnuje subškálu Boredom Susceptibility. Nebo byly konstruovány self-ratingové nástroje zaměřené na zachycení nudy v konkrétních situacích (jako např. zaměření na posouzení nudy při práci dělníků v pásové výrobě), u nichž však nebyly provedeny žádné psychometrické studie.

Farmer a Sundberg (1986) vyšli z předpokladu, že lidé se ve stejné situaci nudí různou měrou. Všimli si, že existuje individuální rozdílnost v podléhání nudě, tedy že sklon k nudě je osobnostní rys. Vyšli z tohoto svého konceptu a navrhli 200 položek (true-false) a následně provedli několik studií a výsledkem je 28 položková verze. Ve standardizační studii na 233 vysokoškolských studentech (93 mužů a 140 žen) vykazovala škála reliabilitu  $\alpha = 0,79$ , při test – retest byla reliabilita  $r = 0,83$ . BPS je jeden z nejužívanějších standardizovaných dotazníků, který se užívá k výzkumům nudy především v anglicky mluvících zemích.

Od roku 1986 do teď bylo provedeno mnoho studií zkoumající vztah sklonu k nudě k nejrůznějším proměnným (například Rupp, & Vodanovich, 1997; Watt, & Vodanovich, 1992; Goldberg, Eastwood, Laguardia, & Danckert, 2011). Blíže některé výzkumy sumarizují ve svých review například Vodanovich (2003) či Vodanovich a Watt (2016).

Byly realizovány i další psychometrické studie BPS. Byly prováděny faktorové analýzy, které ovšem nedospěly k jednotnému konsensu o tom, zda konstrukt sklonu k nudě má mít více dimenzí či nikoliv. Například ze studie Vodanoviche a Kasse (1990) vyplynulo, že BPS se může skládat z pěti faktorů, které pojmenovali vnější podněty, vnitřní podněty, afektivní odpověď, vnímání času a omezení (constraint). Ovšem těchto pět faktorů dokázalo obsáhnout pouze 43 % rozptylu skóre. Autoři si tuto skutečnost vykládají tím, že BPS nebyla původně konstruována tak, aby byla prováděna faktorová analýza, měla jen ukazovat individuální dispozici jedince podléhat nudě. Naráží se opět na nejednotnost v teoretickém základu celého konstrukt sklonu k nudě. Sami autoři připouštějí, že může existovat i více faktorů. Sklon k nudě se tak opět ukazuje jako multidimenzionální jev, který odráží velkou variabilitu individuálních rozdílů respondentů. K podobným závěrům došli i Melton a Schulenberg (2009), dle kterých se v BPS ukazují jen dva faktory a sice vnější a vnitřní podněty, ale i oni poukazují na značnou nestabilitu tohoto závěru a poukazují, že je možné, že sklon k nudě je málo dělitelný konstrukt, který je silně závislý na individuálních zvláštích respondentů.

Byly rozvíjeny snahy o psychometrické vylepšení PBS. Někteří autoři doporučují namísto true-false odpovědí na položky užít sedmistupňovou Likertovou škálu (Melton & Schulenberger, 2009). Byla i vytvořena krátká verze tohoto nástroje, která obsahuje 12 položek, ze kterých se dají vydělit dva faktory - vnější a vnitřní podněty. Ovšem i zde opět s nejednotným závěrem (Vodanovich, Wallace, & Kass, 2005).

Pro tento výzkum byla použita původní verze BPS, která je co do počtu využití ve výzkumech nudy stále nejpoužívanějším nástrojem. BPS není přeložena ani standardizována na českou populaci, proto byl proveden vlastní překlad a následně ověřena reliabilita českého překladu tohoto nástroje (viz kapitola 7.4 Reliabilita Boredom Proneness Scale).

### **7.3.2 Dotazník výskytu rizikového chování adolescentů (VRHA)**

Autory tohoto dotazníku jsou Dolejš a Skopal (2015). Jedná se o screeningový a diagnostický nástroj, kterým je možno získat dva typy výsledků. Jednak mapuje rizikové chování

daného adolescenta (např. zda pil alkohol během posledních 30 dnů) a v druhé řadě vypočítává a sklonu daného jedince k rizikovému chování tedy jestli se jedinec obecně chová rizikově.

Dotazník VRCHA byl konstruován na základě 40 položek, které byly následně analyzovány a konečná verze obsahuje 18 položek a tři faktory (Dolejš, Skopal, Suchá, & kol., 2014).

Škálu lze tedy na základě faktorové analýzy rozdělit na tři subškály. Jedná se o škálu Abúzus, která obsahuje sedm položek je zaměřena na aktivity, při kterých jedinec užívá legální i nelegální látky, na nichž může vzniknout závislost. Škálu Delikvence, která je sycena také sedmi položkami, které zjišťují zkušenosti s krádeží, falšováním či poškozováním věcí. Škála Šikana, jež obsahuje čtyři položky, které identifikují jedince jako možnou oběť šikany či hostilního chování (Dolejš, & Skopal, 2015).

Dotazník VRCHA byl použit v pěti výzkumných projektech v letech 2014 a 2015 (např. Skopal, Dolejš, Suchá, & Vavrysová, 2014 - standardizační studie VRCHA na populaci českých adolescentů ve věku 11 – 15 let). Byla při nich vypočítána vnitřní konzistence jednotlivých položek a to celkového skóru i jednotlivých subškál. Cronbachova alfa celkového skóre se pohybovala od 0,73 do 0,83. Při test-retest byla reliabilita  $r = 0,57$ . Vše při hladině významnosti 0,001, což vypovídá a velmi dobré reliabilitě tohoto dotazníku (Dolejš, & Skopal, 2015).

### **7.3.3 Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí (SPAS)**

Původními autory anglické této škály jsou Boersma a Chapman, kteří provedli standardizační studii v roce 1979. Do českého prostředí tuto škálu převedli Matějček a Vágnerová v roce 1987, kteří provedli standardizační studii na 2000 dětí. Revizi provedli v roce 2013 Dolejš a Skopal. Dotazník je určen pro děti ve věku 10 až 15 let.

Dotazník obsahuje 48 položek rozdělených do 6 škál: obecné schopnosti, matematika, čtení, pravopis, psaní a sebedůvěra. Pro tento výzkum použijeme jen škály obecné schopnosti a sebedůvěra. Tyto dvě subškály stabilně nejvíce korelují se školním prospěchem (Matějček, & Vágnerová, 1992).

Škála obecné schopnosti obsahuje položky, v níž se dítě vyjadřuje o svých intelektových schopnostech, o své bystrosti, pohotovosti a ostatních vlastnostech, které jsou předpokladem ke školní práci. V položkách škály sebedůvěra dítě vyjadřuje důvěru ve své schopnosti

a hodnotí své postavení mezi ostatními žáky, jak dalece mezi nimi vyniká nebo obostává v jejich konkurenci.

#### **7.3.4 Škála depresivity Dolejš, Skopal, Suchá (SDDSS)**

Dolejš, Skopal a Suchá (2018) zareagovali na absenci obdobného nástroje v České republice a vytvořili nástroj pro měření depresivity u adolescentů. Depresivita je zde pojímána jako aktuální psychický stav, nikoliv jako osobnostní rys. Dotazník se zaměřuje především na oblast vztahu k sobě a k ostatním lidem (jako je např. sebekritika, pesimismus, pocity viny nebo podrážděnost).

Autoři se inspirovali Beckovou škálou depresivity (BDI) a vyšli z Beckem definovaných 20 symptomů depresivity. Vznikla tak dvaceti položková škála, která vypovídá o aktuální míře depresivity u daného jedince. Následně byla ověřena reliabilita nástroje v na výsledcích z několika výzkumů a Cronbachova alfa je uvedena 0,94, což svědčí o velmi dobré reliabilitě nástroje (Dolejš, Suchá, Charvát, & Skopal, 2017).

Byla následně provedena i standardizace. Základ pro normy se staly výsledky několika studií realizované v roce 2015, které byly provedeny na různých výzkumných souborech (gymnazisté, děti z dětských domovů a pod). Nástroj je primárně určen pro adolescenty ve věku od 11 do 19 let. Byl však i experimentálně použit pro populaci od 19 do 40 let. Tento nástroj je možno užívat v klinické praxi i v aplikovaných oblastech psychologie (školní psychologie) tak i pro výzkum (Dolejš, Suchá, Charvát, & Skopal, 2017).

#### **7.3.5 Dotazník agresivity (BPAQ)**

Dotazník agresivity Busse a Perryho (BPQA) byl vytvořen v roce 1992. Vznikl na základě potřeby psychometrické revize do té doby v USA hojně užívaného Inventáře hostility a agresivity Busse a Durkeeové z roku 1957. Dotazník BPQA obsahuje 29 položek, na které se odpovídá na pětistupňové škále. Ve výzkumech Busse a Perryho i dalších studiích dotazník BPAQ vykazoval dobrou reliabilitu Cronbachova alfa je uváděna 0,89 (Buss, & Perry, 1992; Dolejš, & kol., 2016). Faktorová analýza ukázala existenci čtyř faktorů dotazníků. Jedná se o fyzickou a verbální agresivitu, hněv a hostilitu.

Podle Busse a Perryho (1992) je osobnostní rys agresivita složena ze čtyř složek. Jedná se o fyzickou a verbální agresi, které způsobují zranění či poškození druhých a reprezentují

tak instrumentální a hnací komponentu chování. Dalším faktorem je hněv, což je fyziologická připravenost k agresi a zahrnuje v sobě emocionální a afektovou komponentu chování. Hostilita, která se vykazuje se pocity záště a nespravedlnosti reprezentuje kognitivní složku chování.

Pro tento výzkum byl použit překlad Dolejše a Skopala (2013), kteří provedli i její standardizaci na českou populaci a inspirovali se jí pro vytvoření vlastního nástroje s názvem Škála agresivity Dolejš, Suchá a Skopal (SADSS).

### **7.3.6 Škála impulzivity Dolejš a Skopal (SIDS)**

Pro měření impulzivity u adolescentů byla v roce 2016 vytvořena standardizovaná na české populaci Škála impulzivity Dolejše a Skopala. Následně byla tato metoda použita v několika studiích a ve všech se ukázala velmi dobrá vnitřní stabilita tohoto nástroje. Cronbachova alfa se pohybovala od 0,83 do 0,89 (Dolejš, & Orel, 2017).

Dotazník obsahuje 24 položek, na které respondent odpovídá na čtyřstupňové škále. V dotazníku je obsaženo pět reverzibilních otázek, aby bylo obtížnější odhadnout konstrukci dotazníku.

## **7.4 Hypotézy**

Pro statistické vyhodnocení dat pak budou ověřovány následující dílčí hypotézy:

H1: Mezi chlapci a děvčaty existuje statisticky významný rozdíl v dosaženém skóre v BPS.

H2: Studenti gymnázia mají statisticky významně nižší skóre v BPS než žáci základních škol.

H3: Žáci školy aplikující alternativní vzdělávací metody mají statisticky významně nižší skóre v BPS než žáci tradičních škol.

A) souvislost mezi sklonem k nudění se a výskytem rizikového chování

H4: Existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi celkovými skóry PBS a VRCHA.

H5: Existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi celkovým skórem z PBS a skórem na škále abúzus z VRCHA.



H6: Existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi celkovým skórem z PBS a skórem na škále delikvence z VRCHA.

H7: Existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi celkovým skórem z PBS a skórem na škále šikana z VRCHA.

B) souvislost mezi sklonem k nudění se a školní úspěšnosti

H8: Existuje negativní korelace mezi celkovým skórem z PBS a součtem skóre škál obecné schopnosti a sebedůvěra dotazníku SPAS.

H9: Existuje negativní statisticky významná korelace mezi celkovým skórem z PBS a skórem na škále obecné schopnosti v SPAS

H10: Existuje statisticky významná negativní korelace mezi celkovým skórem z PBS a skórem na škále sebedůvěra v SPAS.

H11: Existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi celkovým skórem z PBS a součtem známek z matematiky a českého jazyka na posledním vysvědčení.

C) souvislost mezi sklonem k nudění se a depresivitou

H12: Existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi celkovým skórem BPS a celkovým skórem SDDSS.

D) souvislost mezi sklonem k nudění se a agresivitou

H13: Existuje pozitivní korelace mezi celkovým skórem BPS a celkovým skórem BPAQ.

E) souvislost mezi sklonem k nudění se a impulsivitou

H 14: Existuje statisticky významná pozitivní korelace mezi celkovým skórem BPS a celkovým skórem SIDS.

## **7.5 Etické otázky výzkumu**

Výzkum byl realizován na školách jen se souhlasem ředitele. Jelikož respondenty výzkumu byli nezletilí žáci, byli zákonní zástupci žáků požádáni o podpis informovaného souhlasu s účastí jejich dítěte na výzkumu. Žáci, jejichž zákonní zástupci s účastí nesouhlasili nebo žáci, kteří nedonesli podepsaný informovaný souhlas, se výzkumu neúčastnili. Žáci pak dotazníky vyplňovali anonymně a dobrovolně. Byly vyžádány jen osobní údaje rele-

vaní pro realizaci výzkumu. K datům má přístup pouze realizátorka výzkumu. Při realizaci výzkumu i zpracování dat byla dodržena etická pravidla psychologického testování.

## 8 ANALÝZA DAT

Hodnoty z vyplněných testových baterií byly přepsány do tabulkového souboru (excel). Data byla dále exportována do programu statistica, kde byly prováděny výpočty pro ověření výzkumných hypotéz a výpočet reliability škály BPS.

