

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Nuda u středoškoláků  
Boredom among high school students  
Petra Nikorjaková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.  
Studijní program: Psychologie  
Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Praha 2021

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

V Praze dne 12. července 2021

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce paní doc. PhDr. Isabelle Pavelkové, CSc. za rady, připomínky, komunikační spolehlivost a čas, který této práci věnovala.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce je teoreticko-empirického charakteru. Teoretická část práce je tvořena charakteristikou pojmu nuda, včetně její etymologie, historie, typologie. Dále se zabývá teoretickými konceptualizacemi nudy relevantními pro pedagogickou psychologii, typy reakcí na nudu, copingovými strategiemi a popisem metody pro hodnocení nudy. V neposlední řadě se zabývá motivací, rozebírá charakteristiky adolescentního věku a žákovské postoje k předmětům. V empirické části práce je provedeno výzkumné šetření, jehož cílem je zjistit rozdíl v prožívání nudy dle pohlaví, rozdíl v prožívání nudy dle ročníku, rozdíl v prožívání nudy v maturitních a nematuritních předmětech a význam maturitních a nematuritních předmětů. Data byla shromažďována prostřednictvím dotazníku BPS, který byl doplněn o postoje žáků k vybraným předmětům. Vzhledem k pandemické situaci probíhal sběr dat online formou.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Pedagogická psychologie, nuda, postoje, motivace, adolescence, žáci

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis is of theoretical-empirical nature. The theoretical part of the thesis consists of the characteristics of the concept of boredom, including its etymology, history, typology. It also deals with theoretical conceptualizations of boredom relevant to pedagogical psychology, types of responses to boredom, coping strategies and description of the method for evaluating boredom. Finally yet importantly, it deals with motivation and it examines the characteristics of adolescent age and the pupils' attitudes toward school subjects. In the empirical part of the thesis, a research survey is carried out with the aim to find out the difference in the inclination to boredom by gender, the difference in the inclination to boredom by year, the difference in the experience of boredom in graduation and non-graduation subjects, and the importance of graduation and non-graduation subjects. The data was collected through the BPS questionnaire, which was completed by attitudes of students towards selected subjects. Due to the pandemic situation, the data collection took place online.

## **KEYWORDS**

Educational psychology, boredom, attitudes, adolescence, pupils

## Obsah

Úvod.....	7
1 Motivační dispozice a motivační procesy .....	9
1.2 Vnější a vnitřní zdroje motivace lidského chování .....	10
1.3 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu.....	11
1.4 Osobnostní sféra potřeb žáků ve vztahu k jejich učební činnosti .....	11
1.5 Motivování žáků ve vyučování .....	12
1.6 Poznávací, sociální a výkonová motivace.....	13
1.6.1 Poznávací motivace .....	13
1.6.2 Sociální motivace .....	13
1.6.3 Výkonová motivace.....	14
2 Adolescence.....	15
2.1 Přístupy k časovému vymezení.....	15
2.2 Charakteristika adolescentního věku.....	16
2.2.1 Biologická charakteristika adolescentního věku.....	16
2.2.2 Psychologická charakteristika adolescentního věku.....	16
2.2.2.1 Kompetence a výkon jako součást identity .....	16
2.2.3 Sociální charakteristika adolescence .....	18
3. Postoje.....	19
3.1 Zkoumání postojů žáků k vyučovacím předmětům .....	19
3.1.1 Obliba předmětu .....	20
3.1.2 Obtížnost předmětu .....	20
3.1.3 Význam předmětu .....	21
4 Nuda .....	22
4.1 Nuda v psychologickém kontextu.....	22
4.2 Etymologie pojmu nuda .....	23

4.3	Historie pojmu nuda.....	24
4.4	Typologie pojmu nuda .....	25
4.5	Osobnostně-situační konstelace v zážitku nudy.....	26
4.6	Teoretické konceptualizace nudy .....	27
4.7	Relevantní teoretické modely nudy pro pedagogickou psychologii .....	28
4.7.1	Robinsonův model nudy ve škole.....	28
4.7.2	Multidimensionální pojetí nudy Fahlmanové <i>et. al.</i> .....	29
4.7.3	Pojetí nudy v rámci Pekrunovy teorie výkonových.....	29
4.7.4	Obecný model nudy Hilla a Perkinsové .....	30
4.8	Typy reakcí na nudu.....	31
4.9	Copingové strategie.....	32
4.10	Metody pro hodnocení nudy v edukačním prostředí.....	33
4.10.1	Boredom proneness scale (BPS).....	33
5	Výzkumné šetření.....	35
5.1	Cíle výzkumu .....	35
6	Analýza a interpretace dat .....	36
6.1	Základní psychometrické charakteristiky dotazníku BPS.....	37
6.2	Rozdíl ve sklonu k nudě dle pohlaví.....	38
6.3	Rozdíl v prožívání nudy v závislosti na ročníku.....	40
6.4	Rozdíl v zažívání nudy v maturitních a nematuritních předmětech.....	41
6.5	Význam maturitního a nematuritního předmětu .....	45
	Diskuze .....	49
	Závěr .....	52
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	53
	Přílohy.....	59

## Úvod

Nuda je velmi aktuálním a diskutovaným tématem nejen mezi odborníky, ale i mezi žáky a studenty různých oborů. Já osobně jsem se při studiu na střední škole s nudou setkávala poměrně často, téma mě tedy zaujalo natolik, že jsem se rozhodla nudou zabývat hlouběji. K výběru tématu mne také přesvědčily ať už předměty přímo zaměřené na motivaci ve škole, nebo předměty, které se nudou a motivací zabývaly okrajově.

Každý člověk se alespoň jednou za čas nudí. Lze ji považovat i za demotivační činitel, který se může projevit v situacích závislých na výkonu, zejména tedy v zaměstnání, či ve škole. Odborníci se na přesném vymezení nudy neshodují, shodují se pouze na rozlišení mezi sklonem k nudě jakožto specifickou osobnostní dispozicí (tzv. chronic, trait boredom) a nudou reaktivní, která je závislá na určité situaci (state boredom).

Mezi velmi časté jevy ve škole patří právě nuda. Pro žáky je prožitek nudy často velmi nepříjemnou záležitostí, tak tedy volí strategie, které by jim pomohly nudu eliminovat či alespoň zmírnit. Pokud jsou pokusy o zvládnutí nudy neúspěšné, nezbyvá nic jiného, než nudu pasivně akceptovat. Výsledkem jsou jak frustrovaní žáci, tak frustrovaní učitelé, kteří poté nevidí smysl své profese.

Práce se skládá z teoretické a empirické části. Hlavním tématem teoretické části je nuda, etymologie a historie pojmu nuda, typologie pojmu nuda, teoretické konceptualizace, jež jsou relevantní pro pedagogickou psychologii, typy reakcí na nudu, copingové strategie (strategie zvládnutí nudy) a popis metody pro hodnocení nudy. Dále se zabývá motivačními dispozicemi, motivačními procesy, charakteristikami adolescence a postoji žáků k předmětům.

Sběr dat měl původně probíhat na Gymnáziu Jana Blahoslava a Střední pedagogické škole v Přerově, avšak vzhledem k pandemické situaci škola nakonec nebyla ochotna na bakalářské práci spolupracovat. Empirická část tedy byla zaměřena na studenty Obchodní akademie a Střední odborné školy logistické v Opavě. Ve výzkumu mne zajímal rozdíl v prožívání nudy mezi chlapci a dívkami, zda se s rostoucím ročníkem

zvyšuje i podíl nudy, zda je rozdíl v prožívání nudy v maturitních a nematuritních předmětech a jaký je význam maturitních a nematuritních předmětů.

## 1 Motivační dispozice a motivační procesy

„Motivace je definována jako hlavní hybná síla našeho jednání a konání. Pro naplnění potřeb je důležitá jak její síla, tak i schopnost jedince překonávat překážky. Za základní formu motivace jsou pokládány právě potřeby“ (Šamánková, 2011).

Motivace je od slova motivere, což v překladu znamená hýbat se. Motivací se tedy rozumí hybné síly psychického charakteru, jež mají za následek uvedení lidského chování do pohybu. Vnitřním zdrojem je motiv neboli pohnutka. Motiv lze charakterizovat jako tendenci neboli potřebu k vyrovnání určitého nevyváženého stavu (psychologie osobnosti, 2009).

Hierarchii potřeb neboli pyramidu potřeb zformuloval Abraham Herbert Maslow v USA v roce 1943 a doposud je využívána spoustou autorů. Lidské potřeby jsou v jeho hierarchii sestaveny dle důležitosti od nejpodstatnějších po nejméně podstatné. Tato teorie je charakterizována dvěma klíčovými předpoklady – uspokojená potřeba není motivátorem a ve chvíli, kdy je jedna potřeba uspokojena, objevuje se potřeba jiná, která si také žádá uspokojení. Maslowa pyramida sestává z pěti úrovní a těmi jsou:

1. Fyziologické potřeby – primární potřeby (pití, jídlo, teplo)
2. Potřeba bezpečí a existenční jistoty – potřeba pořádku, zákona, zaměstnání
3. Společenské potřeby – potřeba přátelství, sdružování, lásky
4. Potřeba uznání – potřeba samostatnosti, úspěchu, sebedůvěry
5. Potřeba seberealizace – jinými slovy potřeba plně uplatnit svůj talent a schopnosti, tedy být co nejlepší v jakékoliv roli (Caufield, 2008).

## 1.2 Vnější a vnitřní zdroje motivace lidského chování

Z velké části výzkumů a praxí vyplývá fakt, že motivovaní žáci vykazují velkou práceschopnost a vytrvalost. Jejich schopnost soustředit se na vytyčené cíle má za následek kvalitu a kvantitu osvojených vědomostí. Proto je klíčové, aby byl učitel schopen pracovat s motivací k učení, vědět, jak motivaci u žáků rozvíjet a znát základní diagnostiku motivace žáků.

Motivace k učení se obecně rozděluje dva druhy. Na motivaci vnější a na motivaci vnitřní. O vnitřní motivaci mluvíme v případě, že vychází z poznávacích potřeb žáka, konkrétní činnost ho baví a zajímá se o ni. Žák si je vědom toho, že mu určité vědomosti a dovednosti napomáhají k budoucí kvalifikaci.

V druhém případě mluvíme o motivaci vnější. Vnější motivace je charakterizována okolím, je tedy dána „zvenčí“. Žák samotný se tedy o činnost nikterak zvláště nezajímá, motivují ho známky, kázeňská opatření, odměny a tresty (Alexa, 2014).

Vnější motivaci lze rozlišit na 4 konkrétní typy motivace, které jsou charakterizovány z hlediska toho, jak blízko mají k motivaci vnitřní: externí regulace, introjektovaná regulace, identifikovaná regulace a integrovaná regulace. Pro externí regulaci jsou charakteristické výlučně odměny a tresty, tedy vnější činitele. Pro Introjektovanou regulaci je typické, že žák pasivně převezme regulaci chování, avšak vnitřně není akceptována. V případě identifikované regulace jedinec přijímá pravidla z vnějšku a současně se s nimi ztotožňuje. Pokud je regulace integrována do motivační struktury jedince a stává se součástí jeho hodnot, lze hovořit o integrované regulaci. Na rozdíl od vnitřní motivace, pro kterou je motivačním zdrojem zájem o konkrétní činnost, je pro integrovanou regulaci motivačním zdrojem důležitost činnosti a její výdělek (Pavelková 2002).

### **1.3 Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu**

Pojem motivace ve výchovně vzdělávacím procesu je chápána ve dvou smyslech – jako prostředek a také jako cíl. Za prvé ji lze pojmut jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků a za druhé jako jeden z nejdůležitějších cílů výchovně vzdělávací činnosti školy. Tyto dva smysly na sebe navzájem působí, jeden závisí na druhém, a proto je od sebe není možné oddělovat. Jedním z klíčových momentů při rozvoji motivační sféry žáka je učební činnost, kterou žák provádí. K tomu se vyjadřuje Čáp (1980): „V průběhu učení – zvláště v průběhu aktivních učebních činností v příznivých osobních vztazích, v dobré emoční atmosféře a při užití vhodných metod vyučování – a v souvislosti s celkovým vývojem osobnosti může se měnit struktura motivace k učení: žák má nadále zájem o týž předmět, ale v tomto zájmu působí silněji jiné dílčí motivy, než dříve, např. ustupuje význam odměn a dílčích pochval, zato sílí působení specifické zvědavosti i potřeby činnosti a dlouhodobých životních cílů. Tak také může dojít k přeměně počáteční převážně vnější motivace v motivaci převážně vnitřní“ (Hrabal, Man a Pavelková, 1989).