Tabulka 5: Přehled základní popisné statistiky jednotlivých proměnných

škály / index	počet (N)	Průměr	Median	Modus	Četnost Modu	Minimum	Maximum	Sm.Odch.
BPS	262	11,53	11,00	10	19	0	24	5,37
VRCHA	262	3,36	3,00	0	57	0	16	3,24
VRCHA abuzus	262	1,23	1,00	0	125	0	7	1,54
VRCHA delikvence	262	1,44	1,00	0	98	0	6	1,52
VRCHA šikana	262	0,70	0,00	0	146	0	4	0,96
známky	262	4,35	4,00	3	55	2	9	1,76
SPAS	262	7,39	7,00	10	26	0	16	4,27
SPAS obecné schopnosti	262	3,60	3,50	2	40	0	8	2,31
SPAS sebedůvěra	262	3,77	4,00	3	48	0	8	2,25
SDDSS	262	36,77	35,00	32	19	20	77	10,90
PBAQ	262	74,74	73,00	Multiple	10	40	128	17,06
PBAQ hněv	262	18,89	18,00	14	22	9	34	5,24
PBAQ fyzická agrese	262	19,25	18,00	13	21	9	45	6,54
PPAQ verbální agrese	262	14,97	15,00	15	32	5	25	4,01
PBAQ hostilita	262	21,62	22,00	21	24	8	36	6,46
SIDS	262	56,90	57,00	52	17	28	89	10,25

### 8.1 Rozdíl ve sklonu k nudě dle pohlaví

Byla ověřována hypotéza, že jsou signifikantní rozdíly ve sklonu podléhat nudě mezi chlapci a děvčaty.

H1: Mezi chlapci a děvčaty existuje statisticky významný rozdíl v dosaženém skóre v BPS.

Pro ověření hypotézy byl použit t-test. Po výpočtu vyšla t hodnota -2,56 a p hodnota byla 0,011, což svědčí o signifikantním rozdílu mezi skupinami (tabulka 6). Můžeme tedy přijmout hypotézu o rozdílu ve sklonu k nudě mezi pohlavími. Při čemž dívky vykazují významně větší sklon k nudě než chlapci.

Tabulka 6: Hodnoty T-testu pro ověření rozdílu mezi pohlavími v BPS

	Průměr (Ch)	Průměr (D)	t-hodnota	st. volnosti	p	t separ.	p	N (Ch)	N (D)	F	p
BPS	10,70	12,38	-2,558	260	0,011	-2,554	0,011	132	130	1,502	0,021

## 8.2 Rozdíl ve sklonu k nudě dle typu škol

Byl ověřován rozdíl ve sklonu k nudě mezi žáky dle typu škol, na kterou dochází.

Byla stanovena hypotéza, že existují rozdíly ve sklonu k nudě mezi žáky víceletého gymnázia a základních škol. K hypotéze vedla úvaha, že na gymnáziu jsou žáci s velmi dobrými studijními předpoklady a jsou více motivováni pro studium, tudíž by mohli mít menší sklon se nudit, než žáci stejného věku na základních školách.

H2: Studenti gymnázia mají statisticky významně nižší skóre na škále sklonu k nudě než žáci základních škol.

Po výpočtu vyšly hodnoty  $t$  -0,59 a  $p$  rovno 0,553, což značí, že hypotéza nemůže být přijata. Není významný rozdíl ve sklonu k nudě mezi žáky docházejícími na víceleté gymnázium a žáky základních škol. Jelikož byly porovnávány dvě skupiny o rozdílném počtu, byly sledovány i hodnoty testu se samostatnými odhady rozptylu, který prokázal stejné výsledky, čímž také potvrdil správnost zamítnutí hypotézy. Výsledky výpočtů shrnuje tabulka 7.

Tabulka 7: Hodnoty T-testu pro ověření rozdílu mezi žáky gymnázia a základních škol v BPS

	Průměr (G)	Průměr (ZŠ)	t-hodnota	st. volnosti	p	t separ.	p	N (G)	N (ZŠ)	F	p
BPS	11,09	11,62	-0,595	260	0,553	-0,616	0,540	44	218	1,111	0,698

Ve výzkumu Kubjátové (2016) bylo zjištěno, že dle žáků mají na vznik nudy mimo jiné vliv i metody výuky. Proto byla stanovena a ověřována i hypotéza, že žáci alternativní školy budou vykazovat menší sklon k nudě, než žáci škol užívající převážně tradiční metody výuky.

H3: Žáci školy aplikující alternativní vzdělávací metody mají statisticky významně nižší skóre na škále sklonu k nudě než žáci tradičních škol.

Po výpočtu  $t$ -testu mezi skupinami vyšly hodnoty  $t$  3,14 a  $p$  bylo rovno 0,002, což svědčí o velmi významném rozdílu. Jelikož byly porovnávány dvě skupiny o rozdílném počtu, byly opět sledovány i hodnoty testu se samostatným odhadem rozptylu, který také přijetí hypotézy potvrdily. Existuje významný rozdíl ve sklonu k nudě mezi žáky škol užívající převážně tradiční metody výuky a žáky školy aplikující alternativní metody výuky.

Tabulka 8: Hodnoty T-testu pro ověření rozdílu mezi alternativní a tradičními školami v BPS

	Průměr (tr)	Průměr (alt)	t-hodnota	st. volnosti	p	t separ.	p	N (tr)	N (alt)	F	p
BPS	11,88	8,57	3,137	260	0,002	3,222	0,003	234	28	1,070	0,876

### 8.3 Souvislost sklonu k nudě s ostatními proměnnými

Pro ověření souvislosti mezi sklonem k nudě a dalšími proměnnými byl použit Pearsonův korelační koeficient. Byla počítána korelace mezi sklonem k nudě (BPS) a rizikových chování (VRCHA), sebepojetím školní úspěšnosti (SPAS), školními známkami, depresivitou (SDDSS), agresivitou (BPAQ) a impulsivitou (SIDS). Byly vypočítány korelace mezi hrubým skórem BPS a celkovými hrubými skóry i hrubými skóry subškál jednotlivých dotazníků. Výsledky korelací jsou shrnuty v tabulce 9.

Tabulka 9: Korelace mezi BPS a ostatními proměnnými<sup>3</sup>

škály	BPS
VRCHA	0,56***
VRCHA abuzus	0,47***
VRCHA delikvence	0,45***
VRCHA šikana	0,41***
známky	0,31***
SPAS	-0,53***
SPAS obecné schopnosti	-0,49***
SPAS sebedůvěra	-0,51***
SDDSS	0,54***
PBAQ	0,50***
PBAQ hněv	0,36***
PBAQ fyzická agrese	0,30***
PPAQ verbální agrese	0,30***
PBAQ hostilita	0,52***
SIDS	0,58***

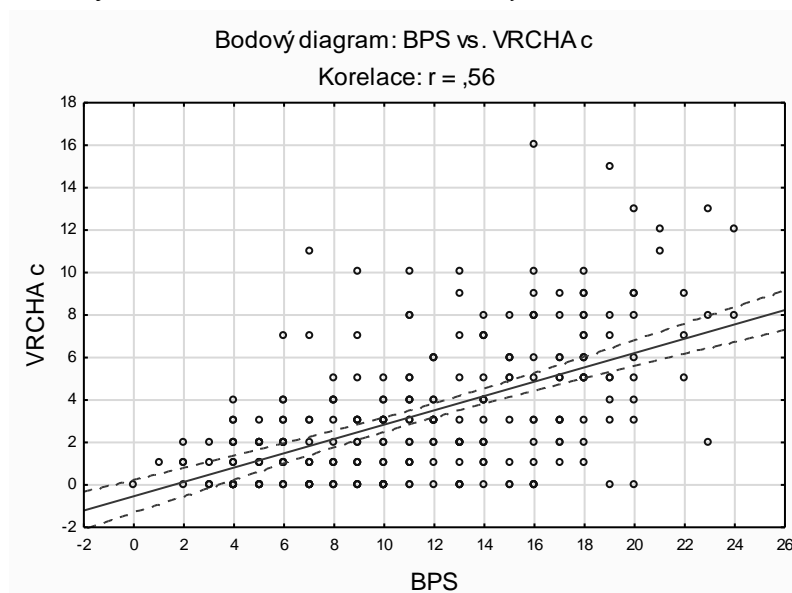
<sup>3</sup> „\*\*\*“ = p = 0,001

Tabulka ukazuje statisticky velmi významnou korelaci mezi sklonem k nudě a všemi zkoumanými proměnnými. Hodnoty korelačních koeficientů lze interpretovat jako středně silné korelace. Ačkoliv hodnota 0,58 (u korelace mezi skóry BPS a SIDS) je již na hranici střední a silné korelace. Mohu tak přijmout stanovené hypotézy (H4 až H14). Všechny tyto korelace jsou signifikantní již na hladině významnosti 0,001. Jednotlivé výsledky budou následně podrobněji popsány.

### 8.3.1 Sklon k nudě a rizikové chování

Korelační koeficient mezi hrubým skórem BPS a celkovým hrubým skórem m VRCHA měl hodnotu 0,56. I korelace skóru BPS s dílčími subškálami VRCHA vyšly statisticky významné již na hladině 0,001 (abúzus 0,47, delikvence 0,45 a šikana 0,41). Mohu tedy tvrdit, že žáci, kteří mají sklon více podléhat nudě, se chovají rizikověji. Více pijí alkohol, kouří a užívají i další návykové látky. Provádějí delikventní činnost jako záškoláctví, podvody, krádeže a jsou obětmi šikany. Tuto korelaci ukazuje graf 1.

Graf 1: Korelace mezi BPS a celkovým skórem VRCHA

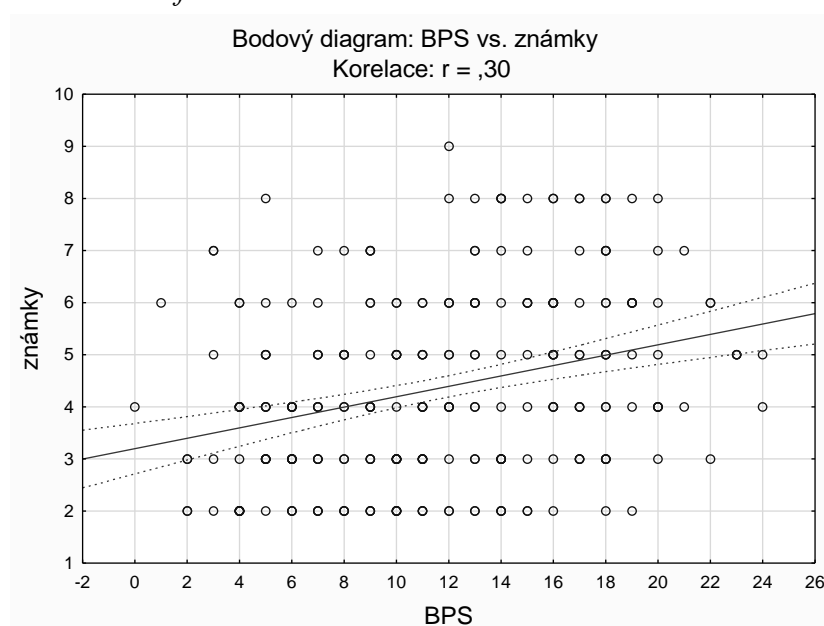


### 8.3.2 Sklon k nudě a školní úspěšnost

Školní úspěšnost byla sledována z roviny hodnocení žáka učitelem (známky) a z roviny vlastního žákova sebezpojetí školní úspěšnosti.

Byla vypočítána korelace mezi hrubým skórem BPS a součtem známek z českého jazyka a matematiky, které žáci měli na vysvědčení. Korelační koeficient vyšel 0,30, což je stále signifikantní na hladině 0,001. Z tohoto výzkumu tedy vyplývá, že žáci, kteří mají větší sklon se nudit, mají horší známky.

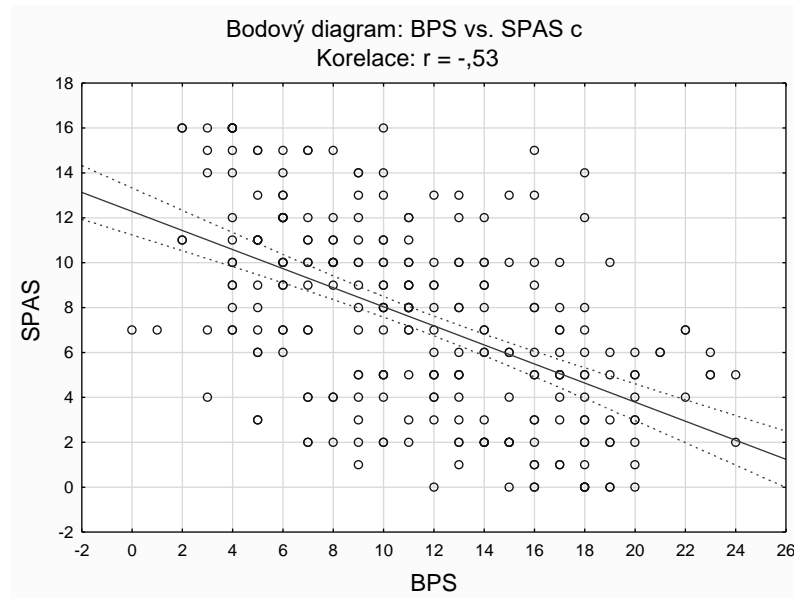
Graf 2: Korelace mezi BPS a součtem známek



Po vypočítání korelačního koeficientu mezi hrubým skórem BPS a hrubým skóre SPAS<sup>4</sup> vyšla hodnota  $r = 0,53$ , což opět statisticky významné. Podobné hodnoty  $r$  jsou i při korelaci skóru BPS se subškálami obecné schopnosti ( $-0,48$ ) i sebedůvěra ( $-0,51$ ). Mohu tedy přijmout stanovené hypotézy a říci, že žáci s větším sklonem k nudě mají horší sebezpojetí školní úspěšnosti. Žáci s větším sklonem k nudě zažívají pocit, že jim učení nejde, že nikdy nedosáhnou dobrých výsledků, neradi chodí do školy. Vizualně je tato souvislost znázorněna na grafu 3.

<sup>4</sup> Ve výzkum byly použity jen škály Obecné schopnosti a Sebedůvěra

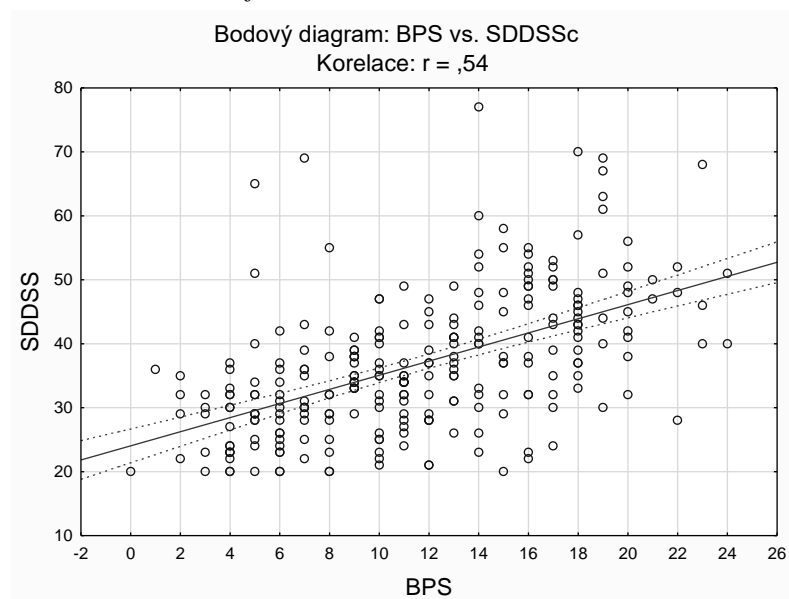
Graf 3: Korelace BPS a SPAS



### 8.3.3 Sklon k nudě a depresivita

Korelační koeficient mezi hrubým skórem BPS a hrubým skórem SDDSS je 0,54, což svědčí o středně silné korelaci mezi sklonem k nudě a depresivitou. Mohu tedy přijmout hypotézu o pozitivní korelaci mezi BPS a SDDSS. Žáci, kteří mají větší sklon k nudě, jsou více depresivní. Mívají častěji depresivní stavy. Zažívají častěji špatné nálady, pocity bez smysluplnosti, pocit, že se nemají na co těšit apod.

Graf 4: Korelace BPS a SDDSS

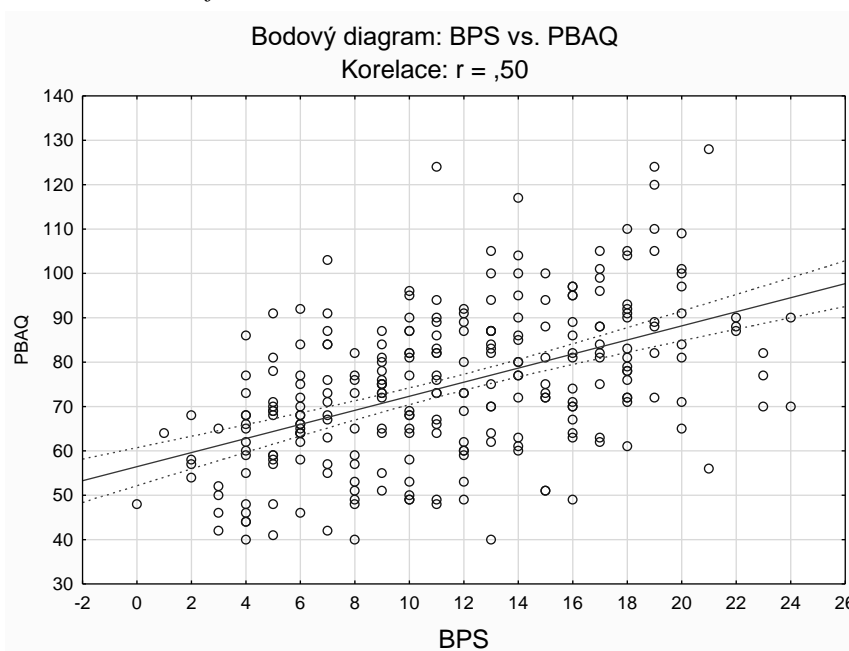




### 8.3.4 Sklon k nudě a agresivita

Po výpočtu korelace mezi hrubými skóry BPS a BPAQ je  $r$  rovno 0,50, což je statisticky významné na hladině 0,001. Statisticky významné jsou i korelace mezi skórem BPS a skóry jednotlivých subškál dotazníku BPAQ (hněv 0,36, fyzická agrese 0,30, verbální agrese 0,29 a hostilita 0,52). Mohu tedy přijmout stanovené hypotézy a tvrdit, že sklon k nudě pozitivně koreluje s agresivitou. Žáci, kteří mají větší sklon se nudit, se projevují více agresivně. Zajímavá je nejtěsnější souvislost sklonu k nudě a hostility. Žáci, kteří mají sklon více podléhat nudě, mají více nepřátelských a agresivních myšlenek.

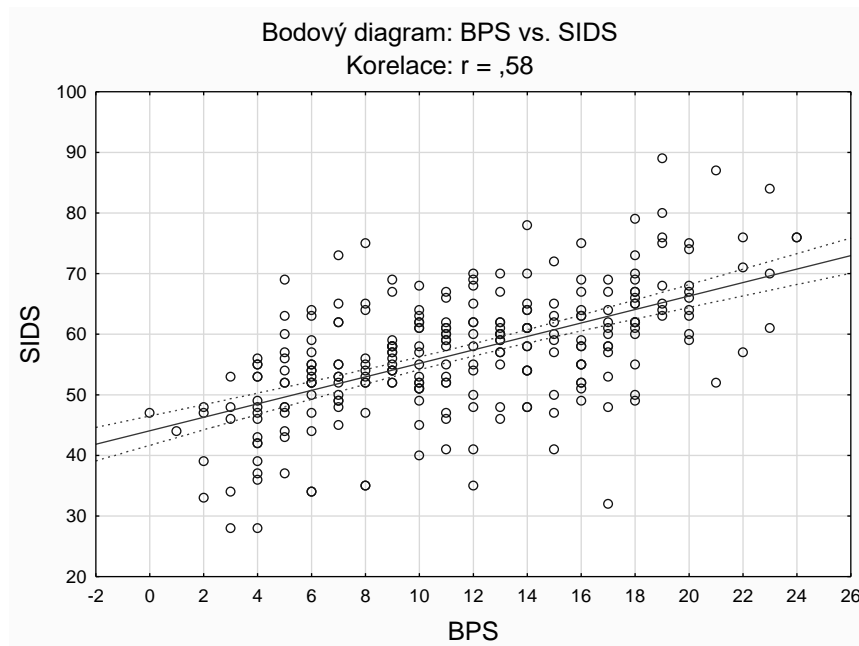
Graf 5: Korelace BPS a SDDSS



### 8.3.5 Sklon k nudě a impulsivita

Jako poslední byla ověřována hypotéza o souvislosti sklonu nudy a impulsivity. Korelační koeficient mezi skórem BPS a SIDS je roven 0,58. Tato hodnota je již na hranici střední až silné korelace a je signifikantní na hladině 0,001. Proto mohu přijmout hypotézu o pozitivní korelaci mezi sklonem k nudě a impulsivitou. Žáci, kteří mají větší sklon k nudě, jsou i více impulsivní.

Graf 6: Korelace BPS a SIDS



### 8.3.6 Porovnání vlivu proměnných na rizikové chování a školní úspěšnost

Po zjištění, že existuje silná korelace mezi sklonem k nudě a rizikovým chováním i sebepojetím školní úspěšností. Položila jsem si další otázku, jaký mají vliv zjišťované osobnostní rysy (sklon k nudě, agresivita, impulsivita) a depresivita na rizikové chování a sebepojetí školní úspěšnosti. Byly proto vytvořeny dva lineární modely. V prvním byla stanovena jako závislé proměnná rizikové chování a v druhém sebepojetí školní úspěšnosti.

Výpočty prvního modelu znázorňuje tabulka 10. Pomocí tohoto modelu je možno vysvětlit 37% ( $R^2 = 0,369$ ) variability dat rizikového chování. Což není příliš mnoho a svědčí to tom, že rizikové chování je vyvoláváno více proměnnými. Ovšem z těchto zjišťovaných proměnných vyplývá, že sklon k nudě ( $b = 0,21$ ) má nejsilnější vliv na rizikové chování. Jako další významný faktor se ukazuje impulsivita ( $b = 0,05$ ). Byla provedena i zkouška modmodelem a spočítáno, že pokud by byl z daného modelu sklon k nudě odstraněn, klesla by síla modelu o 7%. Vynechání sklonu k nudě z modelu by znamenalo signifikantní změnu ( $F = 28,63$  a  $p = 1,94 \times 10^{-7}$ ), což svědčí o velmi silném vlivu sklonu k nudě na závisle proměnnou tedy na rizikové chování.

Tabulka 10: Lineární model se závisle proměnnou rizikové chování

N=262	Výsledky regrese se závisle proměnnou: VRCHA R= ,60758512 R2= ,36915967 upravené R2= ,35934115 F(4,257)=37,598 p<0,0000 Směrodatná chyba odhadu: 2,5907					
	b*	Směrodatná chyba b*	b	Směrodatná chyba b	t(257)	p-hodnota
abs. člen			-4,7	0,99	-4,8	0,00
BPS	0,35	0,07	0,2	0,04	5,4	0,00
PBAQc	0,10	0,06	0,0	0,01	1,6	0,11
SDDSSc	0,10	0,06	0,0	0,02	1,6	0,12
SIDSc	0,17	0,07	0,1	0,02	2,6	0,01

Výsledky druhého lineárního modelu, ve kterém byla stanovena závisle proměnná sebepojetí školní úspěšnosti, jsou uvedeny v tabulce 11. Depresivita, agresivita, impulsivita a sklon k nudě vysvětlují 31% ( $R^2 = 0,313$ ) variability závisle proměnné. Ovšem z předkládaných proměnných se opět jeví jako nejsilnější nezávislá proměnná sklon k nudě ( $b = -0,31$ ) a opět následována impulsivitou ( $b = -0,07$ ). Při ověření vlivu sklonu k nudě v tomto modelu byl proveden výpočet. Jestliže by byl sklon k nudě z tohoto modelu odstraněn, klesla by síla modelu o 9%. Vynechání sklonu k nudě v modelu by bylo signifikantní ( $F = 32,24\%$ ,  $p = 3,21 \times 10^{-8}$ ).

Tabulka 11: Lineární model se závisle proměnnou sebepojetí školní úspěšnosti

N=262	Výsledky regrese se závisle proměnnou: SPAS R= ,55958451 R2= ,31313483 upravené R2= ,30244432 F(4,257)=29,291 p<0,0000 Směrodatná chyba odhadu: 3,5690					
	b*	Směrodatná chyba b*	b	Směrodatná chyba b	t(257)	p-hodnota
abs. člen			15,94	1,36	11,70	0,00
SDDSSc	-0,10	0,07	-0,04	0,03	-1,56	0,12
SIDSc	-0,16	0,07	-0,07	0,03	-2,27	0,02
PBAQc	0,01	0,07	0,00	0,02	0,22	0,83
BPS	-0,39	0,07	-0,31	0,05	-5,70	0,00

Z těchto modelů a výpočtů vyplývá, že sklon k nudě je velmi provázán s rizikovým chováním i sebepojetím školní úspěšnosti. Ze sledovaných proměnných je její vliv výrazně nejsilnější, následován impulsivitou. Z tohoto lze tedy usuzovat, že sklon k nudě a projevy nudy je vhodné více prozkoumat a sledovat. Zmírnění nudy ve škole by mohlo přispět ke snížení rizikivosti u adolescentů i zvýšení jejich sebepojetí školní úspěšnosti.

## 8.4 Reliabilita Boredom Proneness Scale

Dotazník Boredom Proneness Scale je často užívaný nástroj k zjišťování sklonu k nudě především v USA i v dalších anglicky mluvících zemích. V české republice byl zatím použit jen v bakalářské práci Hany Tomicové v roce 2010, která použila svůj vlastní překlad. Cronbachova alfa v její práci měla hodnotu 0,80. Další práce, které by tento výzkumný nástroj užíly v českém jazyce, nebyly na internetu ani v bibliografických databázích, nalezeny. Pro účely této DP byl proveden nový překlad a následně byla vypočítána split-half reliabilita.

Překlad probíhal v několika krocích.

- Bylo pořízeno a analyzováno deset nezávislých překladů, z nichž jeden byl od překladatele a jeden od rodičů mluvčího. Zbývající překlady byly od Čechů užívající anglický jazyk (většina studentů VŠ).
- Analýzou vzniklý překlad BPS byl zkušebně předložena deseti adolescentům, se kterými byl po vyplnění dotazníku veden rozhovor o znění a srozumitelnosti překladu položek a na základě toho byly dvě položky upraveny.
- Takto upravené znění položek bylo následně opět konzultováno s rodičím mluvčím ovládající český jazyk.