### **1.4 Osobnostní sféra potřeb žáků ve vztahu k jejich učební činnosti**

Učební činnost lze pojmut jako jednu z podob poznávacího procesu, která probíhá ve většině případů v sociálním kontextu, jako odezva na požadavky školy. V této činnosti je tedy možné definovat tři existující zdroje motivace. Lze tedy uvést tři skupiny potřeb, pro které se učební činnost v nejlepším případě stává komplexní incentivou a to z hlediska: procesu poznávání a získávání nových poznatku, z hlediska sociálních vztahů a z hlediska úrovně obtížnosti úkolů, které se po žákovi vyžadují.

Pro motivaci ve škole existuje spousta dalších teorií, které se od sebe navzájem příliš neliší. Podle Markova (1983) jsou zdroje pro motivaci následující:

- Poznávací potřeby – vážou se k obsahu a procesu provádění učební činnosti
- Sociální potřeby – vážou se k sociálním vztahům v průběhu učební činnosti

- Výkonové potřeby – vážou se na obtížnost úkolů, které jsou na žáka v průběhu učební činnosti kladeny

Pokud chce učitel žáka správně motivovat, je pro něj důležité zjistit, která ze skupin pro žáka dominuje. Správně zvolená motivace je klíčová a může se k ní přistupovat dvěma způsoby. První způsob je navodit takové podmínky, které jsou v souladu s danou skupinou potřeb, to znamená, že obsahují takové incentivy, které jsou pro danou skupinu dominantní. Druhým způsobem je respektování dominujících potřeb hierarchie konkrétních žáků a zároveň vytvoření ve výuce těch elementů, které budou v souladu s potřebami těchto žáků (Hrabal, Man a Pavelková, 1989).

### **1.5 Motivování žáků ve vyučování**

Učitel motivuje žáky jak vědomě, tak nevědomě. Vědomě je motivuje s pomocí vytváření takových podmínek, které obsahují velké množství komplexních incentiv. Může se však stát, že učitel motivuje žáky i nevědomě, stejně tak se může stát, že převažující motivace není jenom pozitivní (Hrabal, Man a Pavelková 1989).

Hrabal, Man a Pavelková (1989) mluví o třech typech motivování žáků ve škole. Prvním z nich je motivace v interakci učitel – žák. Mezi žákem a učitelem dochází ke vzájemné interakci, která může být bohatým zdrojem kognitivních motivačních procesů, jejichž podstatou je to, co od sebe žák a učitel navzájem očekávají a následné interpretace vzájemného chování. Druhým typem je motivování pomocí aktualizace potřeb žáků. Tedy záměrné navozování takových učebních podmínek, v nichž dochází ke zvyšování pravděpodobnosti aktualizace určité skupiny potřeb žáků. Jedním ze třech typů je i negativní motivace, která pramení z frustrace potřeb žáků. S negativní motivací souvisí právě nuda, která je nejčastějším projevem frustrace ve škole. V menší míře může být frustrace přínosem, neboť vede ke snaze frustraci odstranit, ve větší míře má však za následek spuštění obranných mechanismů

## **1.6 Poznávací, sociální a výkonová motivace**

Pro motivaci ve škole hrají nejdůležitější roli tři potřeby. Těmito potřebami jsou potřeby poznávací, sociální a výkonové (Pavelková, 2002).

### **1.6.1 Poznávací motivace**

Poznávací motivace vychází z potřeb poznání, které jsou pojímány jako sekundární potřeby. V plné podobě se u žáka nemusí vždy rozvinout. V případě, že během školní docházky dochází k rozvíjení těchto potřeb, vytváří se z nich nejen plnohodnotný motivační zdroj k učení, ale i zdroj, který rozvíjí osobnost člověka po celý jeho život. Na subjektivně nezajímavé hodině může na tuto potřebu reagovat žák frustrací (Hrabal, Pavelková, 2010).

K uspokojování poznávacích potřeb dochází prostřednictvím poznávacích činností a aktualizovány mohou být incentivami. Těmito incentivami mohou být nové nebo problémové situace, které vyžadují řešení. Jedinec se dostane do situace, která je v rozporu s jeho dosavadními poznatky, což ho motivuje rozpor odstranit. Projevem poznávacích potřeb je tendence uspořádat skutečnost a to prostřednictvím kognitivních činností (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Pokud dojde k plnému rozvinutí poznávacích potřeb, stávají se z nich nejpodstatnější a nejkvalitnější pohnutky k učení. Učení je pak pro žáky smyslem samo o sobě a uspokojení přináší činnost sama (učení), nejen cíl (poznatky). Pokud ve vyučování nedochází k aktualizaci kognitivních potřeb, žáci se nudí a vyučování je nezajímavé (Hrabal, 1978).

### **1.6.2 Sociální motivace**

Mezi základní podmínky kvalitního života patří i mezilidské vztahy, na jejichž rozvoji se podílí škola. Nejjednodušší sociální potřeby jsou člověku dány, s věkem pak dochází k jejich rozvíjení a tvoření dalších potřeb, které patří mezi důležité zdroje motivace lidského chování.

Na vzniku vztahů se podílí jak afiliace, tak strach z odmítnutí. Na základě toho lze žáky rozdělit do tří skupin. Do první skupiny lze zařadit žáky s vysokou potřebou afiliace a s nízkou úrovní obavy z odmítnutí. Žáci ve druhé skupině mají nízkou potřebu afiliace, ale zároveň i nízkou úroveň obavy z odmítnutí. Do třetí skupiny lze zařadit žáky, kteří mají vysokou úroveň afiliace, ale i vysokou úroveň obavy z odmítnutí. Žáci jednotlivých skupin se ze sociálního hlediska chovají jinak. Žáci, u kterých dominuje afiliace, vnímají přátelství jako hodnotnější než úspěch a bývají méně úzkostní. Problém může nastat ve chvíli, kdy jde rozvoj mezilidských vztahů na úkor ostatních potřeb žáka. Naproti tomu žáci s vyšší úrovní obavy z odmítnutí působí v sociálních situacích úzkostlivě a ve skupině se jejich výkon snižuje (Hrabal, Pavelková, 2010).

### **1.6.3 Výkonová motivace**

Žákův výkon ovlivňuje výkonová motivace, která má podstatné místo ve struktuře mimointelektových činitelů. Lze ji považovat za jednu ze složek motivační struktury a za zdroj úspěšného výkonu ve škole. Výkonová motivace vychází ze dvou potřeb, z potřeby dosažení úspěšného výkonu a potřeby vyhnutí se neúspěchu. Zaměření a aktivitu jedince určuje to, která z těchto dvou potřeb převažuje. Prostřednictvím působení činitelů během školní docházky se výkonové potřeby zásadně mění. Nejdříve je potřeba výkonu nediferencovaná, k diferenciaci v různých oblastech činnosti dochází až později.

Výkonové potřeby se aktualizují v situacích, ve kterých dochází k nějaké činnosti, na jejímž konci se nachází hodnotitelný výkon a to bez ohledu na to, o jakou činnost jde. Výkonové potřeby vznikají na základě hodnocení dospělými již mezi třetím a čtvrtým rokem. Výkonová orientace rodičů (a také to, jak moc se s rodiči ztotožňuje) a osobní zkušenost jedince (pozitivní negativní hodnocení) určuje, jak silná bude potřeba. Pozitivní hodnocení ze strany rodičů vede k rozvoji potřeby úspěšného výkonu. Platí to i v případě školního prostředí, kde hodnotí učitel. Podle Pavelkové (2002) potřeba úspěšného výkonu velice stabilní proměnnou, která pozitivně ovlivňuje školní výkon. Negativní hodnocení a kritika má za následek vznik potřeby vyhnutí se neúspěchu (Hrabal, 1978).

## **2 Adolescence**

Termín adolescence je odvozen od latinského slova „adolescere“, což v překladu znamená dospívat, dorůstat. Označuje určité období člověka a poprvé byl v tomto smyslu použit v 15. století (Muuss, 1989).

### **2.1 Přístupy k časovému vymezení**

Časově adolescence zaujímá druhé desetiletí člověka, časové vymezení však není jednotné. Evropská psychologie rozčleňuje adolescenci a pubescenci, přičemž pubescence trvá od 11 do 15 let. Dále je pak diferencovaná na prepubertu a pubertu.

Česká terminologie adolescenci vymezuje na 15 až 20, případně 22 let. Počátkem adolescence bývá plná reprodukční zralost, konec však není nutně dán biologickými měřítky, avšak psychologickými, sociologickými a pedagogickými kritérii (Macek, 1999).

Gregg (2010) rozděluje dospívání na tři části: puberta, přechod mezi pubertou a adolescencí a samotnou adolescenci. Časové rozpětí se pohybuje od 13. roku až do 22 let, avšak toto časové vymezení se může měnit (v současnosti je to 8 až 25 let). Adolescenci porovnává s jízdou na tobogánu – Nikdo nemůže vystoupit dřív, než je jízda u konce.

Ve světě se často používá periodizace, dle které je adolescence celé období od dětství až do dospělosti. Toto časové vymezení je nutné ještě rozdělit na tři části, tedy na časnou adolescenci, střední adolescenci a pozdní adolescenci (Macek, 1999).

## **2.2 Charakteristika adolescentního věku**

V této kapitole je popsána biologická, psychologická a sociální charakteristika adolescentního věku, neboť každá složka je něčím specifická a v tomto období se mění.

### **2.2.1 Biologická charakteristika adolescentního věku**

Nejzásadnějšími tělesnými změnami prochází člověk ve většině případů v rané adolescenci. Mezi tyto tělesné změny patří schopnost reprodukce, díky níž se člověk stává dospělým, mimo jiné dochází ke změnám tělesných proporcí, tedy k růstu do výšky a k přibývání na váze. U dívek jsou tyto tělesné změny výraznější a dochází u nich také k nástupu menstruačního cyklu, čímž se z dívek stávají ženy. Nástup menstruačního cyklu může být pro dívky náročným obdobím, neboť zároveň s menstruačním cyklem, mohou přijít i zmatky (Vágnerová, 2008).

### **2.2.2 Psychologická charakteristika adolescentního věku**

Langmaier a Krejčířová (1998) vidí adolescenci jako období, v němž hraje vytváření identity hlavní roli. Jedinec hledá své místo ve světě, ujasňuje si, čím bude, na co se v životě bude zaměřovat a vytváří si tak svou vlastní identitu. Důležitým bodem je také vědomí svých potencialit a předností, ale zároveň i vědomí svých nedostatků a omezení. Na základě rozvoje těchto schopností častokrát dochází k osamostatnění a k nalezení svého místa ve společnosti. Důležitou roli při utváření vlastní identity hraje v tomto období také hodnocení vlastního vzhledu.

Při utváření identity zmiňuje Macek (2003) také rodové rozdíly. Dívky mohou cítit konflikty mezi rodinným životem a kariérou. Pro chlapce je relevantní politické zaměření, kdežto pro dívky je relevantní spíše náboženská a světonázorová orientace a to až později.

#### **2.2.2.1 Kompetence a výkon jako součást identity**

Období adolescence je typické pro velký rozvoj flexibility a hledání a využívání nových způsobů řešení. Tyto kompetence adolescent rozvíjí a potvrzuje na základě přijetí do nějaké školní instituce, která předpokládá budoucí sociální i profesní status. Avšak význam školního úspěchu se u adolescenta od žáka základní školy liší. Na konci

základní školy je pro žáka hlavním hnacím motorem přijetí na střední školu nebo učiliště, ale po přijetí tato motivaci již nepůsobí.

Adolescenti si jsou vědomi toho, že se jejich dobré budoucí ekonomické postavení neodvívá od školního úspěchu, proto žáci nemají potřebu vynikat mezi ostatními. Adolescent však dokáže vyvíjet úsilí v činnostech, které pro něj mají větší subjektivní význam než škola, např. při sportu. Adolescence je období, během něhož dochází ke zdokonalování vztahu nejprve ke školnímu výkonu a později k výkonu spojeného s profesní rolí. Dosavadní zkušenosti adolescenta určují, zda zvolí strategii zaměřenou na úspěch a riziko, anebo strategii zaměřenou na jistotu. Klíčové jsou hodnoty, se kterými se adolescent ztotožnil, také jaký význam přisuzuje úspěchu a jakým způsobem se úspěchu v dané společnosti dosahuje. Pokud tento typ úspěchu není v souladu s jeho hodnotami, anebo při jeho dosahování stojí v cestě příliš velká překážka, může dospívajícímu dostačovat jistota průměru. Může nastat situace, kdy autority (rodiče, učitelé) vyvíjejí na adolescenta příliš velký tlak. Za takových okolností může adolescent reagovat konformním chováním, nebo celkovou revoltou proti hodnotám a nárokům těchto autorit. Tímto způsobem může adolescent přijít o část své identity a tak může roli vnucovanou autoritami vnímat jako nevyhnutelnou povinnost. Poté přijímá svou průměrnost, volí strategii kompromisu a podřizuje se vnějším tlakům. V tomto kontextu mluví E. H. Erikson o restrikci ega v rámci obrany neangažovanosti.

Úspěšný výkon znamená pro jedince posílení jeho sebevědomí a evalvací ega. V opačném případě při neúspěšném výkonu dochází k devalvací ega a nepříjemná zkušenost s neúspěchem může vyústit ve vyhýbání se činnostem, které by mohly znamenat další neúspěch (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Langmeier a Krejčířová (1998) mluví o adolescenci jako o období „bouře a krize“, kdežto Šimíčková a Čížková (2008) vidí adolescenci spíše jako období „bouře a stresu“, neboť součástí tohoto období jsou vysoké nároky i na něj a na jeho budoucnost. Musí zaujmout nějaké místo ve společnosti, což s sebou nese i povinnost přizpůsobit se normám chování, které jsou dospívajícímu vštěpovány a stejně tak se musí začlenit mezi spolužáky. V tomto období by se měl stát adolescent soběstačným a nezávislým.

Hájek (2011) uvádí, že nejenže dochází k velkému rozvoji poznávacích procesů, dochází také k silnému oživení fantazie. Ta vytváří předpoklad, že si adolescent bude schopen ve vyučování lépe představovat abstraktnější materiál, který je mu předkládán. Útěkem adolescentů z reality může být tzv. denní snění, při kterém dochází k různým představám, například k představám erotickým, či k nesplněným přáním. Tato forma fantazie může být kladem, ale stejně tak i záparem. V pozitivním slova smyslu se adolescent odreagovává od některých konfliktů, v negativním slova smyslu může dojít k odtržení od skutečnosti, což by mohlo mít za následek neschopnost řešení skutečných situací v životě.

### **2.2.3 Sociální charakteristika adolescence**

Rodina a nejbližší okolí patří nejdůležitější činitele mravních hodnot adolescentů. Neméně důležitými osobami při utváření mravních hodnot jsou učitelé či osoby, ve kterých se adolescent zhlíží, tedy ti, se kterými sdílí názory a má k nim nějaký citový vztah. Rovněž sociální skupiny, v nichž se adolescent pohybuje, výrazně přispívají při utváření mravních hodnot. Ve společenských vztazích dochází ke konfrontacím, dospívající v nich může zažívat pozitivní i negativní pocity. Kladnými city společenských vztahů mohou být přátelství, láska, zbožňování. Mezi negativní city mohou patřit strach, úzkost, žárlivost a další.

Mezi nejzásadnější sociální potřeby adolescentů patří potřeba sounáležitosti, konformity se skupinou vrstevníků, potřeba nabývat nové zážitky, zkušenosti a také potřeba citové zpětné vazby od druhých. O slovo se v tomto období hlásí také potřeba kultury, která jde ruku v ruce s vlivem sociálního prostředí. Uspokojování potřeb není jednoduché, odvíjí se zejména od zajímavosti podnětů a pestrosti činností (Hájek, 2008).

### **3. Postoje**

V literatuře lze nalézt velké množství definic postojů. Pro některé autory jsou postoje součástí motivů, avšak takové vnímání postojů nemusí být zcela přesné, neboť lidé se nechovají vždy v souladu se svými postoji (Nakonečný, 1998; 2009).

Postoje jsou vyjádřením hodnotících vztahů a lze je vnímat jako součást rysů osobnosti. Hodnocení vyjadřuje to, jak člověk subjektivně prožívá význam různých objektů. Subjekt tedy vnímá jako hodnotné to, co je pro něj významné. Tyto významy mohou mít různou podobu – menší, větší, pozitivní, negativní, ale i ambivalentní. Obsah postojů tedy určuje vztah k hodnotám, a proto jej spousta autorů vnímá jako hodnotící vztah (Nakonečný, 2006; 1998).

Z hierarchicky uspořádaného a individuálního pojetí hodnot, které integruje kognitivní a emocionální vztahy k objektům, vychází postoje jakožto osobnostní dispozice. V postoji k určitému objektu tedy dochází ke spojené znalosti tohoto objektu a citovým vztahem k němu. Tímto způsobem dochází v obsahu postojů ke krystalizaci osobních zkušeností (Nakonečný, 2006).

Postoj žáka ke škole lze poté vyjádřit jako jeho vztah ke škole, předmětům, vyučovacím metodám a učitelům (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

#### **3.1 Zkoumání postojů žáků k vyučovacím předmětům**

Neexistuje příliš velké množství výzkumných metod ke zjišťování postojů žáků k předmětům. Ke zjišťování postojů k předmětům v zahraničí slouží metoda indexů. V této oblasti lze využít také metodu sémantického diferenciálu vytvořenou Charlesem Osgoodem. Hrabal a Pavelková pro zjištění postojů k danému předmětu využívají šest aspektů – oblíba, obtížnost a význam. Tři další se týkají sebehodnocení žáků z hlediska píle, nadání a motivace (Chvála, 2013; Hrabal, Pavelková, 2010).

Oblíba, obtížnost a význam jsou ovlivňovány předmětem ve smyslu jeho sociální reprezentace (obecné mínění a jeho význam ve společnosti) a subjektivní zkušenosti žáka s tímto předmětem (představa žáka o předmětu). Interakcí mezi sociální reprezentací a subjektivní reprezentací dochází k působení na postoj k předmětu, žákovu motivovanost v předmětu, na pocity přetížení a nudy. Subjektivní reprezentace

předmětu může ovlivnit také žákovo sebepojetí a to na základě úspěchu či neúspěchu v daném předmětu. (Hrabal, Pavelková, 2010)

### **3.1.1 Obliba předmětu**

Obliba předmětu vychází z motivace. Lze ji definovat jako emocionální vztah žáka k předmětu, jeho oblíbenost a jaké uspokojení přináší činnosti spojené s tímto předmětem. Učitel motivuje žáky tím úspěšněji, čím je jeho předmět oblíbenější. Avšak v případě, že učitel působí pedagogicky nevhodně, dochází k negativnímu ovlivňování výpovědní hodnoty tohoto kritéria (oblíbenost předmětu se zvýší se snížením nároků). Za úspěch v některých předmětech lze považovat i to, že žák k danému předmětu nemá ani pozitivní, ani negativní vztah.

Pokud žáci vnímají konkrétní předmět jako oblíbený v porovnání s průměrnou oblibou předmětu v dané žákovské populaci, znamená to, že učitel žáky v předmětu pedagogicky hodnotně motivoval, čímž splnil jednu důležitou část své role. Přisuzování nižší obliby vyučovanému předmětu poukazuje na negativní motivaci a nebezpečí averze (Hrabal, Pavelková, 2010).

### **3.1.2 Obtížnost předmětu**

Obtížnost předmětu je spojena se spoustou motivačních procesů ve vyučování (pocit výkonnosti, sebeobraz). Při zjišťování obtížnosti předmětu z pohledu žáka lze zjistit, jak učitel z hlediska adekvátnosti požadavků působí. Učitel by neměl dosahovat oblíbenosti předmětu a své osoby snížením požadavků na žáky a naopak požadavky by neměly být nepřiměřeně vysoké, to by mohlo mít za následek brzdění motivace.

Údaj o obtížnosti předmětů má však pouze orientační funkci, neboť žáci většinou nedokáží objektivně posoudit, jak vysoké jsou požadavky učitele. Pokud učitel navodí vhodné podmínky, může žák vnímat i obtížný úkol jako jednoduchý. Dále žák při určování obtížnosti předmětu využívá své vlastní zkušenosti s ostatními předměty, se kterými jej porovnává. Informace o obtížnosti tedy nemůže plně zastoupit informaci o výkonnosti žáka, jejíž podstatou je dosažená úroveň vědomostí, schopností a dovedností (Hrabal, Pavelková, 2010).

### 3.1.3 Význam předmětu

Toto kritérium vychází z předpokladu, že si je žák vědom toho, jak moc je pro něj konkrétní předmět užitečný z hlediska jeho životního směru. Hrabal a Pavelková (2010) tvrdí, že rozpoznání této skutečnosti jsou schopni žáci již 2. Ročníku ZŠ a zároveň síla a konzistence tohoto úsudku roste s věkem. Odpovědi žáků na důležitost předmětu slouží jako vodítko pro zjištění kvality motivace, vnitřních a dlouhodobých motivů, které utváří a rozvíjí učitel. Z pohledu žáka je význam předmětu více perspektivní v případě, že si žák uvědomuje, do jaké míry budou znalosti a dovednosti v něm získané integrovány do jeho osobnosti. Význam předmětu pro žáka roste, pokud v něm chce být žák kompetentní a vnímá jeho obsah jako významný. Toto hraje důležitou roli v motivaci k danému předmětu.

Učitel působí na žáka optimálně, pokud žák předmět hodnotí jako velice oblíbený a současně je pro něj významný. V jiném případě může žák předmět hodnotit jako velmi oblíbený, ale přisuzuje mu nízký význam. Tento postoj poukazuje na popularitu snadno získanou nízkou obtížností předmětu. Je důležité uvědomit si skutečnost, že tato dvě kritéria na sebe vzájemně působí a lze předpokládat, že pokud dochází k paralelnímu růstu, jde o pozitivní ukazatel. Učitel dokáže svým pedagogickým působením zvládnout napětí mezi nároky a pozitivním vnímáním žáků konkrétního předmětu (Hrabal, Pavelková, 2010).

## 4 Nuda

### 4.1 Nuda v psychologickém kontextu

Nuda je v dnešní době velmi aktuálním tématem a i přesto se jednotlivé definice nudy liší, stejně tak neexistuje jednotná teorie a je na ni nahlíženo z různých perspektiv. Na přesném vymezení se tedy odborníci neshodnou, shodnou se pouze na základním rozdělení, kdy v jednom případě jde o sklon k nudě jakožto specifické osobnostní dispozici (tzv. trait, chronic boredom) a v druhém případě jde o nudu reaktivní, která je závislá na konkrétní situaci (tzv. state boredom). Výzkumy prověřovaly velké množství faktorů a příčin vzniku nudy – snížená schopnost pozornosti a koncentrace (Farmer a Sundberg, 1986), averze k opakování a rutině (Zuckerman, Eysenck a Eysenck, 1978), deficity v motivaci a nakládání s časem (Vodanovich a Rupp, 1999) a další.

Pavelková (In Krykorková a Váňová, 2010) tvrdí, že nuda je psychofyzický stav a lze ji považovat za emoci, která má vliv na emocionální i na kognitivní úroveň. Nesrovnalosti, které vznikají při definování nudy, autoři řeší tím způsobem, že ji charakterizují dle jejích komponent. První komponentou je komponenta afektivní, kdy pociťujeme prázdnotu a nemáme žádné podněty ani potřeby. Za druhou komponentu nudy lze považovat kognitivní komponentu, kdy můžeme vnímat pomalé plynutí času či zažívat denní snění. Třetí komponentou je komponenta fyziologická, kdy člověk pociťuje únavu a ospalost. Čtvrtou komponentou je expresivní komponenta, díky které nudu můžeme vyjadřovat expresivně, například zíváním a prázdným výrazem. Poslední pátou komponentou je komponenta motivační, do níž spadá například opuštění situace, která nás nudí, nebo nahrazení aktivity aktivitou jinou.

Hartl s Hartlovou (In Mareš et al., 2003) tvrdí, že nuda je „negativní emocionální prožitek ve škole a je výsledkem frustrace žákových potřeb. Jejím zdrojem bývá učitel (obsahová nezajímavost výkladu, monotónnost verbálního projevu), použití organizační formy a vyučovací metody (stereotypní, málo aktivizující) nebo učivo (nepřiměřené, či ze žákova pohledu neužitečné). Žák reaguje na nudu ve škole např. sněním, fantazijní aktivitou, zabýváním se jinými, zajímavějšími věcmi nebo činnostmi, ožívováním hodiny, agresivním chováním, záškoláctvím.“ Ve svém psychologickém slovníku (2010) také uvádějí, že „nuda je duševní stav vyvolaný nedostatkem či jednotvárností

podnětů; projevuje se omrzelostí, pocity zbytečnosti, ztraceného času, nespokojeností, pasivitou, oslabením pozornosti, pocity únavy, skleslými náladami.“

Hanzlovský (2011) nudu popisuje jako „silný či pronikavý nezájem o obvyklé aktivity. Je velmi obtížné se na ně soustředit. Je to přechodný stav a neznámá to, že když se nudíme, neměli bychom co dělat, ale mnohokrát se jen nedokážeme žádnou aktivitou dostatečně nadchnout.“

Toman (1980) uvádí, že „člověk, který tráví čas nicneděláním, se vlastně denně připravuje o kus svého života. (Čím je mladší, tím větší množství svého životního času ztrácí, protože v mladším věku čas plyne mnohem pomaleji, anebo naopak řečeno – za stejnou dobu udělá mladý člověk více než člověk starší, a kromě toho mládež má mnohem více volného času než dospělí). Netráví čas ani prací, ani zábavou a nechá jej jen zbůhdarma plynout. Není divu, že průvodcem těchto lidí je nuda.“

Hrabal et. al. (1989) tvrdí, že „nuda je považována za frustraci poznávacích potřeb a potřeby aktivity.“

## 4.2 Etymologie pojmu nuda

Machek (1957) uvádí, že „pojem nuda pochází z ruštiny, přičemž „nuditi“ by se dalo přeložit jako „prováděti nátlak, násilí, nutiti, nuda byla všestranná tíseň, protivenství.“ V takové síle však do češtiny tento pojem přejat nebyl, slovník spisovného českého jazyka uvádí nudu jako „pocit“ neuspokojenosti při nedostatku (zajímavé) činnosti.“ (Filipec, 1998).