Tabulka 12: Hodnoty výpočtu split-half reliability

N=262	Cronbachova alfa celé škály: ,82102 Kor. 1. & 2. poloviny: ,695498 Split-half reliabilita: ,820405	
	Souhrn	Souhrn
Počet položek	14	14
Průměr	22,11069	22,04198
Součet	5793,000	5775,000
Sm. Odch.	2,981289	2,946872
Rozptyl	8,888084	8,684054
Alfa	,6920013	,7012995

Výsledky výpočtu split-half reliability jsou uvedeny v tabulce 12. Cronbachova alfa pro celou škálu má hodnotu 0,82. Ovšem korelace mezi první a druhou polovinou testu je jen 0,70, což může ukazovat na výkyvy mezi jednotlivými položkami.

Tabulka 13 ukazuje položkovou reliabilitu. Z ní je možno vytipovat položky, které jsou z hlediska reliability problémové. Hodnoty v tabulce ukazují čtyři položky, po jejichž vyřazení by se Cronbachova alfa testu zvýšila. Dalším kritériem pro vytipování slabých položek byla zvolena hodnota korelace 0,20 položky s celkovým skóre. Toto kritérium zvolili i autoři BPS Farmer a Sundberg (1986) při konstituování škály. Dle těchto kritérií je možno vytipovat tyto problematické položky:

- 24. Když něco děláme s přáteli, vydržím u toho nejdéle.
- 20. Rád bych měl/a v životě více výzev.
- 7. Stále mě napadá něco nového, co bych mohl/a dělat.
- 26. Abych se cítil/a opravdu šťastný/á, potřebuji mít pestrý život plný změn.
- 23. Mám tolik zájmů, že se nestíhám všem věnovat.

Tabulka 13: Položková reliabilita dotazníku BPS

	Souhrn pro škálu BPS: Průměr=44,15 Sm.Odch.=5,46 N:262 Cronbachova alfa: ,821023 Průměrná mezipoložková korelace: ,158632				
	Průměr po vyřazení	Rozptyl po vyřazení	Sm. Odch. po vyřazení	Korelace položky se škálou	Alfa po vyřazení
1. Snadno se soustředím na to, co dělám.	42,53	27,41	5,24	0,401	0,813
2. Když pracuji, často se přistihnu, jak myslím na jiné věci.	42,97	28,16	5,31	0,336	0,816
3. Čas mi vždy ubíhá velice pomalu.	42,50	27,55	5,25	0,380	0,814
4. Často nevím, jak zabít čas a co mám dělat.	42,47	27,31	5,23	0,444	0,812
5. Jsem často uvězněn v situacích, kdy musím dělat nesmyslné věci.	42,39	27,41	5,24	0,465	0,811
6. Hrozně mě nudí, když se musím účastnit rodinných oslav.	42,31	28,76	5,36	0,203	0,820
7. Stále mě napadá něco nového, co bych mohl dělat.	42,48	28,60	5,35	0,170	0,822
8. Je pro mě snadné se zabavit.	42,39	27,80	5,27	0,380	0,814
9. Mnoho věcí, které dělám, jsou pořád dokola.	42,82	27,88	5,28	0,315	0,817
10. Potřebuji mnohem více povzbuzení, abych se do něčeho pustil/a.	42,52	27,88	5,28	0,301	0,817
11. Většina věcí, co dělám, mě fakt baví.	42,36	27,93	5,28	0,369	0,815
12. Málokdy jsem nadšený z mé práce.	42,55	26,67	5,16	0,548	0,807
13. Jsem schopný/á se zabavit v kterékoliv situaci.	42,62	27,79	5,27	0,313	0,817
14. Často se jen tak poflakuji.	42,55	26,67	5,16	0,548	0,807
15. Jsem dobrý/á v tom, že umím v klidu počkat.	42,58	28,02	5,29	0,271	0,818
16. Často se přistihnu, že nic nedělám a nevím, co s časem.	42,53	26,92	5,19	0,500	0,809
17. Když musím na něco čekat, jsem velmi neklidný.	42,61	27,38	5,23	0,394	0,813
18. Probouzím se často s novým nápadem.	42,76	28,07	5,30	0,264	0,819
19. Je pro mě velmi těžké najít činnost, která by pro mě byla hodně zajímavá.	42,48	27,16	5,21	0,470	0,811
20. Rád/a bych měl/a v životě více výzev.	42,86	28,76	5,36	0,145	0,823
21. Cítím, že většinu času nepracuji naplno.	42,61	27,54	5,25	0,361	0,815
22. Většina lidí by o mě řekla, že jsem tvořivý a nápaditý člověk.	42,61	27,79	5,27	0,311	0,817
23. Mám tolik zájmů, že se nestíhám všem věnovat.	42,81	28,46	5,33	0,195	0,821
24. Když, něco děláme s přáteli, vydržím u toho nejdéle.	42,46	28,89	5,37	0,116	0,824
25. Pokud nedělám něco vzrušujícího nebo dokonce nebezpečného, cítím se otrávený/á a znuděný/á.	42,43	27,54	5,25	0,404	0,813
26. Abych se cítil/a opravdu šťastný/á, potřebuji mít pestrý život plný změn.	42,59	28,49	5,34	0,179	0,822
27. Připadá mi, že v televizi dávají pořád to samé a už je to ohrané.	42,81	28,13	5,30	0,236	0,820
28. V životě se často ocitám v jednotvárných a unavných situacích.	42,52	26,88	5,18	0,514	0,809

Byl proveden výpočet split-half reliability po odstranění vytipovaných položek ze škály. Pak hodnota Cronbachovy alfy pro celý test byla 0,83 a korelace mezi dvěma polovinami 0,71. Ovšem alfa jedné poloviny byla 0,77 a druhé jen 0,62. |Což hodnotu celkové Cronbachovy alfy snížilo. Tento rozdíl mohl být zapříčiněn seskupením více slabších položek do druhé poloviny při dělení položek pro výpočet split-half reliability.

Celkově tedy mohu o tomto nástroji uvažovat, že ačkoliv celková reliabilita překladu BPS vytvořeného pro účely této práce ukazuje uspokojivou hodnotu, pro účely dalšího použití této škály v českém jazyce by bylo vhodné udělat jisté úpravy. Jednak zvážit vyřazení vytipovaných problematických položek a v druhé řadě poopravit i celkové vyznění některých položek a to vzhledem ke kulturním jinakostem i vzhledem k časovému posunu, rozvoji technologií, změnám v činnosti a jazyku mladých lidí. Například položka „Připadá mi, že v televizi dávají pořad to samé a už je to ohrané“. Také by bylo možno zvážit, zda by bylo vhodné pro odpovědi použít vícestupňové škály, což by mohlo také navýšit reliabilitu nástroje.

## 9 DISKUSE

V této diplomové práci byly stanoveny dva cíle. 1. Zjistit a popsat jaký je vztah sklonu k nudě s ostatními proměnnými jako je rizikové chování, školní úspěšnost, impulsivita, agresivita a depresivita. 2. Převod a experimentální otestování Boredom Proneness Scale (BPS) v České republice.

Na základě analýzy získaných dat bylo také prověřeno, zda existuje rozdíl ve sklonu k nudě mezi pohlavími a zda se ve sklonu k nudě liší žáci dle typu škol, na kterou docházejí. Byly zjištěny signifikantní rozdíly mezi pohlavími. Dívky vykazují větší sklon k nudě než chlapci. Tyto výsledky se neshodují se zjištěním Vodanoviche a Kassa (1990) nebo Vodanoviche et al. (2011) z USA, kteří zjistili, že muži vykazují větší sklon k nudě. Zároveň však zjištění studie předkládané v této práci koresponduje s výsledky šetření Jaradaty (2015) z Jordánska nebo Wegnerové (2006, in Wegner, & Flisher, 2009) z Jihoafrické republiky. Jaradat (2015) i Wegnerová (2006, in Wegner, & Flisher, 2009) shodně uvažují, že tato rozdílnost vyplývá z kulturních tradic, kdy chlapci mají tradičně více volnosti, jak trávit svůj čas a tím také více možností, jak se zabavit. Dívky naopak mívají méně volnosti a jsou více vystaveny sociální kontrole, a tudíž nudným monotónním situacím. Toto vysvětlení je zajímavé avšak méně akceptovatelné v podmínkách České republiky. Ačkoliv i u nás se tradičně na dívky více dohlíželo z důvodu obav o jejich bezpečí, domnívám se, že v současnosti došlo k výraznému uvolnění výchovy dívek. Myslím si, že české dívky mají stejnou míru kontroly ze strany dospělých jako chlapci a mají stejné příležitosti k výběru aktivit jak ve škole, tak ve volném čase. Mé úvahy proto směřují k tomu, že dívky mají větší sklon k nudě, protože vykazují více konformity s autoritami. Jejich vyšší konformita je vede k tomu, že více zůstávají v nudných situacích. Například ve škole mohou více respektovat autoritu učitele. To je vede k tomu, že nebojují s nudou tím, že by si našly náhradní aktivity, které bývají ve vyučování zakázány, tudíž mohou více a více upadat do pasivní nudy. Ovšem souvislost sklonu k nudě a konformity zatím nebyla blíže zkoumána, jedná se tedy jen o úvahu.

Dále byly zjišťovány rozdíly ve sklonu k nudě na základě typu škol, kam žáci docházejí. Byl dán předpoklad, že žáci, kteří docházejí na gymnázium, mají menší sklon k nudě, než žáci ze základních škol. K tomuto vedla úvaha, že na gymnáziu studují žáci, kteří projevují větší zájem o studium, jsou nadanější ke studiu, jsou více motivováni pro studium, a tudíž se méně často nudí. Ovšem toto se neprokázalo. Z výpočtů vyplývá, že nejsou žád-

né významnější rozdíly ve sklonu k nudě mezi gymnazisty a žáky základních škol, ačkoliv se dále ukázala negativní korelace mezi studijními výsledky a sklonem k nudě. Může to být způsobeno tím, že ne všichni studijně nadaní žáci nastupují na gymnázium. Zároveň se na školách projevuje nedostatek žáků vzhledem k populačně slabým ročníkům. Gymnázia pak snižují své nároky na přijetí žáků. Nemusí být tak výrazný rozdíl v motivovanosti pro studium mezi gymnazisty a žáky základních škol, jak jsem původně předpokládala.

Z práce Kubjátové (2016) bylo zjištěno, že žáci se méně nudí, pokud se do hodin více zařazují různé alternativní metody výuky. Byla pak ověřována i hypotéza zda existuje rozdíl ve sklonu k nudě mezi žáky alternativní školy a tradičních škol. Výpočty pak ukázaly silně signifikantní rozdíl, kdy žáci z alternativní školy vykazovali výrazně menší sklon k nudě. Nuda ve škole by se pak dala mírnit právě změnou vyučovacích metod a většimu příklonu k alternativním metodám, které jsou více aktivizující a více pracují s individualitami žáků, tudíž umožňují nalezení optimální úrovně obtížnosti a jsou tak více motivující. Další analýza tohoto výsledku vedla k úvaze, že rozdíl by mohl být dán sociálním laděním alternativní školy, na níž je velmi dbáno na rozvíjení pozitivního sociálního klimatu napříč celým školním systémem. Pracuje se s třídními kolektivy na rozvoji vztahů mezi žáky. Učitelé mají přátelský a podporující přístup k žákům. Ukazuje to, že vliv sociálních faktorů na rozvoj nudy by si zasloužil hlubší prozkoumání. Je možné, že tak výrazně signifikantní rozdíl je důsledek kombinace obou zvažovaných faktorů, jak výukových metod, tak vztahové roviny. Jen učitel s přátelským přístupem a opravdovým zájmem o své žáky, může připravit výborně vedenou vyučovací hodinu.

Ve školách je kladen velký důraz na výstupy v podobě známek a je také sledováno rizikové chování a jsou zařazovány preventivní programy do vyučování. Dobrá škola se pak vyznačuje dobrými studijními výsledky žáků a nízkou mírou projevů rizikového chování u žáků. V rámci výzkumu byly nastoleny otázky, zda je vhodné z pohledu škol se projevy nudy u žáků zabývat, věnovat jim pozornost, a zda má nuda souvislost se školní úspěšností žáků a rizikovým chováním. Související otázkou také je, zda se má na nudu ve škole pohlížet jako na negativní jev nebo ji tolerovat jako něco samozřejmého a neškodného.

Statickou analýzou dat byla prokázána pozitivní korelace mezi součtem známek (z českého jazyka a matematiky na posledním vysvědčení) a sklonem k nudě. Z tohoto se dá vyvodit, že žáci, kteří mají větší sklon k nudě, mají horší známky. Zároveň byla prokázána i negativní korelace mezi sklonem k nudě a sebepojetím školní úspěšnosti. Žáci s větším sklonem



k nudě, tak mají horší studijní výsledky, častěji zažívají pocit neúspěchu, pocit, že učivo je nad jejich síly, což vede k jejich nízké motivaci pro další vzdělávání se. Odpovídá to představě o nudě v pojetí Robinsona (1976) i Hrabala, Mana a Pavelkové (1989), kteří považují nudu za důsledek frustrace poznávacích potřeb žáka a považují ji společně se strachem za silně demotivující emoci pro učení.

Z předkládaného výzkumu vyplynulo, že sklon k nudě pozitivně koreluje s rizikovým chováním. Vede to k přijetí hypotézy, že žáci, kteří mají větší sklon k nudě, se chovají rizikověji. Ačkoliv korelace nevypovídají o kauzalitě, tato vztahovost může ukazovat na potřebu zaměření pozornosti na projevy nudy při primárně preventivním působení. Na silnou souvislost mezi sklonem k nudě a rizikovým chováním poukazují i jiné výzkumy ze zahraničí (například Wagner, & Flisher, 2009; Vodanovich, 2003; Biolcati, Mancini, & Trombini, 2018).