V německém jazyce je nuda Langwaile, v doslovném překladu tedy dlouhá chvíle. Jinými slovy jde o vnímání zdlouhavého plynutí času při prožitku nudy.

Anglický jazyk překládá nudu jako „boredom“. Podle Svendsena (2011) se tento pojem vynořuje až s rozmachem romantismu, tedy v 60. letech 18. století. Z hlediska etymologie je termín neurčitě definován. Jisté však je, že tvoří část komplexu, který je hluboce historicky zakořeněn. Jedna z teorií vzniku termínu pojednává o odvození z minulého tvaru slovesa „to bear“, tedy nést. (Healy, 1984, *In Martin et al.*, 2006) V 16. století byl jeho předchůdcem slovo „spleen“, nebo ve francouzštině slovo

„ennui“, které vychází z latinského „inodiare“, což by se dalo přeložit jako nenávidět, či protivit si (Svendsen, 2011).

### 4.3 Historie pojmu nuda

Dle Svedsena (2011) je nuda kulturní fenomén, jež je ve společnosti teprve několik set let. Jak již zmiňuji výše, tomuto termínu předchází jiné termíny, proto je obtížné definovat zrod nudy. Co však víme je, že je tento fenomén typický pro moderní společnost. Původně se předchůdci nudy vztahovali pouze na určitou část společnosti, například na šlechtu či duchovenstvo, je však třeba mít na paměti, že nuda se týká celé populace a že v západní civilizaci se tento fenomén týká prakticky každého.

Již i v úvodu Šalamounovy kniha Kazatel (*In Svendsen, 2011*) se můžeme dočíst: „Pomíjivost, samá pomíjivost.... Co se dalo, bude se dít zase, a co se dělo, bude se dělat znovu, pod sluncem není nic nového.“

Podle Svedsena (2011) se termín nuda používá jako nálepka v situacích, které jsou pro člověka motivačně ploché a jsou mu lhostejné. Tímto se snaží poukázat na fakt, že nuda je velmi rozšířeným fenoménem a že to, co je člověku lhostejné, je jinými slovy také nudné. Rozšíření pojmu nudy měla za následek industrializace západní společnosti, díky čemuž má nuda aktuální podobu (Goodstein, 2005). Lidská potřeba bavit se měla postupně za následek potřebu rychlého uspokojení a v reakci na to vzrostla i vyčerpanost možností.

Filozof Josef Pieper (*In Aho, 2007*) tvrdí, že „...nuda sa v moderní kultuře objevuje proto, lebo obyčajný oddych a leňošenie, pri našej posadnutosť užitočnosťou a produktivitou, stratilo hodnotu. Namiesto toho oddych zamieňame za inštrumentálne distraktory ako nakupovanie, stravovanie v reštauráciách, či navštevovanie kín – činnosti, voči ktorým sme v podstate ľahostajní“. To je ovlivněno příliš vysokým životním tempem západní společnosti, racionalizací a následnou ztrátou emocionálních vazeb k světu (Simmel, 1990), vědeckou destrukcí reality a instrumentálně peněžním hospodářstvím. (Simmel, 2006). Rozvoj vědeckého pohledu měl za následek to, že lidé byli schopni zkoumat tajemství přírody, což mělo za následek zbavení kouzla přírody

a jejího božského principu. Díky tomuto se věci staly pouhým předmětem zkoumání, tedy bezvýznamné objekty a jejich interakce, které měly předvídatelný průběh. Neméně vědecky se přistupovalo taktéž k člověku, člověk byl pouze jeden z mnoha informací (Aho, 2007).

Ze struktury, která byla pro člověka nějakým způsobem smysluplná, se dostal do fáze, kdy nebyl schopen původní strukturu nahradit novou, jež by byla vzhledem k novým požadavkům žití stejně účelná. Klíčovým je tedy konzumní životní styl, ve kterém žijeme a který je možné popsat jako naivní, neboť vyvolává pocit velkého množství podnětů k seberealizaci. Výsledkem toho je, že tento životní styl v nás vyvolává pocit nudy při neukojitelnosti našich tužeb pro vzrušení. Jinými slovy jde tedy o přehlčení podněty, ve kterých je obtížné hledat ty podněty, které by pro nás byly natolik kvalitní, aby vedly k uspokojivé činnosti (Aho, 2007).

#### **4.4 Typologie pojmu nuda**

O rozdělení typů nudy se již snažila spousta autorů. Podle Martina Doehlemanna (*In Svendsen, 2011*) existují čtyři typy nudy. V prvním případě lze hovořit o nudě situační, jejíž vznik je zapříčiněn například příliš nezajímavou přednáškou, nebo dlouhým čekáním na zastávce. V druhém případě může jít o nudu z nasycení, která vzniká na základě vystavování se stále stejným podnětům, díky čemuž se z těchto podnětů stávají triviality. Třetí typ nudy popisuje jako nudu existenciální, která je charakterizována ztrátou smyslu duše. Čtvrtým a posledním typem nudy je nuda tvůrčí, pro kterou je typický její výsledek, kdy jedinec musí vyprodukovat něco nového. Ve většině případů se však používá pouze dvojí rozdělení – na nudu situační, jejíž příčinou vzniku je jasný podnět, například jednotvárnost nějaké činnosti či monotónnost přednášky a na nudu existenční, která není způsobena jasným podnětem, ale jde spíše o pocity prázdnoty a postrádání smyslu života.

#### 4.5 Osobnostně-situační konstelace v zážitku nudy

Jak je zmíněno výše, badatelé se také shodují v tom, že nudu lze rozlišit na nudu situační, jinými slovy stavovou („state boredom“), jež je zapříčiněna podmínkami okolí v určité potenciálně nudné situaci a na sklon k nudě jakožto specifické osobnostní dispozici (trait, chronic boredom). Fahlmanová (2009) tvrdí, že k nudě dochází vždy v závislosti na jedinci a jeho interpretaci dějů v okolním prostředí. „State boredom“ tedy vzniká spíše na základě reakce na výskyt či naopak absenci podnětů v okolí, lze ji tedy považovat za dočasný prožitek negativního afektu, kdežto sklon k nudě je součástí osobnosti jedince, u kterého je frekventovanější výskyt nudy oproti ostatním určitou predispozicí.

Dle Goetze a Halla (2014) existují tři druhy osobnostně-situačních konstelací v zážitku nudy. Za první jde o suboptimální stimulaci (přílišná stimulace vs. nedostatečná stimulace), za druhé mluví o suboptimální náročnosti úkolů (přílišná náročnost vs. nízká náročnost) a za třetí jde o nedostatečnou shodu na úrovni obsahu (situační proměnná) – zájem (osobnostní proměnná). Ve školním prostředí tyto tři zmíněné aspekty nudy mohou mít velký vliv.

U každého člověka se spolupůsobení externích a interních faktorů projevuje jinak. Liší se hlavně v úrovni tolerance vůči vzniku nudy v objektivně nepodnětném prostředí a v subjektivním vnímání určité situace jako nepodnětné. Goetz a Hall (2014) vidí situační faktory například jako monotónnost situace, opakující se úkoly, neúčinnost úkolu, nízký výskyt jiných aktivit atd. Mezi faktory vázající se k osobnostní charakteristice, řadí například sklon k nudě, věk, malé množství výkonových cílů typu mastery, neuroticismus, extravertze atd. Co se týče věku a pohlaví, dle výzkumů jsou výsledky nejasné (Vodanovich, 2003).

Díky výzkumu, který byl uskutečněn Goetzem *et. al.*, (2013), lze uvažovat o existenci určitých podtypů nudy, což by mohlo mít vliv na vývoj jejího dalšího zkoumání. Výzkum byl prováděn u žáků středních škol a studentů vysokých škol, přičemž výsledky poukázaly na výskyt pěti podtypů nudy, mezi nimiž nalezneme rozdíly z hlediska valence (negativní versus pozitivní) a z hlediska arousalu (nízký versus vysoký). Ukázalo se, že všechny podtypy nudy vyjma prvního podtypu se nacházely

hlavně ve škole, obecně tedy především v situacích, které byly závazné. Těmito pěti podtypy nudy jsou: indiferentní, kalibrující, vyhledávací, reaktivní a apatická. Autoři výzkumu nudy uvádí, že osobnostně-specifické dispozice jedince mohou ovlivňovat prožívání určitého typu nudy. Zkoumání původu typů nudy by mohlo významně přispět k otázce, proč konkrétní typ nudy vznikl (osobnostní faktory) a proč se objevil v konkrétní situaci (situační faktory).

#### **4.6 Teoretické konceptualizace nudy**

Na nudu lze nahlížet z různých psychologických přístupů a na základě těchto přístupů jsou odvozeny i teorie nudy. V případě, že dochází ke kombinacím různých přístupů či teorii něčím obohacují, lze mluvit o tzv. integrativních modelech nudy.

Zastánci psychodynamického přístupu tvrdí, že nuda je zapříčiněna tím, že jedinec není schopen vědomě stanovit, co si žádá, neboť jeho přání je potlačeno z ohrožujícího důvodu, což má za následek, že se jedinec nudí a vyhledává tak uspokojení v jeho okolí. Jeho okolí však nemá prostředky k vyřešení jeho situace a výsledkem tohoto procesu je, že se nudící jedinec stává frustrovaným a deprimovaným. Přístup nahlíží na nudu jako na stav, ve kterém jedinec touží po aktivitě, která by jej uspokojila, avšak jedinec není schopen tuto aktivitu pojmenovat a tudíž dochází k bezvýslednému hledání východiska v jeho okolním světě (např. Fenichel, 1951).

Základní myšlenkou existenciálního přístupu je, že nudu vyvolává absence životního smyslu a jedinec se do tohoto stavu dostává ve chvíli, kdy upustí od svých cílů a upřednostní ty, které pro něj nejsou natolik hodnotné, nebo v případě, že je při jejich dosahování neúspěšný. Zastánci tohoto přístupu mluví o nudě jako obtížné situaci, kterou lze charakterizovat prázdnotou, pocitem ztráty vůle a neuskutečněního smyslu. Podle teorie arousalu (nabuzení) je příčinou nudy nepřiměřená úroveň nabuzení způsobená nepoměrem mezi potřebou jedince a úrovní stimulace z okolního světa. Nudou se tedy rozumí situace, ve které se jedinec ocitá, pokud není schopen docílit přiměřené úrovně aktivace při účasti aktivit v okolí. Zástupci se zde zaměřují především na stimulační úroveň prostředí.

Zástupci kognitivního přístupu se narozdíl od zástupců teorií arousalu soustředí na nudu způsobenou okolním prostředím, které jedinec vnímá jako monotónní nebo nezajímavé. Neméně důležitým aspektem nudy je dle zástupců kognitivního přístupu také schopnost soustředit se. Toto pojetí vidí nudícího se jedince jako méně schopného koncentrace a v důsledku toho musí usilovněji zapracovat na udržení pozornosti.

Kognitivní přístup zabývající se schopností koncentrace lze pojmenovat jako pozornostní teorie nudy (Macklem, 2015). Z pohledu kognitivního tedy lze nudu definovat jako důsledek vnímání okolí jako nedostatečně podnětného, ale také jako stav, který je způsoben neschopností optimální koncentrace.

#### **4.7 Relevantní teoretické modely nudy pro pedagogickou psychologii**

Z výše zmíněných teorií lze odvodit, že existuje velké množství pojetí nudy, avšak jen některé z nich jsou relevantní pro pedagogickou psychologii, jinými slovy tedy ty, které jsou klíčové ve vztahu k nudě ve školním prostředí. Patří sem Robinsonův model nudy ve škole, multidimensionální pojetí nudy Fahlmanové *et. al.*, pojetí nudy v rámci Pekrunovy teorie výkonových emocí a obecný model nudy Hilla a Perkinsové.

##### **4.7.1 Robinsonův model nudy ve škole**

Robinson (1975) o nudě hovoří jako o výsledku frustrace poznávacích potřeb a potřeb aktivity, díky čemuž dochází ke zřetelnému snížení motivace. V tomto pojetí existují faktory, které jsou rozdělené do dvou skupin a mohou předcházet vzniku nudy ve škole. První skupina se váže především k situaci a vnímání monotónnosti vyučovacích hodin. Druhá skupina se váže spíše k osobnosti žáka a je pro ni je charakteristické subjektivní vnímání vyučovaného předmětu či látky jako zbytečné. Výsledkem působení těchto faktorů je nízká stimulační hodnota vyučování, dochází díky nim k vnitřnímu napětí u žáků a žáci poté mají tendence hledat způsoby, jak nudu eliminovat. Robinson (1975) rozlišuje tři typy reakcí na nudu. Mezi ně patří rozptýlená aktivita (například dívání se z okna), stažení se do sebe (například útěk do fantazijního světa) a agresivní chování (například vůči učiteli).

Podle Robinsona (1975) se na vzniku nudy podílí kromě nezájmu učitele o žáky či nezájmu učitele o svůj vlastní předmět také školní klima, postoje a hodnocení žáků konkrétního předmětu, vztah rodičů ke vzdělávání, kulturní úroveň rodiny a množství podnětů, které rodinné prostředí dítěti nabízí. Nuda se dle Robinsona (1975) může přenášet z jednoho předmětu na druhý a vzniká tak nuda ve škole, což může mít za následek záškoláctví, v horším případě neuváživé a příliš brzké ukončení školy. V Robinsonově výzkumu se mimo jiné ukázalo, že má nuda interakční schopnosti. Jinými slovy se tedy může přesunovat z žáka na učitele, z učitele na žáka, z žáka na žáka a z učitele na učitele.

#### **4.7.2 Multidimensionální pojetí nudy Fahlmanové *et. al.***

Fahlmanová a kol. v definici nudy spojují psychodynamické a existenciální pohledy na nudu s teoriemi arousalu a teoriemi pozornosti. „Nepříjemný zážitek nenaplněné touhy zapojit se do uspokojující aktivity. Ve smyslu nabuzení zažívá nudící se jedinec buď silné, agitované vzrušení a/nebo lhostejnost a apatii. Na kognitivní úrovni zažívá člověk nudu jako pomalé plynutí času a neschopnost soustředit se.“ (Fahlman *et. al.*, 2013).

Autoři uvádí, že nejdůležitější roli zde hraje tzv. „disengagement“, v překladu nedostatek zapojení. Pocit nedostatku zapojení odráží, že jedinec nemá co na práci, neví, co chce dělat, anebo je nucen dělat něco, co nechce.

Pro školu je typický požadavek závazku, který se v tomto pojetí v zážitku nudy také odráží. Toto pojetí se od ostatních teorií liší tím, že do teorií zařazují nízkou a stejně tak i vysokou úroveň nabuzení v zážitku nudy.

#### **4.7.3 Pojetí nudy v rámci Pekrunovy teorie výkonových**

Pekrun (2006) v rámci teorie výkonových emocí nahlíží na nudu skrze paradigma sociálně-kognitivní psychologie a toto pojetí lze zařadit mezi integrativní přístupy. Nuda se zde pojí na určitou situaci a je na ni nahlíženo jako na nepříjemnou emoci, jejíž vznik je zapříčiněn nízkou, nebo příliš vysokou subjektivně vnímanou kontrolou (úkol je z pohledu žáka příliš jednoduchý, nebo příliš složitý) a současně absencí subjektivně vnímané hodnoty (úkol je z pohledu žáka nedůležitý).

Nuda vzniká na základě multiplikačního efektu hodnocení subjektivně vnímané kontroly a subjektivně vnímané hodnoty. Nuda tedy může vzniknout pouze v případě, že dojde k výskytu příliš nízké či příliš vysoké subjektivně vnímané kontroly a absence subjektivně vnímané hodnoty. Nuda tedy přichází v momentě, kdy žák považuje konkrétní aktivitu jako příliš jednoduchou a nepovažuje ji za výzvu (pocit vysoké subjektivně vnímané kontroly) a to platí i v opačném případě, kdy žák považuje aktivitu za příliš náročnou, kdy jsou nároky na splnění úkolu vysoké a žák je není schopen splnit (pocit nízké subjektivně vnímané kontroly), tudíž pro něj ztrácí smysl.

Pekrun (2006) mimo jiné také mluví o dalších faktorech, které mají vliv na prožitek nudy. Jsou to faktory distální a tyto faktory rozděluje na individuální a sociální. Mezi individuální faktory řadí například osobní cíle, přesvědčení týkající se kontroly a temperament. Faktory sociální jsou charakterizovány dle sociálního prostředí, které zahrnuje školní třídu i sociální prostředí mimo školní třídu (rodina).

Na prožitku nudy se také podílí přístup ke kognitivním zdrojům, motivace, využívání učebních strategií a auto-regulované versus z vnějšku řízené učení. Zde dochází k předpokladu vzájemného vztahu mezi nudou a jejími příčinami a důsledky.

#### **4.7.4 Obecný model nudy Hilla a Perkinsové**

V tomto modelu hraje důležitou roli Kellyho teorie osobních konstruktů, lze jej tedy považovat za model kognitivní. Nuda je zde pojímána obecně a nijak nesouvisí s konkrétním prostředím. Na nudu je zde nahlíženo jako na negativní afektivní stav, který je výsledkem nediferencovaného a homogenního způsobu interpretace, což má za následek subjektivní vnímání situace jako nezajímavé a jedincovo omezené užívání instrumentálních konstruktů, což se poté odráží ve vysokém stupni frustrace. Autoři tohoto pojetí uvádí dvě klíčové složky nudy. První z nich je složka kognitivní, kam patří vnímaná monotónnost situace a druhou složkou je složka afektivní, kam spadá vysoká úroveň frustrace.

Hill a Perkinsová (1985) mluví o existenci skupiny lidí, které od sebe lze odlišit na základě způsobu interpretace úkolu, jinými slovy způsob interpretace určuje, jak bude jedinec úkol vnímat a prožívat. První skupina je charakteristická diferencovaným způsobem interpretace úkolu, což znamená, že využívají spoustu konstruktů a dokáží

rozlišovat mezi charakteristikami úkolu. Taková interpretace způsobuje, že jedinci úkol vnímají jako subjektivně zajímavý, tudíž úkolu věnují pozornost. Naproti tomu druhá skupina je charakteristická nediferencovaným způsobem interpretace úkolu, dochází u nich tedy k malému množství aplikací konstruktů a nedochází u nich k rozlišování mezi dílčími charakteristikami úkolu. Výsledkem je, že jedinci interpretující úkol tímto způsobem považují úkol za monotónní a v závěru se tedy nudí.

Subjektivně vnímaná monotónnost situace má za následek nepříjemný stav, se kterým se jedinci vypořádávají hledáním dostatečné či alternativní stimulace a je tedy v tomto pojetí hlavním zdrojem nudy. V případě, že je docíleno alternativní stimulace a jedinec zvolí správný způsob konstruování nové stimulace, může dojít ke zvládnutí nudy. Pokud není hledání úspěšné, dojde ke zvyšování úrovně frustrace a nuda tedy bude pravděpodobně narůstat.

Intenzita vlivu monotónní situace se odvíjí od faktorů, které autoři řadí do třech skupin. Charakteristiky situace, charakteristiky osobnosti a charakteristiky úkolu (závazek).

#### **4.8 Typy reakcí na nudu**

Reakce můžeme rozdělit dle toho, jakým způsobem žák nudu řeší, konkrétně z hlediska ochoty odkládání vlastních potřeb. Preference reakcí na nudu jsou závislé na osobnostních charakteristikách jedince.

1. Konstruktivní – zde hrají prim strategie zvládnání nudy. Varianta, kterou člověk zvolí, totiž může eliminovat pocit nudy a také zabránit vzniku dalších potenciálních pocitů nudy. Jinými slovy je jedinec schopen setrvat v nudné situaci a je tak ochoten odložit své vlastní potřeby, neboť jeho hlavním motivem je odměna, kterou získá po setrvání v nudné situaci. V druhém případě může situaci využít k náhradní produktivní činnosti.

2. Nekonstruktivní – v tomto případě nejde o hledání příčin vzniku nudy. Zde jde tedy o opak konstruktivního přístupu – o upřednostňování vlastních aktuálních potřeb před jejich odložením. Tento způsob může vyústit v agresi a záměrné vyhledávání vzrušení, což se například se může projevat záškoláctvím, užíváním drog a alkoholu, prokrastinací, zvýšením sexuální aktivity či poruchami příjmu potravy (Fisher, 1993; Dahlen, *et. al.*, 2004; *In Culp*, 2006; Farmer a Sundberg, 1986; Watt, a Vodanovich, 1999; Martin, Sadlo, a Stew, 2006).

#### **4.9 Copingové strategie**

V případě, že se žáci ve škole nudí, mají tendenci nudu eliminovat či alespoň zmírnit její intenzitu a znovu věnovat pozornost vyučování. Pokud se jim však nedaří nudu eliminovat či zmírnit její intenzitu, volí dva způsoby, jinými slovy strategie zvládnání nudy: a) hledáním alternativních činností (kreslení, vyrušování, surfování po internetu) nebo za b) denním sněním, unikáním do myšlenek (často příjemné věci – kompenzace nepříjemného prožitku nudy) (Kubjátová, 2016).

Statistické ověření zvládnání nudy provedli Nett, Goetz a Daniels (2010). Rozdělili copingové strategie na behaviorální a kognitivní. Tyto strategie dále rozlišili v závislosti na situaci na odmítání (avoidance) a přiblížení (approach) a díky tomu vznikly 4 skupiny copingových strategií: a) Behaviorálně přibližovací coping, při němž se žák snaží změnou svého chování změnit vnímání situace (např. diskuzí s učitelem o smyslu učiva), b) Kognitivně přibližovací coping, při němž se žák snaží změnou svého myšlení změnit vnímání situace (např. snahou uvědomit si důležitost učiva), za c) Behaviorálně odmítací coping, při němž žák provádí takovou činnost, která nesouvisí s předkládaným učivem a za c) Kognitivně odmítací coping, při němž žák uvažuje nad takovými věcmi, které nesouvisí s předkládaným učivem.

Faktorovou analýzou bylo zjištěno, že žáky lze rozdělit dle převažující strategie zvládnání nudy do třech skupin.

1. Přehodnocovači (Reappraisers) – Tito žáci jsou charakterističtí převahou kognitivního přibližovacího copingu. Tito žáci připisují příčiny nudy sami sobě, proto se snaží změnit své myšlení, aby eliminovali nudu.
2. Kritici (Criticizers) – Pro tyto žáky je typická behaviorální přibližovací strategie a snaží se tedy o změnu svého chování, aby došlo k eliminaci nudné situace. Příčinu nudy tito žáci vidí v situaci nebo v člověku zodpovědném za situaci a výsledkem tedy vyjadřování nesouhlasu či nespokojenosti.
3. Vyhýbači (Evaders) – U těchto žáků převažuje vyhýbací coping jak kognitivní, tak behaviorální. Stejně jako kritici vidí příčinu nudy v situaci či v osobě zodpovědné za situaci, avšak na rozdíl od kritiků jsou přesvědčeni o skutečnosti, že situaci nelze žádným způsobem změnit. Výsledkem tedy je, že se situaci zcela vyhýbají a své myšlení a chování přesunují na objekty nesouvisející se situací či učivem.

Podobně jako u strategií zvládnání úzkosti si žáci mohou volit strategie zvládnání nudy. Žák nemusí používat výhradně jednu copingovou strategii, ale i kombinace těchto strategií. Copingové strategie mohou pomoci učitelům identifikovat pocity nudy u žáků.

## **4.10 Metody pro hodnocení nudy v edukačním prostředí**

### **4.10.1 Boredom proneness scale (BPS)**

Tato metoda slouží ke zjišťování prožívání nudy napříč spoustou situací (trait boredom). BPS měří „stupeň propojenosti člověka s jeho prostředím v různých situacích a jeho schopnost získávat adaptivní zdroje a realizovat své kompetence“ (Farmer a Sundberg, 1986). Na rozdíl od původně používaných škál, které byly součástí konceptů jako např. Sensation Seeking Zuckermana, Eysencka a Eysencka (1978), BPS slouží pouze k diagnostice nudy a především v anglicky mluvících zemích je jedním z nejpoužívanějších standardizovaných dotazníků.

Farmer a Sundberg (1986) předpokládali, že lidé ve stejných situacích prožívají nudu v různé intenzitě. Sklon k nudě začali považovat za osobnostní rys ve chvíli, kdy se ukázalo, že je podléhání nudě individuální záležitostí. Následně dali dohromady 200

položek (true-false) a po provedení několika studií je zredukovali a výsledkem bylo 28 položek. Po provedení standardizační studie, která byla realizována na 233 vysokoškolských studentech, škála vykazovala reliabilitu  $\alpha = 0,79$ . Re-testová reliabilita prováděna o týden později byla  $\alpha = 0,83$ . Craparo *et. al.* (2013) dosáhl stejné reliability  $\alpha=0,79$ .