Silný vliv nudy na rizikové chování i sebepojetí školní úspěšnosti se prokázal i při sestavení dvou lineárních modelů, kdy tyto dvě proměnné byla stanoveny jako závislé proměnné. Sklon k nudě se ze zkoumaných proměnných (sklon k nudě, impulsivita, agresivita a depresivita) ukázal jako výrazně nejsilnější faktor. Tyto výsledky šetření podporují tvrzení, že je důležité se nudou dále zabývat.

V provázanosti sklonu k nudě s rizikovým chováním lze spatřit potvrzení přístupu k nudě jako funkční emoci, která se u člověka vyvinula, jako signalizace na neuspokojování potřeb při nějaké činnosti. Primárně má vést ke změně aktivity, tak jak ji ve svých člancích prezentovali Bench a Lench (2013; 2018). Ovšem pokud není nalezena či je znemožněna jiná vhodná náhradní aktivita, mohou mít žáci o to více tendenci vyhledávat nevhodné aktivity, které mají silný potenciál rychle a intenzivně saturovat dlouhodobě frustrované potřeby při prožitku nudy (jako potřeby proměnlivých podnětů a vzrušení). Na tomto místě se hodí připomenout výzkum Wilsona et al. (2014, in Bench, & Lench, 2018), kdy participantů ponechání v nečinnosti o samotě si pro zmírnění nudy sami udělili slabší elektrický šok a vystavili se tak raději nepříjemnému podnětu, než aby dále zažívali nudu. Zdánlivá nevinnost a neutrálnost nudy, má silný motivační potenciál. Nepříjemnost nudy je tak velká, že překoná i obavy z možného rizika a ačkoliv jsou žáci většinou výborně informováni o nebezpečí plynoucí například z užívání návykových látek, látku užijí, aby následujícími intenzivními zážitky rychle saturovali frustrované potřeby při nudě.

Rizikové chování je úzce spjato i s impulsivitou (Dolejš, & Orel, 2017) a agresivitou (Dolejš a kol., 2016). S těmito osobnostními rysy velmi silně pozitivně koreloval i sklon k nudě. V tomto výzkumu se potvrdila pozitivní korelace mezi sklonem k nudě a impulsivitou, což odpovídá zjištění, které prezentovali Watt a Vodanovich (1992). Žáci s větším sklonem k nudě, jsou více impulsivní. Tato korelace vykazovala nejvyšší hodnotu ze zjišťovaných korelací. Dá se tak usuzovat, že v určitých oblastech jsou tyto dva koncepty provázány.

Pozitivní korelace byla prokázána také mezi sklonem k nudě a agresivitou s tím, že nejsilnější korelace byla potvrzena mezi sklonem k nudě a subškálou BPAQ hostilitou. Stejně výsledky přinesl i výzkum Rupp a Vodanoviche (1997). Zmíněnou hostilitu charakterizovali Buss a Perry (1992) při koncipování svého dotazníku jako pocity záště a nepřátelství. Představuje kognitivní komponentu chování. Hostilita se tak nemusí vždy manifestovat navenek v podobě zjevné fyzické či verbální agrese, ale projevuje se v myšlení a postojích. V souvislosti se zmíněnou korelací tak nuda může být propojena především s agresivním myšlením. I když se jako reakce na nepříjemnost nudy mohou žáci chovat agresivně (například být drzí na učitele, šikanovat spolužáky, nebo poškozovat věci ve škole), ne všichni nudící se žáci se takto projevují.

Naopak, někteří po nějaké době marných snah o nalezení náhradní aktivity, upadají do nepříjemné pasivity, kdy se nemohou přimět k aktivitě, někdy tato nepříjemná pasivita přeroste až do fyziologického pocitu únavy (Kubjátová, 2016). V této nepříjemné pasivitě pak žáci pociťují pocit marnosti, bezsmyslovosti, pocit bez energie, neschopnost se zapojit do činnosti – vypnutí či odpojenosti (Kubjátová, 2016), což připomíná symptomatiku deprese. Byla analýzou dat také ověřována souvislost mezi depresivitou a sklonem k nudě. Opět i tato korelace byla velmi významná a lze tak říci, že žáci s větším sklonem k nudě jsou více depresivní. Ke stejným závěrům dospěly i jiné studie (například Farmer, & Sundberg, 1986; Goldberg, Eastwood, Laguardia, & Danckert, 2011).

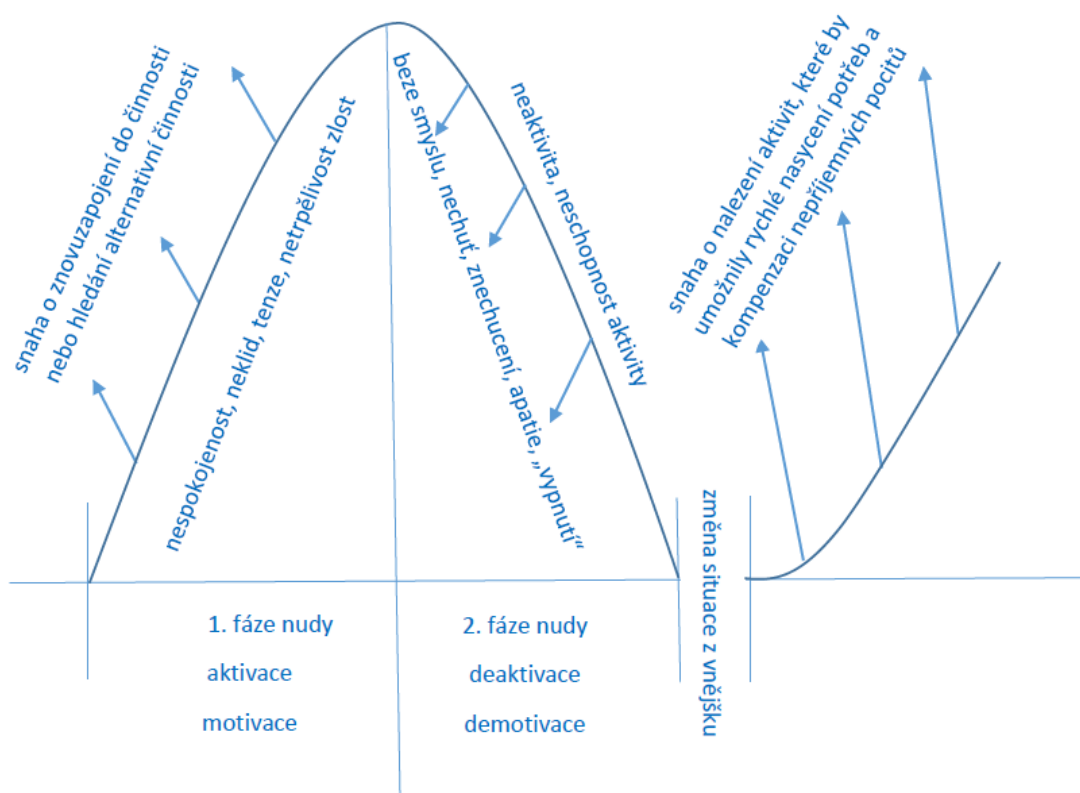
Potvrzení souvislosti impulsivity, agresivity i depresivity se sklonem k nudě nabádá k úvaze, že nuda může být důsledek potlačovaných impulsů a agresivity. Podobně, jak o ní uvažoval již v 50. letech Fenichel (in Bargdill, 2000; Rupp, & Vodanovich, 1997). Přivádí mne to k vytvoření vlastního modelu a koncepci nudy (viz obrázek 3), kterým zároveň vysvětluji tak silnou korelaci mezi zkoumanými proměnnými. Moje teore-

tická koncepce staví na tom, že prožitek nudy probíhá ve dvou fázích, přičemž nuda není statická, ale má procesuální průběh.

Ve vyučování jsou autoritami potlačovány jakékoliv nerelevantní činnosti a projevy žáků. Žáci s větším impulsivitou a agresivitou musí tyto své tendence potlačovat o to více. Takové potlačování vede v první fázi k silným pocitům neklidu, nespokojenosti, tenze, zlosti. V této fázi je žák aktivní a buď se snaží přimět znovu se zapojit do vyučování, anebo si nalézt alternativní činnost, která by ho zbavila nepříjemných pocitů. Pokud však ani k jednomu nedojde, pak po nějakém čase dojde k rezignování žáka na aktivitu a začne upadat do pasivity, která je doprovázena nepříjemnými pocity jako pocit marnosti, bezesmyslovosti, pocit odpojenosti, vypnutí. V takovém stavu se není schopen učit, navíc negativní pocity se mohou generalizovat na celý předmět nebo i na celé studium, proto není motivován ani pro studium doma. Výsledkem je pak nízká školní úspěšnost. Žák se stává stále více deaktivovaný a demotivovaný. V této druhé fázi je pro něj prakticky nemožné, aby se z nudy sám vyprostil. Čeká na změnu z vnějšku. Toto mé tvrzení koresponduje i s výsledky Bargdilla (2000). Po této vnější změně (například konec vyučování) jeho aktivita roste a může být hnána silnou touhou po uspokojení potřeb, které byly po dobu pocitu nudy neuspokojeny. Po skončení druhé fáze nudy je velmi silná motivace pro činnost a je hledána možnost, jak rychle své zanedbané potřeby uspokojit, což může být rizikové. Nuda je tak důsledkem frustrace potřeb, ovšem nejen poznávacích, jak postulovali Hrabal, Man a Pavelková (1989), Hrabal a Pavelková (2010), Pavelková, Hrabal a Hrabal (2010), ale frustrace více potřeb jako potřeba smysluplné aktivity, potřeba stimulace, potřeba různých podnětů, potřeba přiměřené úrovně aktivace, potřeba nových zážitků, potřeba lidské interakce, apod.

Dle vlastního modelu předpokládám, že žáci s větší impulsivitou a agresivitou, mohou zažívat vyšší stupeň nepříjemnosti nudy. Tato nepříjemnost je způsobena nutností potlačit své potřeby vzhledem k nárokům situace, což u impulsivních jedinců vyžaduje mnoho úsilí. Stejně tak lidé s větší depresivitou, mohou pociťovat více nepříjemných pocitů spojených s fází neaktivity. Po změně situace pak vyvíjejí velkou snahu o rychlé okamžité uspokojení potřeb, které v průběhu nudné situace nebyly uspokojeny a tak se nuda stává katalyzátorem mezi impulsivitou a rizikovým chováním a může prohlubovat depresivní ladění.

Obrázek 3: Model nudy vyvozený z vlastních výzkumů



Tyto dvě fáze nudy nemusí být symetrické. Záleží na osobnostním ladění lidí vystavených nudné situaci a na jejich zkušenostech. Někteří lidé mohou mít například velmi krátkou první fázi a rovnou upadat do neaktivity (ve vyučování se projevují „koukáním do zdi“, poleháváním na lavici), jiní naopak dlouho spočívají v aktivní fázi a snaží se nalézat nějakou aktivitu (ve vyučování se tito žáci projevují neposedností a častým vyrušováním).

Předložený nový návrh modelu nudy nabízí vysvětlení provázanosti sklonu k impulsivitě, agresivitě a depresivitě včetně toho jak by mohl sklon k nudě souviset a podílet se na rozvoji rizikového chování a vést k nízké školní úspěšnosti u žáků. Je však zřejmé, že je potřeba jej dále výzkumně ověřit.

Co se však prokázalo jednoznačně, je, že nuda souvisí s rizikovým chováním i negativně ovlivňuje školní úspěšnost, proto by bylo vhodné na projevy nudy zaměřit pozornost a nalézat způsoby, jak nudu ve škole mírnit. Jedna z cest by mohlo být zavádění a podpora alternativních aktivizujících metod do výuky, propojení učiva s praktickým životem a podporou učitelů v jejich dalším vzdělávání i prevencí vyhoření. Dále by bylo vhodné nabízet

adolescentům aktivity ve volném čase po skončení vyučování, které by byly pro adolescenty atraktivní, a zároveň by mohly substituovat zážitky, které vznikají při rizikovém chování.

Jako druhý cíl diplomové práce bylo stanoveno převod a experimentální ověření Boredom Proneness Scale (BPS, Škála sklonu k nudě). Překlad dotazníku vznikl analýzou deseti nezávislých překladů. Byl tak sestaven prvotní návrh české verze a ten předložen deseti adolescentům (pilotní testování). Následně došlo na návrhy adolescentů k úpravě a tato výsledná úprava škály byla dále konzultována s rodilým mluvčím, který ovládá český jazyk. Po použití tohoto nástroje byla vypočítána split-half reliabilita. Hodnota Cronbachovy alfy pro celou škálu byla 0,82, což je uspokojivá hodnota, ale korelace mezi polovinami testu byla jen 0,70, což může ukazovat na výkyvy mezi položkami. Při položkové reliabilitě bylo vytipováno pět slabších položek. Po jejich odstranění Cronbachova alfa mírně vzrostla na hodnotu 0,83. Proto by bylo vhodné zvážit jejich vyřazení ze škály.

Ačkoliv reliabilita se jeví uspokojivě, pro další používání BPS v českém jazyce by dle mého názoru bylo vhodné provést úpravy i ve znění některých položek, aby více odpovídaly kulturním specifikům současných českých adolescentů. Vzhledem k výsledkům prezentovaným v tomto textu bych také zvažovala vytvoření verze dotazníku pro zjišťování nudy u adolescentů ve škole, který by se některými položkami BPS mohl inspirovat. Bude však nutné položky také revidovat s ohledem na podmínky českých škol a chybějící nezachycené aspekty doplnit. Bylo by i zajímavé vytvořit nástroj, který by byl dělen na faktory a kterým by se dala ověřit relevantnost mnou navrhovaného modelu nudy jako procesuálního konceptu. Návrh nové upravené verze a následné ověření psychometrických vlastností takto vzniklé škály by mohlo být výzvou a stát se tématem nové výzkumné studie.