Prováděny byly i další psychometrické studie BPS. Při realizaci faktorových analýz však nikdy nedošlo ke shodě, zda je konstrukt nudy multidimenzionální. Vodanovich a Kass (1990) poukázali na pět faktorů, ze kterých může být BPS tvořen. Mezi tyto faktory patří vnější podněty, vnitřní podněty, afektivní odpověď, vnímání času a omezení (constraint). Avšak tyto faktory dokázaly pojmut pouhých pouze 43 % rozptylu skóre. To by se dalo vysvětlit tím, že BPS dotazník nebyl zkonstruován za účelem provádění faktorové analýzy, ale za účelem poukázání na existenci individuální dispozice jedince podléhat nudě. Ovšem opět se ukazuje, jak je teorie konstrukt sklonu k nudě nejednotná. Sklon k nudě je tedy opět chápán jako multidimenzionální, neboť se autoři shodnou na tom, že je možná existence více faktorů a že reflektuje značnou variabilitu individuálních rozdílů respondentů.

Dle Meltona a Schulenberga (2009) existují pouze dva faktory a těmi jsou vnější a vnitřní podněty, avšak i zde je přítomna nestabilita závěru, neboť se domnívají, že je konstrukt nudy málo dělitelný a je výrazně spojen s jedinečností člověka.

Craparo *et. al.* (2013) navrhuje tří-faktorové řešení, kdy faktory interní a externí stimulace doplňuje faktor apatie. Faktor nedostatek interní stimulace obsahuje 6 položek a odráží neschopnost jedince zaměstnat sebe sama zajímavými aktivitami. Faktor nedostatek externí stimulace reflektuje nízkou úroveň vnímané stimulace ze strany v prostředí a obsahuje 5 položek. Poslední faktor apatie se skládá z 6 položek a zachycuje pocity spojené s nudou.

Někteří autoři uvádějí, že by zde bylo adekvátnější využít sedmistupňovou Likertovu škálu (Melton a Schulenberger, 2009), v reakci na to tedy byla zkonstruována verze obsahující 12 položek a dva oddělitelné faktory – vnější a vnitřní podněty, avšak i zde nedochází ke konsensu a závěry jsou nestabilní.

## 5 Výzkumné šetření

Údaje do výzkumného šetření jsem převzala z dotazníku (příloha č. 1), který vyplňovali žáci 1. až 4. ročníku maturitního oboru provoz a ekonomie dopravy Obchodní akademie a Střední odborné školy logistické v Opavě. Dotazník byl vytvořen dle teoretických poznatků odborné literatury.

První část dotazníku obsahovala 28 otázek, na které žáci výroky posuzovali pomocí Likertovy škály od 1 do 7, přičemž jednotlivá čísla vyjadřovala míru souhlasu s daným výrokem (1 = rozhodně nesouhlasím, 2 = nesouhlasím, 3 = spíše nesouhlasím, 4 = ani souhlasím, ani nesouhlasím, 5 = spíše souhlasím, 6 = souhlasím, 7 = rozhodně souhlasím).

Druhá část dotazníku zjišťovala postoje žáků ke dvěma maturitním předmětům (český jazyk a literatura, logistika) a ke dvěma nematuritním předmětům (ruský, německý a španělský jazyk, tělesná výchova). Předměty byly vybrány tak, aby je měly všechny čtyři ročníky. Druhá část obsahovala 8 otázek (obliba, obtížnost, význam, nadání, motivace, píle, zájem a nuda). Jednotlivé výroky žáci posuzovali na škále od 1 do 5, přičemž 1 vyjadřovala pozitivní postoj a 5 negativní postoj.

### 5.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumného šetření bylo posoudit:

- rozdíl ve sklonu k nudě mezi pohlavím,
- prožívání nudy napříč ročníky,
- rozdíl v prožívání nudy v maturitních a nematuritních předmětech a
- význam maturitního a nematuritního předmětu

Hypotézy:

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

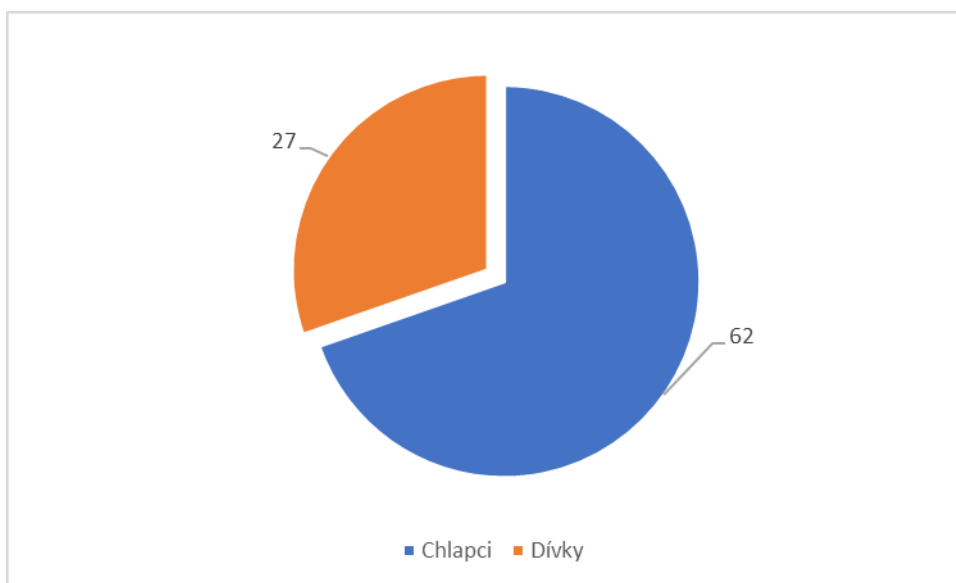
H2: Mezi 3. a 4. ročníkem existuje statistický významný rozdíl v dosaženém skóre v BPS

## 6 Analýza a interpretace dat

První část dotazníku byla vytvořena za účelem změření obecného sklonu k nudě u žáků napříč celou řadou situací. V druhé části dotazníku žáci posuzovali postoje k předmětům maturitním a k předmětům nematuritním. K posuzování žákům sloužila škála od 1 do 5. Dotazníky jsem rozeslala žákům 1. až 4. ročníku oboru provoz a ekonomie dopravy na Obchodní akademii a Střední odborné škole logistické v Opavě. Výsledná data jsem zaznamenala do tabulky ve formátu Microsoft Excel. Poté byla data zpracovávána pomocí statistických metod, metod četnosti relativní a absolutní do dílčích tabulek a grafů, díky nimž lze lépe vyčíst výsledky výzkumu.

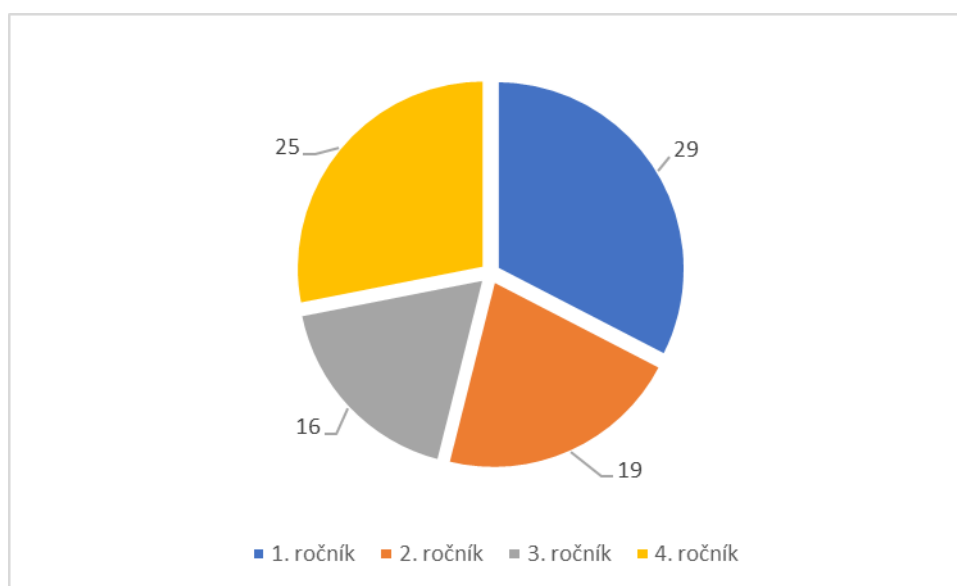
Výzkumu se zúčastnilo 89 žáků (graf č. 1), přičemž celkový počet respondentů tvořilo 27 dívek (30,34%) a 62 chlapců (69,66%).

Graf č. 1 Rozdělení žáků podle pohlaví



Jak již zmiňuji výše, výzkumu se zúčastnili žáci 1. až 4. ročníku Obchodní akademie a Střední odborné školy logistické v Opavě, kteří studují maturitní obor provoz a ekonomie dopravy. Z grafu č. 2 lze vyčíst, že nejvíce zúčastněných žáků je ze 4. ročníku, tedy celkem 29 (32,58%), následuje 1. ročník, kde se zúčastnilo 25 žáků (28,09%). Z 2. ročníku se výzkumu zúčastnilo 19 žáků (21,35%) a nejméně zúčastněných žáků je z 3. ročníku, tedy 16 žáků (17,98%).

Graf č. 2 Rozdělení žáků podle ročníku



## 6.1 Základní psychometrické charakteristiky dotazníku BPS

Zpracovaná data obsahují tří-faktorové řešení, jež bylo navrženo Craparem *et. al.* (2013) a představeno v teoretické části výše. Z hlediska BPS se celkově výzkumný soubor ukazuje jako velmi konzistentní, i navzdory přítomnosti určité variability souboru u faktorového řešení, což lze posoudit i na základě vysokých rozdílů mezi minimálními a maximálními hodnotami. U faktoru nedostatek interní stimulace – kreativity (IS) jsou hodnoty 1,50 versus 5,83, u faktoru apatie (AP) jsou hodnoty 2,17 versus 6,17, u faktoru nedostatek externí stimulace – výzev (ES) jsou hodnoty 1,00 versus 6,00 oproti celkovým hodnotám 2,29 versus 5,36.

Vnitřní konzistence škál v rámci kratší verze s faktorovým řešením se pohybuje mezi nejnižší hodnotou  $\alpha=0,44$  a nejvyšší hodnotou  $\alpha=0,73$  a celkové skóre dotazníku s využitím veškerých původních položek nabývá hodnoty  $\alpha=0,64$ . S nejvyšší vnitřní konzistencí se ukazuje být faktor nedostatek interní stimulace, tedy kreativity ( $\alpha=0,73$ ), zatímco faktor s nejnižší vnitřní konzistencí se ukazuje být apatie ( $\alpha=0,44$ ). Faktor nedostatek externí stimulace, tedy výzev má spíše průměrnou hodnotu ( $\alpha=0,53$ ).

Pokud hodnoty srovnáme s výsledky, na kterých pracovali Farmer a Sundberg (1986) v případě celkového skóre a s výsledky Crapara *et. al.* (2013) faktorového řešení na vzorcích amerických a italských studentů vysoké školy, lze pozorovat, že se přibližují, vyjma nejnižší hodnoty u apatie.

Tabulka č. 1 Přehled základní popisné statistiky, vnitřní konzistence ( $\alpha$ ), její srovnání s předchozími výzkumy, minimální a maximální hodnoty.

BPS	M	SD	$\alpha$	$\alpha$ (Craparo a kol., 2013)	$\alpha$ (Farmer a Sundberg, 1986)	Min.	Max.
IS	3,53	0,94	0,73	0,7	x	1,50	5,83
AP	3,81	0,83	0,44	0,71	x	2,17	6,17
ES	3,89	0,93	0,53	0,63	x	1,00	6,00
Celkem	3,80	0,54	0,64	0,79 (N=312)	0,79 (N=233)	2,29	5,36

## 6.2 Rozdíl ve sklonu k nudě dle pohlaví

Z hlediska BPS se výzkumný soubor jeví jako variabilní, s odlišnými postoji k měřenému sklonu k nudě ( $SD=0,54$ ), u chlapců vyšlo  $SD=0,53$  a u dívek vyšlo  $SD=0,56$ . Průměrné skóre je spíše vyšší (3,80), přičemž je minimální hodnota 1 a maximální 7. Pro chlapce škála vnitřní konzistence vykazuje hodnotu  $\alpha=0,60$  a pro dívky  $\alpha=0,70$ . Vnitřní konzistence mezi pohlavími je nevyrovnaná, z čehož lze usuzovat, že mezi pohlavími existuje rozdíl ve sklonu k nudě.

Tabulka č. 2 Přehled základní popisné statistiky, vnitřní konzistence ( $\alpha$ ).

	N	M	SD	$\alpha$
Chlapci	62	3,78	0,53	0,60
Dívky	27	3,84	0,56	0,70
Celkem	89	3,80	0,54	0,64

K prověření hypotézy, H1: Mezi chlapci a dívkami existuje statisticky významný rozdíl v dosaženém skóre v BPS, byl použit t – test. Z tabulky č. 3 lze vyčíst výsledky výpočtu k prověření hypotézy. Po výpočtu vyšla p hodnota 0,18 a t hodnota 0,93, z čehož lze usuzovat, že mezi chlapci a dívkami neexistuje signifikantní rozdíl v dosaženém skóre BPS dotazníku. Hypotézu H1 tedy zamítáme.