Je vhodné přihlídnout ke slabým místům realizovaného výzkumu, za které by mohla být považována velikost vzorku (pouze 262 respondentů). Slabou stránkou tohoto šetření je dále realizace studie jen v jednom regionu České republiky. Bylo by zajímavé a vhodné realizovat další výzkumy na toto téma, se kterými by se zde prezentované výsledky porovnály. Má bakalářská a diplomová práce na téma nudy ve škole jsou jedny z mála v České republice a přinášejí zajímavé výsledky poukazující na nutnost se nudou dále více zabývat, v čemž lze vidět jejich hlavní přínos.

## 10 ZÁVĚRY

Tato diplomová práce měla stanoveny dva cíle. Prvním cílem bylo prozkoumat a zjistit zda existuje souvislost sklonu k nudě s rizikovým chováním, školním prospěchem a sebe-pojetím školní úspěšností, impulzivitou, agresivitou a depresivitou. Z výsledků výzkumu se prokázalo, že sklon k nudě koreluje se všemi zjišťovaným fenomény a to již na hladině statistické významnosti 0,001.

Mohu říci, že žáci s vyšším sklonem k nudě, se chovají rizikověji. Také sklon k nudě pozitivně koreluje se součtem známek, z čehož vyplývá, že žáci s větším sklonem k nudě, mají horší známky ve škole. Sklon k nudě negativně koreluje se sebe-pojetím školní úspěšnosti.

Dále se ukázalo, že sklon k nudě pozitivně koreluje s impulzivitou i agresivitou (především s hostilitou). Také se potvrdila pozitivní korelace mezi sklonem k nudě a depresivitou.

Korelace neprokazuje kauzalitu. Ale takto výrazné korelace, si zasluhují více pozornosti. Na základě svého výzkumu mohu tvrdit, že nuda má souvislost s řadou negativních faktorů a projevů. Ukazuje to na potřebu se nudě a jejím projevům věnovat, jak po výzkumné stránce, tak v praxi. Měly by se hledat přístupy, které by eliminovaly vznik nudy ve škole a zařadit téma nudy do preventivních programů.

V tomto výzkumu byl zjišťován i rozdíl ve sklonu k nudě dle pohlaví. Výpočty ukázaly, že dívky mají větší sklon k nudě. Dále bylo ověřováno, zda existuje rozdíl ve sklonu k nudě na základě typu škol, kam žáci docházejí. Nebyl potvrzen rozdíl mezi žáky základních škol a víceletých gymnázií. Ale velmi signifikantní rozdíl se ukázal při porovnání alternativní školy s tradičními. Žáci alternativní školy vykazují výrazně menší sklon k nudě, než žáci z tradičních škol. Dokazuje to, že nuda se dá mírnit vhodným pedagogickým působením.

Druhým cílem této práce byl převod a experimentální použití Boredom Proneness Scale (BPS, Škála sklonu k nudě). Tento dotazník je v České republice téměř nepoužívaný. Pro účely této práce byl BPS přeložen a následně použit ve výzkumu. Po sběru dat byla spočítána jeho reliabilita. Cronbachova alfa vykazovala uspokojivou hodnotu 0,82. Ovšem na základě položkové reliability bylo vytipováno pět slabších položek. Pro další používání BPS v České republice by bylo vhodné zvážit úpravy znění některých položek, tak aby více odpovídaly jazyku a životnímu stylu současných českých adolescentů. Vhodné by bylo i zkusit použít pro odpovědi na položky na vícestupňovou škálu, nejen ano/ne. Pro širší

užití tohoto nástroje, by se mohly provést jeho další úpravy a dále ověřit psychometrické vlastnosti.

## SOUHRN

Nuda je poměrně běžný jev, který pro svou zdánlivou nevinnost uniká pozornosti. Vnější projevy nudy jsou na první pohled nevýrazné a zdají se být neškodné. Pracuji s dětmi a adolescenty a vnímám, že nuda je pro ně zatěžující, nepříjemný a při tom častý pocit. Začala jsem si klást otázku, zda bychom se měli nudou začít zabývat. Zda nuda souvisí s negativními jevy, jako je rizikové chování nebo nízká školní úspěšnost.

Jelikož nuda není zatím pevně teoreticky ukotvena, je první kapitola této práce věnována rozboru různých definic a konceptů nudy. Je zmiňována historie tohoto pojmu i letmo rozebrány vybrané filosofické koncepty. V psychologii se začali tématem nudy jako první zabírat, na základě potřeby praxe, pracovní a kliničtí psychologové. Jedny z prvních úvah směřovaly k tomu, že nuda je důsledek monotónních úkolů a je spojena s nízkou úrovní aktivace (arousal). „*Nuda je stav relativně nízké aktivace a nespokojenosti, který je atribován neadekvátně stimulující situaci*“ (Mikulase, & Vodanoviche, 1993, 1). Ovšem v některých popisech nudy se objevují pojmy jako neklid, tenze, netrpělivost a frustrace, což ukazuje, že nuda by mohla být spojena s vysokou úrovní aktivace (např. Galton, 1985, in Danckert, Hammerschmidt, Marty-Dugas, & Smilek, 2018). Merrifield a Danckert (2014) ve svém psychofyziologickém výzkumu zjistili, že nuda v sobě zahrnuje, jak vyšší, tak i nižší úroveň aktivace a má souvislost s procesy pozornosti. Co definice nudy spojuje, je, že nuda je nepříjemná. Proto bývá řazena mezi negativní emoce. Mohlo by se zdát, že pokud nuda je negativní emoce, je zároveň negativní jev. Ovšem někteří autoři (Barbalet, 1999; Bench, & Lench, 2013; 2018) poukazují na to, že nuda má primárně důležitou a pozitivní funkci. Nuda je dle Barbaleta (1999) druh úzkosti ze ztráty smyslu aktivit. Jestliže se člověku nedaří najít v dané aktivitě smysl, snaží se zmírnit nudu nalezením jiné aktivity. Podle Benche a Lenche (2013; 2018) má nuda silný motivační potenciál. Pokud daná situace či aktivita nevede k uspokojení, je vyhledávání nových zážitků velmi důležité pro posun člověka směrem k jeho životním cílům. Ovšem tato motivace může mít i negativní ráz v podobě vyhledávání rizikových aktivit (extrémní sporty, užívání návykových látek, gambling, sexuální zážitky, apod.).

Jelikož není ustálen jednotný koncept nudy, byla pro účely této práce navržena, na základě předešlého výzkumu (Kubjátová, 2016) a prostudované literatury, následující integrativní definice nudy: Nuda je nepříjemná emoční odezva, která se objeví jako reakce na stav neadekvátní úrovně aktivace, způsobený subjektivním vyhodnocením situace jako nesmyslné,



monotónní a celkově nezajímavé. Toto hodnocení situace pak opětovně vyvolává a prohlubuje nepříjemnost nudy, což vede jedince k aktivní snaze se znovu zapojit do současné aktivity nebo nalézt nové uspokojující aktivity (motivační síla). Tyto nové aktivity se mohou projevit v chování, nebo v myšlení (mindwandring). Pokud se nepodaří znovu se zapojit do dané aktivity (přehodnocení původního hodnocení), nebo nová aktivita není nalezena či je blokována zvnějšku, pak člověk upadá do nepříjemné neaktivity až pocitu ospalosti. Tento neaktivní a nepříjemný stav vede jedince k atribuci, že za jeho nepříjemný pocit nudy může někdo jiný a pasivně čeká na změnu situace z vnějšku.

Druhá kapitola je věnována nudě ve škole. Jeden z nejrozsáhlejších výzkumů nudy ve škole provedl jako první Robinson v roce 1975, který poukázal na to, že nuda negativně ovlivňuje školní prospěch a má souvislost i se záškoláctvím či předčasným ukončením školní docházky. Na práci Robinsona (1975) navázali i čeští autoři Hrabal, Man a Pavelková (1989). Především Pavelková je autorkou několika studií o nudě na českých školách. Pavelková (2010) definuje nudu jako reakci na frustraci poznávacích potřeb žáka a přímo navazuje na Robinsona (1975), když jako příčinu nudy uvádí 1. Monotónnost výkladu vyučujícího a 2. Subjektivní vnímání neužitečnosti vyučovacího předmětu. První zdroj se dle ní váže na učitele a jeho monotónní projev (hlas, metody výuky, celková nenápaditost ve vyučování). Druhý zdroj se pak váže k žákovi a jeho subjektivnímu prožitku neužitečnosti předmětu. Nuda je tak důsledek kombinace situačních a osobnostních faktorů. Z pohledu samotných žáků je nuda: „*nepříjemný emoční stav, při kterém žáci nedokáží být aktivní. Tento stav trvá určitou dobu (většinu po dobu trvání situace, v níž vznikl), a když je spuštěn je velmi těžké se z něj v dané situaci vymanit*“ (Kubjátová, 2016, 61).

Třetí kapitola je věnována adolescenci. Adolescence je vývojové období, které bývá nejčastěji vymezeno obdobím od 10 do 20 let (Macek, 2003). Je to období přechodu mezi dětstvím a dospělostí. Dochází k proměně v oblasti tělesné, psychické i sociální, rozvíjí se morální usuzování i spiritualita. Toto období je v této kapitole nahlíženo z perspektivy vybraných vývojových teorií jako například Havighurstovy teorie vývojových úkolů, Eriksonovy teorie vývoje ego identity a Marciovy teorie stavů identit. Je zdůrazněna důležitost a zároveň zranitelnost tohoto vývojového období.

V návazné čtvrté kapitole jsou blíže rozebírány a definovány negativními aspekty dospívání, jako je rizikové chování, impulzivita, agresivita a depresivita. Jsou zde zmiňovány některé přístupy vysvětlující větší rizikovost v adolescenci. Jako je Problem Behavior Theory

manželů Jessorových, dle kterých se na vzniku rizikového chování podílí kombinace a interakce tři nezávislých komponent: osobnostní komponenty, vlivu sociálního prostředí a chování. Každá z těchto komponent může obsahovat jisté protektivní a rizikové faktory. Vznik a rozvinutí rizikového chování je pak důsledkem individuální variability kombinace protektivních a rizikových faktorů jednotlivých komponent (Jessors, 1991). Zajímavý je i koncept Steinberga (2001; 2004), který zvýšenou rizikovost adolescentů vysvětluje procesy neurologického zrání. Především pak tím, že dochází k nejednotnému zrání v jednotlivých oblastech mozku a jejich propojení (především mezi prefrontální kortexem a limbický systém). V důsledku toho jsou adolescenti více citliví na odměnu, což je vede k vyhledávání nového, vyšší impulsivitě a k potřebě vyšší stimulace pro dosažení subjektivního pocitu spokojenosti.

V poslední kapitole teoretické části jsou uvedeny některé vybrané výzkumy, ve kterých se zjišťovala souvislost sklonu k nudě s rizikovým chováním, impulzivitou, agresivitou a depresivitou.

Výzkumná část práce si klade dva cíle: 1. Zjistit a popsat jaký je vztah sklonu k nudě s ostatními proměnnými jako je rizikové chování, školní úspěšnost, impulzivita, agresivita a depresivita. 2. Převod a experimentální otestování BPS v České republice.

Pro účely této studie byl proveden překlad Boredom Proneness Scale (BPS, Škála sklonu k nudě), který byl pilotně otestován. Vedle tohoto nástroje byly použity další již standardizované dotazníky jako Dotazník výskytu rizikového chování adolescentů (VRHA) autorů Dolejše a Skopala (2013), Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti (SPAS) autorů Matějčka a Vágnerové (1992). Konkrétně jeho dvě škály obecné schopnosti a sebedůvěra. Dále byly použity nástroje Škála depresivity Dolejš, Skopal, Suchá (SDDSS), Dotazník agresivity Busse a Perryho (BPAQ), Škála impulzivity Dolejš a Skopal (SIDS).

Výzkum byl zaměřen na adolescenty ve věku 13 až 15 let. Respondenti byli osloveni prostřednictvím škol. Byly kontaktovány vybrané školy vsetínského okresu. Do výzkumu se zapojilo pět škol. Jednalo se o tři tradiční základní školy, jednu alternativní základní školu a jedno víceleté gymnázium. Celkově byla vyhodnocována data od 262 respondentů. Jednalo se o 132 chlapců a 130 dívek. Věkový průměr byl 14,14 (sm. odch. 0,76), modus i medián byl 14 let.

Z analýzy dat byly zjištěny signifikantní rozdíly ve sklonu k nudě mezi chlapci a děvčaty. Dívky vykazují větší sklon k nudě ( $p = 0,011$ ). Dále byly prověřovány rozdíly ve sklonu k nudě dle typu škol, na kterou žáci docházejí. Neprokázaly se žádné výraznější rozdíly ve sklonu k nudě mezi žáky víceletého gymnázia a základních škol ( $p = 0,553$ ). Ovšem velmi výrazný rozdíl se prokázal mezi žáky alternativní školy a tradičních škol. Žáci alternativní školy vykazují výrazně menší sklon podléhat nudě ( $p = 0,002$ ). Z toho lze usuzovat, že sklon k nudě se dá ovlivnit pedagogickými přístupy.

Při výpočtu korelací mezi skóre BPS a skóre ostatních škál, byly zjištěny velmi vysoké hodnoty, které byly signifikantní již na hladině významnosti 0,001.

Potvrdilo se tím, že sklon k nudě pozitivně koreluje se rizikovým chováním ( $r = 0,56$ ). Korelace byly významné i mezi skórem BPS a skóre jednotlivých subškál VRCHA (abuzus  $r = 0,47$ , delikvence  $r = 0,45$ , šikana  $r = 0,41$ ). Z těchto výsledků vyplývá, že žáci, kteří mají sklon více podléhat nudě, se chovají rizikověji. Více pijí alkohol, kouří a užívají i další návykové látky. Provádějí delikventní činnost jako záškoláctví, podvody, krádeže a jsou obětmi šikany.

Školní úspěšnost byla sledována z roviny hodnocení žáka učitelem (známky) a z roviny vlastního žákova sebezpojetí školní úspěšnosti. Byla vypočítána korelace mezi hrubým skórem BPS a součtem známek z českého jazyka a matematiky, které žáci měli na vysvědčení. Korelační koeficient vyšel 0,30, což bylo stále vysoce signifikantní. Z toho vyplývá, že žáci, kteří mají větší sklon se nudit, mají horší známky.

Po vypočítání korelačního koeficientu mezi hrubým skórem BPS a hrubým skóre SPAS (byla použity škály sebedůvěra a obecné schopnosti) vyšla hodnota  $r = -0,53$ , což opět velmi statisticky významné. Podobené hodnoty jsou i při korelaci skóru BPS se subškálami obecné schopnosti ( $r = -0,48$ ) i sebedůvěra ( $r = -0,51$ ). Žáci s větším sklonem k nudě mají horší sebezpojetí školní úspěšnosti. Tito žáci zažívají častěji pocit, že jim učení nejde, že nikdy nedosáhnout dobrých výsledků a neradi chodí do školy. To může mít silný vliv na jejich motivaci k učení a k vytvoření postoje ke škole a vzdělávání.

Korelační koeficient mezi hrubým skórem BPS a hrubým skórem SDDSS měl hodnotu 0,54, což svědčí o významné souvislosti mezi sklonem k nudě a depresivitou. Žáci, kteří mají větší sklon k nudě, jsou více depresivní. Mívají častěji depresivní stavy. Zažívají častěji špatné nálady, pocity bezesmyslovosti, pocit, že se nemají na co těšit apod.

Po výpočtu korelace mezi hrubými skóry BPS a BPAQ je  $r$  rovno 0,50. Střední jsou korelace mezi skórem BPS a skóry jednotlivých subškál dotazníku BPAQ (hněv  $r = 0,36$ , fyzická agrese  $r = 0,30$ , verbální agrese  $r = 0,29$  a hostilita  $r = 0,52$ ). Sklon k nudě pozitivně koreluje s agresivitou. Žáci, kteří mají větší sklon se nudit, se projevují více agresivně. Zajímavá je nejtěsnější souvislost sklonu k nudě a hostility. Žáci, kteří mají sklon více podléhat nudě, mají více nepřátelských a agresivních myšlenek.

Jako poslední byla ověřována souvislost sklonu k nudě a impulzivity. Korelační koeficient mezi skórem BPS a SIDS je roven 0,58. Tato hodnota je velmi signifikantní. Žáci, kteří mají větší sklon k nudě, jsou i více impulsivní.

Silná souvislost mezi sklonem k nudě, impulzivitou, agresivitou i depresivitou ukazuje, že nuda je jev, který souvisí s negativně chápanými projevy a osobnostními rysy mladých lidí. Navíc velmi silná provázanost s rizikovým chováním a školní úspěšností, přímo ukazuje, že nuda souvisí i s vnějšími projevy a chováním a má souvislost s motivací žáků. Ukazuje to na potřebu se nudě a jejím projevům věnovat, jak po výzkumné stránce, tak v praxi. Měly by se hledat přístupy, které by eliminovaly vznik nudy ve škole, a zařadit téma nudy to preventivních programů.

Druhým cílem této práce byl převod a experimentální otestování Boredom Proneness Scale (BPS, Škála sklonu k nudě) v České republice. Překlad byl proveden analýzou deseti nezávislých překladů, následovalo experimentální předložení tohoto překladu deseti adolescentům, kteří se měli vyjádřit ke znění položek. Pak došlo k finální úpravě překladu dotazníku. Po vyplnění dotazníku respondenty, byla spočítána split-half reliabilita, kdy Cronbachova alfa byla rovna 0,82, což je uspokojivá hodnota. Ovšem při zjišťování položkové reliability bylo vytipováno pět slabších položek. Po výpočtu Cronbachovy alfy po jejich odstranění se hodnota mírně navýšila na 0,83. Bylo by vhodné zvážit vyřazení těchto položek případně jejich přeformulování. BPS vznikla v USA ke konci osmdesátých let. Vzhledem ke kulturním specifikům i změnám ve společnosti, by pro další používání BPS v České republice bylo vhodné zvážit i případné další úpravy některých položek tak, aby odpovídaly jazykovým a kulturním specifikům současně české mládeže.

Tato práce seznamuje s nejrůznějšími přístupy a koncepty nudy. Nabízí i pohled na nudu jako na důležitý činitel ovlivňující motivaci. Ovšem, jak vyplývá z výsledků výzkumné části, bohužel nuda souvisí i s motivací k rizikovému chování. Také se potvrdilo, že nuda

negativně koreluje se školní úspěšností, což ukazuje, že nuda působí při učení jako silný demotivační činitel. Výsledkem této práce je pak upozornění na potřebu se nudou ve škole více zabývat. Pro zjišťování sklonu k nudě žáků by se mohl použít český překlad Boredom Proneness Scale, který v této pilotní studii ukazoval uspokojivou reliabilitu (Cronbachova alfa měla hodnotu 0,82). Ovšem pro širší užití tohoto nástroje by bylo vhodné zvážit jeho další úpravy a další ověření psychometrických vlastností.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Arnett, J., J. (2000). Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.  
doi: 10.1037//0003-066X.55.5.469.
- Barbalet, J. M. (1999). Boredom and Social Meaning. *British Journal of Sociology*, 50, 631-616. doi: 10.1111/j.1468-4446.1999.00631x.
- Bargdill, R. W. (2000). The study of life boredom. *Journal of Phenomenological Psychology*, 31, 188-219. doi: 10.1163/15691620051090979.
- Bench, S., & Lench, H. (2013). On the Function of Boredom. *Behavioral Sciences*, 3(3), 459–472. doi:10.3390/bs3030459.
- Bench, S. W., & Lench, H. C. (2018). Boredom as a Seeking State: Boredom Prompts the Pursuit of Novel (Even Negative) Experiences. *Emotion. Advance online publication*.  
doi: 10.1037/emo0000433.
- Biolcati, R., Mancini, G., & Trombini, E. (2018). Proneness to Boredom and Risk Behaviors During Adolescents' Free Time. *Psychological Reports*, 121(2) 303–323.  
doi: 10.1177/0033294117724447.
- Blos, P. (1967) The Second Individuation Process of Adolescence, *The Psychoanalytic Study of the Child*, 22:1, 162-186, doi: 10.1080/00797308.1967.11822595.
- Buss, A. H. & Perry, M. (1992). The Aggression Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459.
- Čermák, I. (1998). *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, v. o. s.
- Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 421–440. doi:10.1348/000709910x526038.
- Danckert, J., Hammerschmidt, T., Marty-Dugas, J., & Smilek, D. (2018). Boredom: Underaroused and restless. *Consciousness and Cognition*, 61, 24–37.  
doi:10.1016/j.concog.2018.03.014.
- Dolejš, M. (2010). *Efektivní včasná diagnostika rizikového chování adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Dolejš, M., Skopal, O., Suchá, J., Cakirpaloglu, P., & Vavrysová, L. (2014). *Protektivní a rizikové osobnostní rysy u adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M., & Skopal, O. (2015). *Výskyt rizikového chování u adolescentů (VRCHA). Příručka pro praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M., & Skopal, O. (2016). *Škála impulzivity Dolejš a Skopal*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M., Suchá, J., Skopal, O., Vavrysová, L. (2016). *Agresivita u českých adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M., & Orel, M. (2017). *Rizikové chování adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dolejš, M., Suchá, J., & Skopal, O. (2018). *Škála depresivity Dolejš, Suchá a Skopal*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Eastwood, J. D., Frischen, A., Fenske, M. J., & Smilek, D. (2012). The Unengaged Mind. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5), 482–495. doi:10.1177/1745691612456044.
- Erikson, E., H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: WW Norton & Company.
- Farmer, R., & Sundberg, N. D. (1986). Boredom Proneness - The Development and Correlates of a New Scale. *Journal of Personality Assessment*, 50, 4-17. doi: 10.1207/s15327752jpa5001\_2}.
- Frankl, V. E. (2006). *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta.
- Filipec, J. (1998). *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia.
- Geist, B. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář.
- Goldberg, Y. K., Eastwood, J. D., LaGuardia, J., & Danckert, J. (2011). Boredom: An Emotional Experience Distinct from Apathy, Anhedonia, or Depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30(6), 647–666. doi:10.1521/jscp.2011.30.6.647.
- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 44–58. doi:10.1016/j.cedpsych.2009.10.001.

- Goetz, T., Frenzel, A.C., Hall, N.C. Ulrike, E. Nett, Pekrun, R., & Lipnevich, A., A. (2014). Types of boredom: An experience sampling approach. *Motiv Emot*, 38, 401-419. doi:10.1007/s11031-013-9385-y.
- Havighurst, R. J. (1956). Research on the Developmental-Task Concept. *The School Review*, 64 (5). 215-223.https://doi.org/10.1086/442319.
- Hrabal, V.; Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN.
- Hrabal, V., & Pavelková, I (2010). *Jaký jsem učitel?*. Praha: Portál.
- Jaradat, A-K, M. (2015). Differences in boredom proneness according to gender and academic achievement. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(10), 982-985.
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, 12 (8), 597–605. doi: 10.1016/1054-139X(91)90007-K.
- Kubjátová, L. (2016). *Nuda ve škole z pohledu žáků*. (Nepublikovaná bakalářská práce), Univerzita palackého.
- Kroger, J., Martinussen, A., B., & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 33, 683–698. doi:10.1016/j.2009.11.00.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Machek, V. (1957). *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha: Československá akademie věd.
- Malá, E. (2005). Agrese u dětí a adolescentů. *Psychiatria pre praxi*.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558. doi:10.1037/h0023281.
- 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. doi: 10.1080/01411920802042911.



- Manning, M., L. (2002). Havighurst's Developmental Tasks, Young Adolescents, and Diversity. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, 76(2), 75-78. doi: 10.1080/00098650209604953.
- Mansikka, J-E. (2009). Can boredom educate us? tracing a mood in Heidegger's fundamental ontology from an educational point of view. *Studies in Philosophy and Education*, 28(3), 255-268. doi: 10.1007/s11217-008-9116-0.
- Martin, M., Sadlo, G., & Stew, G. (2006). The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3. 193-211. doi:10.1191/1478088706qrp066oa.
- Matějček, Z., & Vágnerová, M. (1992). *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Melton, A. M., & Schulenberg, S. E. (2006). On the Relationship Between Meaning in Life and Boredom Proneness: Examining a Logotherapy Postulate. *Psychological Report*, 101. 1016-1022. doi: 10.2466/pr0.101.4.1016-1022}.
- Melton, A. M., & Schulenberg, S. E. (2009). A Confirmatory Factor Analysis of the Boredom Proneness Scale. *The Journal of Psychology*, 143(5), 493–508. doi: 10.3200/JRL.143.5.493-508.
- Merrifield, C., & Danckert, J. (2014). Characterizing the psychophysiological signature of boredom. *Exp Brain Res*, 232:481–491. doi: 10.1007/s00221-013-3755-2.
- Mikulas, W. L. & Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *Psychological Record*, 43, 3-10. Získáno dne 14. 12. 2015 z <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=11&sid=c16b85f7-3f93-49d2b671f2dcb22d2d65%40sessionmgr111&hid=111&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=9511241113&db=bth>.
- MKN 10. (2018). *Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. Desátá revize. Obsahová aktualizace k 1. 1. 2018. Tabulární část. Získáno dne 10. 10. 2018 z: [https://www.uzis.cz/system/files/mkn-tabelarni-cast\\_1-1-2018.pdf](https://www.uzis.cz/system/files/mkn-tabelarni-cast_1-1-2018.pdf).
- Mukamel, R., Ekstrom, A. D., Kaplan, J., Iacoboni, M., Fried, I. (2010). Single-neuron responses in humans during execution and observation of actions. *Current Biology*, 20, 750-756. doi: 10.1016/j.cub.2010.02.045.

- Nett, U., T., Geotz, T., & Daniels, I., M. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20, 626–638. doi: 10.1016/j.lindif.2010.09.004.
- Orel, M., & kol. (2012). *Psychopatologie*. Praha: Grada.
- Pavelková, I., Hrabal, K., & Hrabal, V. (2010). Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků. *Pedagogika*, 60, 97-107.
- Pavelková, I. (2010). Nuda ve škole. In H. Krykorková, & R. Váňová et al. *Učitel v současné škole*, 219-233.
- Pekrun, R. (1992). The Impact of Emotions on Learning and Achievement: Towards a Theory of Cognitive/Motional Mediators. *Applied Psychology*, 4 (4) 35-376. doi:10.1111/j.1464-&.x}.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educ Psychol Rev*, 18, 315–341. doi:10.1007/s10648-006-9029-9.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L., M., Stupnisky, R., H., & Perry, R., P. (2010). Boredom in Achievement Settings: Exploring Control–Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531–549. doi: 10.1037/a0019243.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Piotrowski, Ch. (2013). Boredom research: An analysis of topical domain and historical trends. *Journal of Instructional Psychology*, 40(2), 50–52.
- Perkins, R. E., & Hill, A. B. (1985a). Cognitive and affective aspects of boredom. *British Journal of Psychology*, 76, 221-234. doi: 10.1111/j.2044-8295.1985.tb01946.x.
- Perkins, R. E., & Hill, A. B. (1985b). Toward a model of boredom. *British Journal of Psychology*, 76, 235-240. doi: 10.1111/j.2044-8295.1985.tb01947.x.
- Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.
- Robinson, W. P. (1975). Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*. 45 (2), 141 - 152. doi: 10.1111/j.2044-8279.1975.tb03239.x.