Tabulka č. 3 Hodnoty T – testu pro ověření rozdílu mezi pohlavími v BPS

	N (CH)	N (D)	M (CH)	M (D)	Rozptyl (CH)	Rozptyl (D)	t - hodnota	st. volnosti	p	F
BPS	62	27	4,06	3,95	0,21	0,29	0,93	87	0,18	0,74

### 6.3 Rozdíl v prožívání nudy v závislosti na ročníku

Výzkumný soubor jeví jako variabilní s odlišnými postoji k měřenému sklonu k nudě (SD=0,54), nejnižší hodnota vyšla u 1. ročníku SD=0,45 a nejvyšší hodnota vyšla u 3. ročníku SD=0,70. Průměrné skóre je spíše vyšší (3,80), přičemž minimální hodnota je 1 a maximální 7. Nejvyšší průměrné skóre vyšlo u 2. ročníku M=3,93 a nejmenší průměrné skóre vyšlo u 3. ročníku.

Celková škála vnitřní konzistence vykazuje hodnotu  $\alpha=0,64$ , nejvyšší hodnotu škály vnitřní konzistence má 1. ročník, přičemž nejmenší hodnotu má 4. ročník. Z tabulky č. 3 lze vyčíst, že čím vyšší je ročník, tím nižší je hodnota škály vnitřní konzistence.

Tabulka č. 3 Přehled základní popisné statistiky, vnitřní konzistence ( $\alpha$ )

Ročník	N	M	SD	$\alpha$
1.	29	3,81	0,45	0,77
2.	19	3,93	0,53	0,59
3.	16	3,68	0,70	0,44
4.	25	3,77	0,54	0,36
Celkem	89	3,80	0,54	0,64

Z tabulky č. 5 lze vyčíst výsledky výpočtu k prověření hypotézy H2: Mezi 3. a 4. ročníkem existuje statistický významný rozdíl v dosaženém skóre v BPS. K výpočtu byl použit t – test a po výpočtu vyšla p hodnota 0,28 a t hodnota 0,58, z čehož lze vyvodit, že mezi 3. ročníkem a 4. ročníkem neexistuje signifikantní rozdíl ve skóre BPS dotazníku. Hypotézu H2 tedy zamítáme.

Tabulka č. 5 Hodnoty T – testu pro ověření rozdílu mezi 3. a 4. ročníkem v BPS

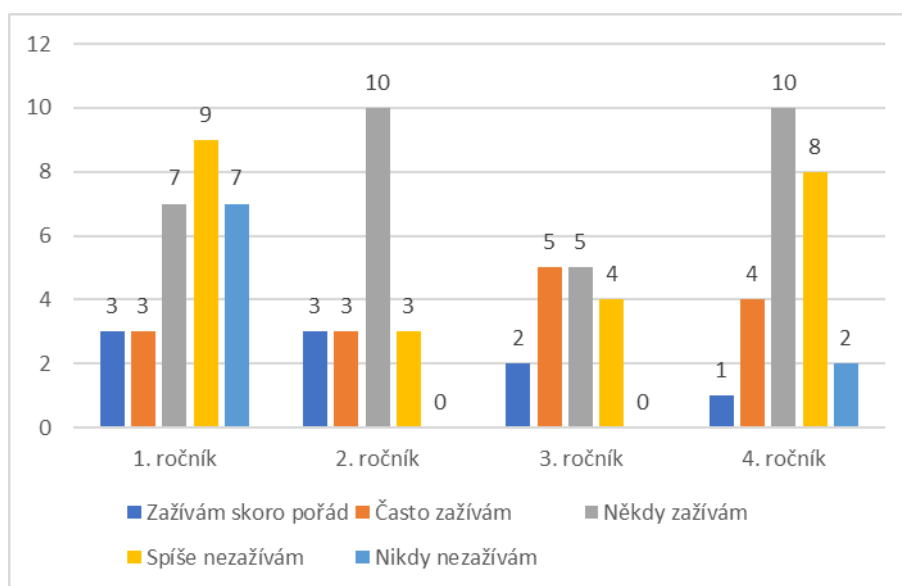
	N (3. ročník)	N (4. ročník)	M (3. ročník)	M (4. ročník)	Rozptyl (3. ročník)	Rozptyl (4. ročník)	t - hodnota	st. volnosti	p	F
BPS	16	25	3,96	3,89	0,16	0,15	0,58	39	0,28	1,12

## 6.4 Rozdíl v zažívání nudy v maturitních a nematuritních předmětech

Graf č. 3 je zaměřen na zažívání nudy v maturitním předmětu český jazyk a literatura. Z grafu lze vyčíst, že žáci 1. ročníku nudu ve většině případů nudu nezažívají. Ve 2. Ročníku zde nudu zažívají jen někdy. Ve 3. ročníku prožívá velká část žáků nudu často a jen někdy. Většina žáků 4. ročníku, tedy maturitního ročníku, zažívá nudu jen někdy a určitá část spíše nezažívá.

Zažívání nudy v menší míře u žáků 1. ročníku může být zapříčiněno tím, že je to jejich první rok na střední škole, tudíž je to pro ně něco nového, a proto zde mohou nudu zažívat v menší míře. Ve 4. ročníku lze zaznamenat pokles nudy vzhledem ke 2. a 3. ročníku. Lze předpokládat, že je to zapříčiněno tím, že je to maturitní předmět a v maturitním ročníku, žáci by se tedy měli lépe soustředit.

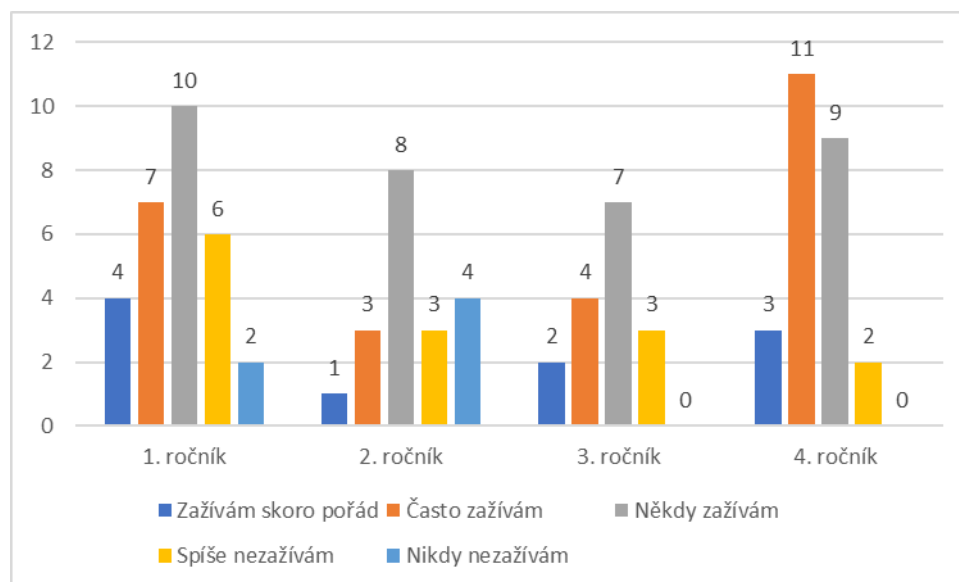
Graf. č. 3 Zažívání nudy v Českém jazyk a literatuře dle ročníků



Z grafu č. 4 lze vyčíst zažívanou nudu v maturitním předmětu logistika. Většina žáků 1. ročníku zde nudu zažívá jen někdy. Podobně jsou na tom i žáci 2. ročníku a 3. ročníku, kde většina nudu zažívá také jen někdy. Žáci 4. ročníku však nudu zažívají často a značná část jen někdy.

I přesto, že se jedná o maturitní předmět, žáci zde nudu zažívají poměrně často. Tato skutečnost by mohla být vysvětlena tím, že žáci mohou předmět vnímat jako nezajímavý či náročný, ale také tím, že se nejedná předmět, ze kterého by se skládala státní maturita, tudíž jej mohou žáci vnímat vzhledem k českému jazyku a literatuře jako méně důležitý.

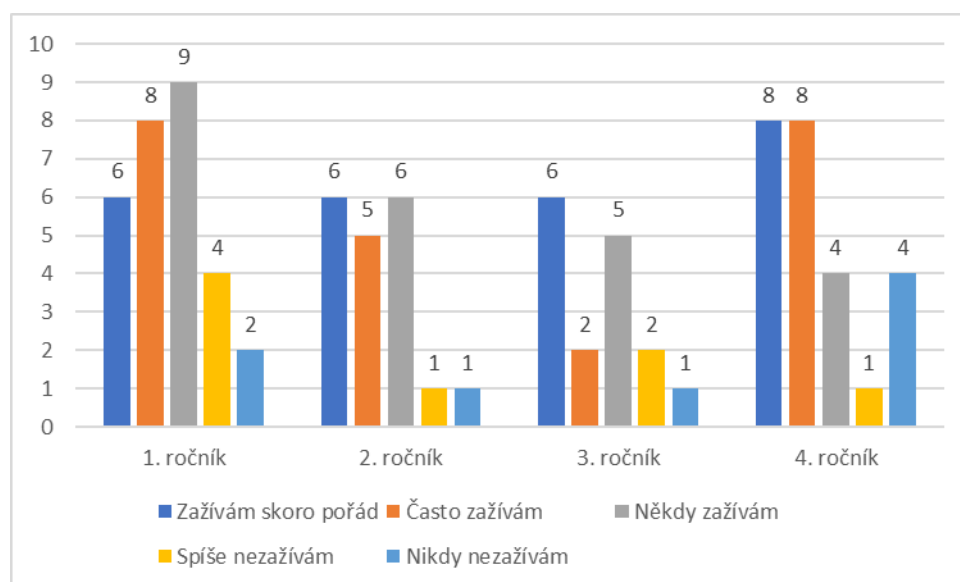
Graf č. 4 Zažívání nudy v Logistice podle ročníků



Graf č. 5 ukazuje zažívání nudy v nematuritních předmětech německý jazyk, ruský jazyk a španělský jazyk. Žáci 1. ročníku zde nudu zažívají někdy a značná část i často. Žáci 2. ročníku zde zažívají nudu skoro pořád a někdy. Žáci 3. ročníku zažívají nudu skoro pořád a značná část někdy. Ve 4. ročníku žáci nudu zažívají skoro pořád a často.

Neboť se jedná o nematuritní předmět, lze předpokládat častější výskyt nudy u všech ročníků. V maturitním ročníku se výskyt nudy výrazně zvýšil, to může být zapříčiněno tím, že se žáci soustředí na předměty maturitní, tudíž tento nematuritní předmět mohou vzhledem k maturitním předmětům vnímat jako méně důležitý, anebo jej vnímají jako nezajímavý.

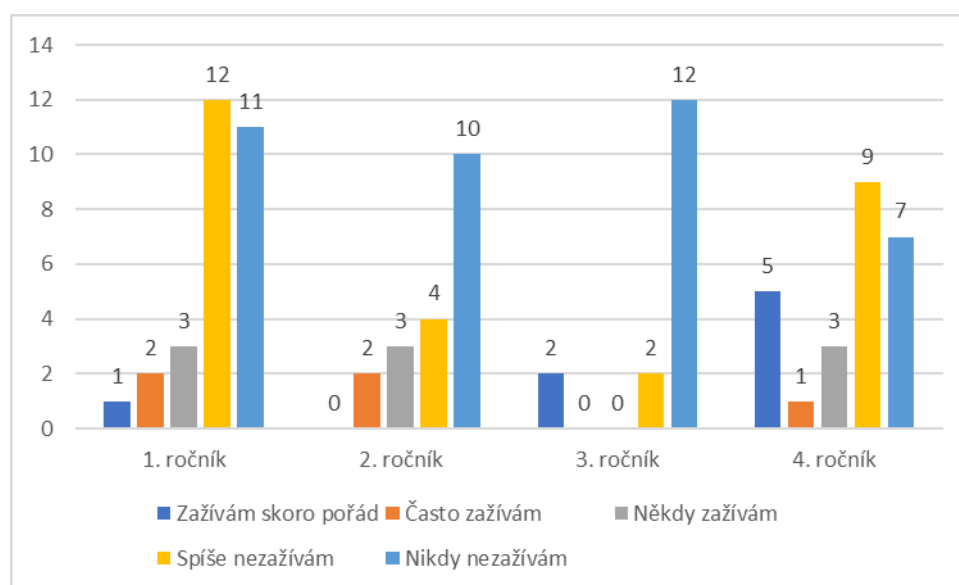
Graf. č. 5 Zažívání nudy v Německém, Ruském a Španělském jazyce dle ročníků



Graf č. 6 ukazuje zažívanou nudu v nematuritním předmětu tělesná výchova. V 1. ročníku žáci nudu spíše nezažívají a část nudu nikdy nezažívá. Žáci 2. ročníku nudu nikdy nezažívají a podobně jsou na tom i žáci 3. ročníku, kteří nudu nikdy nezažívají. Žáci 4. Ročníku zde nudu spíše nezažívají.