- Rupp, D. E., Vodanovich, S. J. (1997). The Role of Boredom Proneness in Self-Reported Anger and Aggression. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 925-936.
- Svendsen, L. F. H. (2011). *Malá filosofie nudy*. Zlín: Kniha Zlín.
- Steinberg, L., & Morris, A., S. (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.83}.
- Steinberg, L. (2004). Risk Taking in Adolescent. What Changes, and Why? *Ann. N.Y.Science*, 1021, 51-58. doi: 10.1196/annals.1308.005.
- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9 (2), 69-74. doi:10.1016/j.tics.2004.12.005.
- Steinberg, L. (2013). Does Recent Research on Adolescent Brain Development Inform the Mature Minor Doctrine?. *Journal of Medicine and Philosophy*, 38: 256–267. doi:10.1093/jmp/jht017.
- Stephen, J; Fraser, E; & Marcia, J E. (1992). Moratorium-achievement (Mama) cycles in lifespan identity development: value orientations and reasoning system correlates. *Journal of Adolescence*, 15(3). 283-300. doi: 10.1016/0140-1971(92)90031-Y.
- Suchá, J., & Dolejš, M. (2016). *Agresivita, depresivita, sebehodnocení a impulzivita u českých adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Tomicová, H. (2010). *Vztah mezi nudou a profilem osobního smyslu*. (Nepublikovaná bakalářská práce), Masarykova univerzita.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Van Tilburg, W., A., P. & Igou, E. R. (2012). On boredom: Lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences. *Motiv Emot*, 36:181–194. doi:10.1007/s11031-011-9234-9.
- Van Tilburg, W., A., P. & Igou, E. R. (2017). Boredom Begg to Differ: Differentiation from other negative emotions. *Emotion*. 17. 309-322. doi: 10.1037/emo0000233.
- Vodanovich, S. J., Kass, S. J. (1990). A Factor Analytic Study of the Boredom Proneness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 55 (1&2), 115-123. doi: 10.1207/s15327752jpa5501&2\_11.
- Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric Measures of Boredom: A Review of the Literature. *The Journal of Psychology*, 137(6), 569-595. doi: 10.1080/00223980309600636.

- 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 Assessment*, 85(3), 295-303. doi: 10.1207/s15327752jpa8503\_05}.
- Vodanovich & John D. Watt (2016) Self-Report Measures of Boredom: An Updated Review of the Literature. *The Journal of Psychology*, 150:2, 196-228. doi: 10.1080/00223980.2015.1074531.
- 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. doi: 10.1007/s10648-011-9182-7.
- Wegner, L., & Flisher A., J. (2009). Leisure boredom and adolescent risk behaviour: a systematic literature review. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 21(1): 1–28. doi: 10.2989/JCAMH.2009.21.1.4.806.
- Watt, J. D., & Vodanovich, S. J. (1999). Boredom Proneness and Psychosocial Development. *The Journal of Psychology*, 133(3), 303-314. doi: 10.1080/00223989909599743.
- Watt, J. D., & Vodanovich, S. J. (1992). Relationship between Boredom Proneness and Impulsivity. *Psychological Reports*, 70(3), 688 – 690. doi: 10.2466/pr0.1992.70.3.688.
- Westgate E., C., & Timothy D. W. (2018). Boring Thoughts and Bored Minds: The MAC Model of Boredom and Cognitive Engagement. *Psychological Review*. doi:10.1037/rev0000097.

## SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1: Definiční kategorie nudy v publikacích napříč posledními desetiletími (převzato a upraveno z Vogel-Walcutt et al., 2012, 101) .....</i>	10
<i>Obrázek 2: Dynamický model nudy ve škole dle Robinsona (převzato a upraveno z Robinson, 1975, 143) .....</i>	21
<i>Obrázek 3: Model nudy vyvozený z vlastních výzkumů .....</i>	75

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Srovnání deprese dle Becka a nudy dle Bargdilla (Kubjátová, 2016, 15) .....	17
Tabulka 2: Taxonomie emocí ve výkonových situacích dle Pekruna (převzato a upraveno z Pekrun, 1992, 361).....	24
Tabulka 3: Eriksonův epigenetický diagram (převzato a upraveno z Erikson, 1968, 94).....	34
Tabulka 4: Výzkumný vzorek dle školy, pohlaví a věku.....	51
Tabulka 5: Přehled základní popisné statistiky jednotlivých proměnných.....	58
Tabulka 6: Hodnoty T-testu pro ověření rozdílu mezi pohlavími v BPS .....	58
Tabulka 7: Hodnoty T-testu pro ověření rozdílu mezi žáky gymnázia a základních škol v BPS .....	59
Tabulka 8: Hodnoty T-testu pro ověření rozdílu mezi alternativní a tradičními školami v BPS .....	60
Tabulka 9: Korelace mezi BPS a ostatními proměnnými.....	60
Tabulka 10: Lineární model se závisle proměnnou rizikové chování .....	66
Tabulka 11: Lineární model se závisle proměnnou sebepojetí školní úspěšnosti .....	66
Tabulka 12: Hodnoty výpočtu split-half reliability .....	67
Tabulka 13: Položková reliabilita dotazníku BPS .....	68

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Korelace mezi BPS a celkovým skórem VRCHA.....	61
Graf 2: Korelace mezi BPS a součtem známek .....	62
Graf 3: Korelace BPS a SPAS .....	63
Graf 4: Korelace BPS a SDDSS .....	63
Graf 5: Korelace BPS a SDDSS .....	64
Graf 6: Korelace BPS a SIDS .....	65

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha PI Abstrakt

Příloha PII Česká verze Boredom Proneness Scale (Škála sklonu k nudě)



## PŘÍLOHA I:

### **ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE**

Název práce: Souvislost sklonu k nudě s rizikovým chováním, školní úspěšností, vybranými osobnostními rysy a depresivitou u adolescentů ze Vsetínska

Autor práce: Mgr. Ludmila Kubjátová

Vedoucí práce: PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Počet stran a znaků: 95 a 174 8487

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 84

#### Abstrakt:

Tématem této diplomové práce je nuda. Nuda nemá ustálenou definici ani jednotný koncept. Co však všechny koncepty mají společného je, že se jedná o negativní emoci. Nuda pak jako emoce ovlivňuje motivační procesy. Ačkoliv projevy nudy mohou působit neškodně, z výsledků zahraničních výzkumů se ukazuje, že nuda souvisí s mnohými negativními faktory jako s nejrůznějšími formami rizikového chování i školní neúspěšností. V této diplomové práci byly stanoveny dva cíle: 1. Zjistit a popsat jaký je vztah sklonu k nudě s proměnnými jako je rizikové chování, školní úspěšnost, impulzivita, agresivita a depresivita. 2. Převod a experimentální otestování Škály sklonu k nudě (Boredom Proneness Scale, BPS) v České republice. Analýza dat prokázala silnou pozitivní korelaci sklonu k nudě s rizikovým chováním, impulzivitou, agresivitou i depresivitou a negativní korelaci se školní úspěšností. Výsledky korelací byly signifikantní již na hladině významnosti 0,001. Výsledky této práce poukazují na potřebu se nudou více zabývat a hledat možnosti jejího zmírnění. Reliabilita překladu BPS vykazovala uspokojivou hodnotu 0,82. Ovšem pro širší užití by bylo vhodné zvážit úpravy některých položek a důkladnější ověření psychometrických vlastností.

Klíčová slova: Nuda, adolescence, škola, rizikové chování, impulsivita, agresivita, depresivita

## ABSTRACT OF THESIS

Title: The relationship of boredom proneness to risk behaviour, school achievement, impulsivity, aggressiveness and depression of adolescents from Vsetín area

Author: Mgr. Ludmila Kubjátová

Supervisor: PhDr. Martin Dolejš, Ph.D.

Number of pages and characters: 95 and 174 8487

Number of appendices: 2

Number of references: 84

### Abstract:

The theme of this diploma thesis is boredom. Boredom does not have a stable definition, neither a unique concept. However, all the concepts share the same perspective, classifying boredom as a negative emotion. Boredom as an emotion influences motivational processes. Although the manifestations of boredom might seem harmless, the results of foreign researches have proved that boredom relates to many negative factors like risk behaviour or poor school achievement. Two research goals were established for this diploma thesis:

1. To detect and describe what relationship is between boredom proneness and other variables like risk behaviour, school achievement, impulsivity, aggressiveness and depression.
2. Transfer and experimental test Boredom Proneness Scale (BPS) in the Czech Republic.

The data analysis has found a positive correlation between boredom proneness and risk behaviour, impulsivity, aggressiveness and depression and a negative correlation with school achievement. These results were statistically significant on level 0,001, which proves that there exists a need to pay more attention to boredom and follow up this phenomenon to find possibilities to mitigate the boredom. Reliability of Czech version of BPS has had the satisfactory value of 0,82. Although, for the purpose of wider use, corrections of particular items and more detailed verification of its psychometric traits should be considered.

Key words: Boredom, adolescents, school, risky behavior, impulsivity, aggressiveness, depression

## PŘÍLOHA II: Česká verze Boredom Proneness Scale (Škála sklonu k nudě)

### **Škála sklonu k nudě**

**Boredom Proneness Scale (Farmer & Sundberg, 1986; Kubjátová & Dolejš, 2018)**

Tento dotazník popisuje různé prožitky a pocity v různých situacích. Obsahuje 28 položek. Přečti si pozorně každou z položek. Jsou to věty, které by mohl člověk o sobě prohlásit. Zkus tedy určit, zda daná věta vypovídá o tobě či ne. Když uvedené tvrzení odpovídá tvój zkušenosti, odpověz **ANO**. Pokud pro tebe tvrzení neplatí, odpověz **NE**. Nejde o žádný test, nejsou zde správné ani špatné odpovědi

Žádnou otázku nevynechávej. Pro jednu odpověď by ses měl/a vždy rozhodnout, ačkoliv je rozhodování třeba někdy těžké. V jednom řádku smí být vždy jen jedna odpověď. Nakonec zkontroluj, zda jsi odpověděl/a na všechny otázky. Pro detailnější informace či doplnění se obrať na odpovědného pracovníka, který ti rozdal testovou baterii.

#### **Značení odpovědí v dotazníku:**

Zvolenou odpověď označ:



Pokud zaškrtněš dva čtverečky, ten správný zakroužkuj:



Pokud se spleteš dvakrát a chceš se znovu vrátit k původní variantě, konečnou odpověď zakroužkuj a ještě podtrhni:



### **VYPLŇ PROSÍM TYTO ÚDAJE**

#### **Základní údaje**

Jméno a příjmení: NEVYPLŇUJE SE

Škola:

Školní ročník:

Datum administrace:

Věk:

Pohlaví:

#### **Vyhodnocení dotazníku**

Hrubý skór:

Poznámky administrátora:

Souhlasím, dle ustanovení zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů, se zpracováním (tím se rozumí zejména shromažďování, analyzování, uchovávání, třídění, zpracování a předávání) mých osobních údajů. Všechny uvedené údaje jsou poskytovány dobrovolně.

		ANO	NE
1	Snadno se soustředím na to, co dělám.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Když pracuji, často se přistihnu, jak myslím na jiné věci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Čas mi vždy ubíhá velice pomalu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Často nevím, jak zabít čas a co mám dělat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Jsem často uvězněn v situacích, kdy musím dělat nesmyslné věci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Hrozně mě nudí, když se musím účastnit rodinných oslav.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Stále mě napadá něco nového, co bych mohl dělat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Je pro mě snadné se zabavit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Mnoho věcí, které dělám, jsou pořád dokola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Potřebuji mnohem více povzbuzení, abych se do něčeho pustil/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Většina věcí, co dělám, mě fakt baví.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Málokdy jsem nadšený z mé práce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Jsem schopný/á se zabavit v kterékoliv situaci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Často se jen tak poflakuji.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Jsem dobrý/á v tom, že umím v klidu počkat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Často se přistihnu, že nic nedělám a nevím, co s časem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Když musím na něco čekat, jsem velmi neklidný.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Probouzím se často s novým nápadem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Je pro mě velmi těžké najít činnost, která by pro mě byla hodně zajímavá.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Rád bych měl v životě více výzev.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Cítím, že většinu času nepracuji naplno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Většina lidí by o mě řekla, že jsem tvořivý a nápaditý člověk.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Mám tolik zájmů, že se nestíhám všem věnovat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Když, něco děláme s přáteli, vydržím u toho nejdéle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Pokud nedělám něco vzrušujícího nebo dokonce nebezpečného, cítím se otrávený/á a znuděný/á.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Abych se cítil/a opravdu šťastný/á, potřebuji mít pestrý život plný změn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Připadá mi, že v televizi dávají pořád to samé a už je to ohrané.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	V životě se často ocitám v jednotvárných a únavných situacích.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Než dotazník odevzdáš, prolistuj ho, prosím, ještě jednou a překontroluj, zda jsi nepřehlédl/a některou z otázek.

**Děkujeme ti za vyplnění dotazníku!**