I přesto, že se jedná o nematuritní předmět, nudu zde žáci ve větší míře nezažívají. Tuto skutečnost lze vysvětlit tím, že jsou žáci sportovně nadáni, sport je tedy baví a tělesnou výchovu mohou vnímat jako formu odreagování se od ostatních předmětů.

Graf č. 6 Zažívání nudy v Tělesné výchově podle ročníků

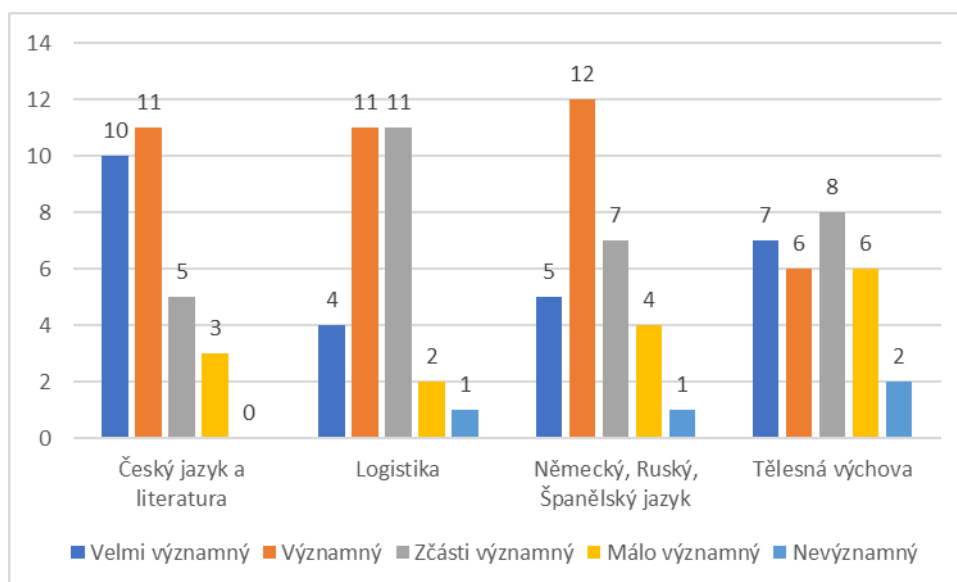


## 6.5 Význam maturitního a nematuritního předmětu

Graf č. 7 ukazuje, že maturitní předmět český jazyk a literatura je pro 1. ročník významný a velmi významný. Maturitní předmět logistika je významný a zároveň z části významný. Nematuritní předmět německý, ruský nebo španělský jazyk je pro žáky 1. ročníku významný. Poslední nematuritní předmět tělesná výchova je pro většinu žáků zčásti významný a část jej považuje za velmi významný.

Maturitní předměty jsou dle grafu pro žáky 1. ročníku významnější než předměty nematuritní. Tato skutečnost by se dala vysvětlit tím, že jde o předměty maturitní, žáci je tedy již v 1. ročníku mohou považovat za významnější. Německý, ruský a španělský jazyk mohou být natolik důležité z toho důvodu, že se žáci o jazyky obecně zajímají, anebo z toho důvodu, že si je žáci mohou zvolit jako maturitní předmět navíc. Předmět tělesná výchova je pro jednotlivé žáky různě významný. Tuto skutečnost lze vysvětlit tím, že je pro některé žáky obecně sport významný a pro některé je obecně sport spíše nevýznamný.

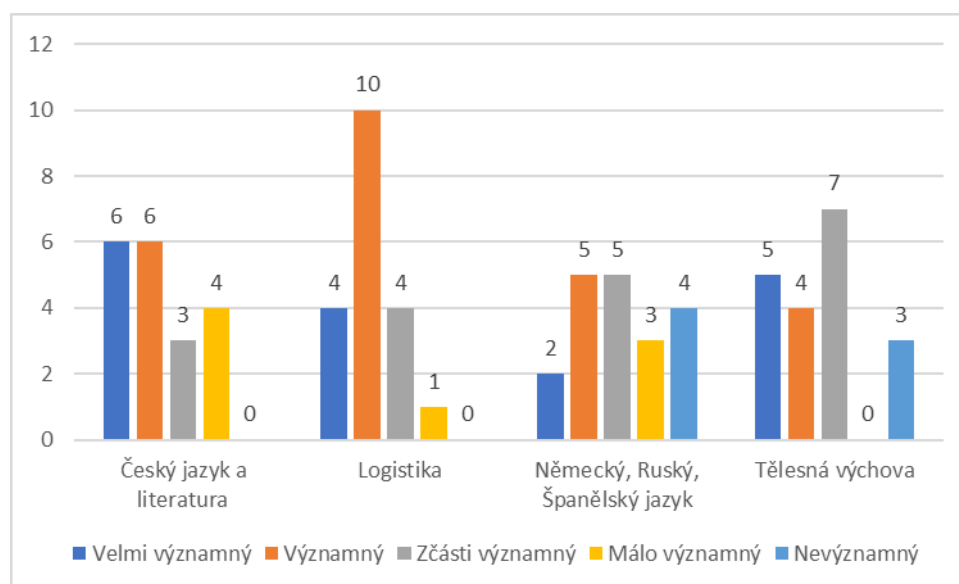
Graf č. 7 Význam vybraných maturitních a nematuritních předmětů pro 1. ročník



Z grafu č. 8 lze vyčíst, že maturitní předmět český jazyk a literatura je pro 2. ročník velmi významný a významný. Z grafu lze dále vyčíst, že maturitní předmět logistika je pro většinu žáků 2. ročníku významný. Nematuritní předměty německý, ruský nebo španělský jazyk je pro žáky významný a zčásti významný. Nematuritní předmět tělesná výchova je pro žáky zčásti významný.

Maturitní předměty jsou dle grafu pro žáky 2.ročníku významnější než předměty nematuritní. Tuto skutečnost lze opět vysvětlit tím, že se jedná o maturitní předměty, pro žáky jsou tedy důležitější. Stejně jako tomu bylo i u 1. ročníku, jsou výrazněji významnější maturitní předměty, což lze vysledovat primárně z maturitního předmětu logistika, kde je významnost výrazně vyšší. I přestože jsou dva další předměty nematuritní, jsou pro žáky poměrně významné. Tuto skutečnost lze opět vysvětlit tím, že z nematuritních předmětů německý, ruský nebo španělský jazyk mohou žáci v případě zájmu skládat maturitu. Nematuritní předmět tělesná výchova by mohl být významný z toho důvodu, že jsou žáci sportovně založení a že jej berou jako formu odreagování se.

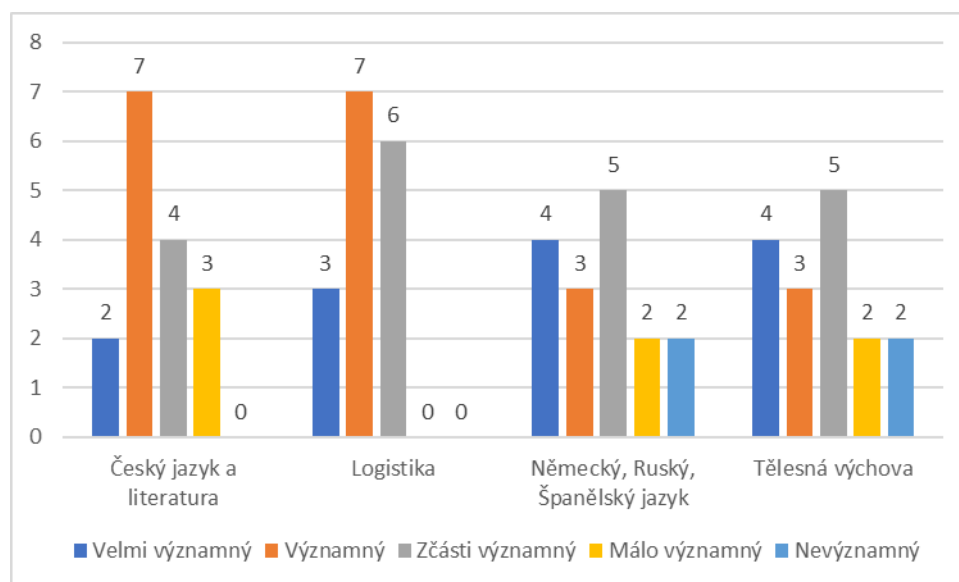
Graf č. 8 Význam vybraných maturitních a nematuritních předmětů pro 2. ročník



Graf č. 9 ukazuje, že je maturitní předmět český jazyk a literatura pro žáky 3. ročníku významný. Druhý maturitní předmět logistika je pro žáky tohoto ročníku významný a zčásti významný. Nematuritní předměty německý, ruský nebo španělský jazyk je pro žáky 3. ročníku zčásti významný a velmi významný. Poslední nematuritní předmět tělesná výchova je rovněž jako nematuritní předměty jako německý, ruský španělský jazyk zčásti významný a velmi významný.

Graf opět ukazuje, že jsou maturitní předměty pro žáky 3. ročníku významnější než předměty nematuritní. To může být opět zapříčiněno tím, že se jedná o předměty maturitní, které jsou pro žáky významnější. V porovnání s 1. a 2. ročníkem jsou pro žáky 3. ročníku nematuritní předměty německý, ruský nebo španělský jazyk a tělesná výchova významnější. Tuto skutečnost lze vysvětlit tím, že se jedná o ročník, který se blíží do maturitního ročníku, je tedy možné, že z nematuritních předmětů německý, ruský nebo španělský jazyk budou žáci maturovat. U tělesné výchovy to může být opět zapříčiněno zvýšeným zájmem o pohyb nebo sport obecně.

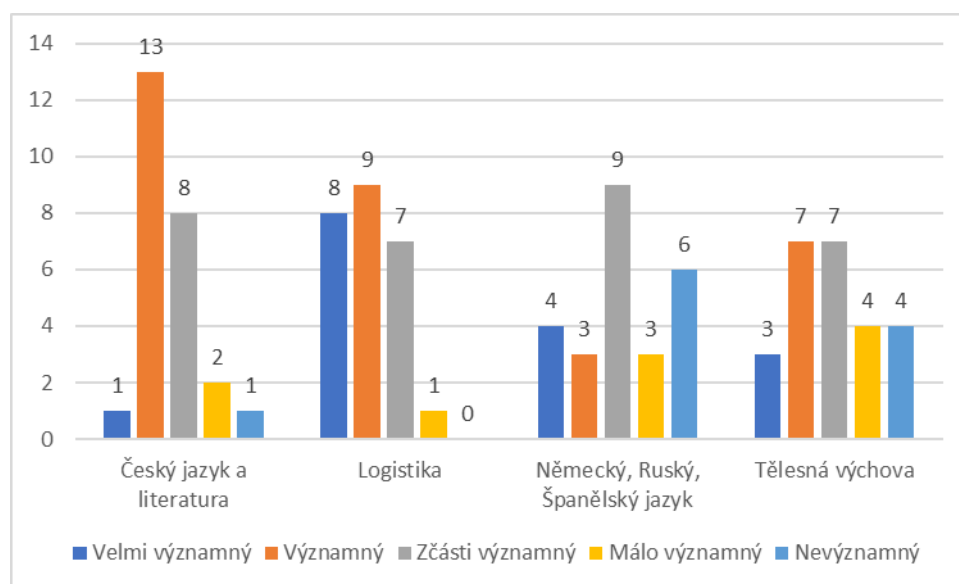
Graf č. 9 Význam vybraných maturitních a nematuritních předmětů pro 3. ročník



Z grafu č. 10 lze vyčíst, že maturitní předmět český jazyk a literatura je pro žáky 4. ročníku, tudíž maturitního ročníku, významný. Stejně tak maturitní předmět logistika je pro žáky tohoto ročníku významný a velmi významný. Nematuritní předměty německý, ruský nebo španělský jazyk jsou pro žáky 4. ročníku jen zčásti významné. Poslední zkoumaný předmět a to nematuritní předmět tělesná výchova je pro žáky tohoto ročníku významný a zčásti významný.

Jedná se o maturitní ročník, tudíž v něm převládá zvýšená významnost dvou zkoumaných maturitních předmětů – českého jazyka a literatury a logistiky. Tato skutečnost může být zapříčiněna již zmíněnou maturitní zkouškou na závěr 4. ročníku. I přes důležitost maturitních předmětů jsou nematuritní předměty pro žáky maturitního ročníku spíše významné. U nematuritních předmětů německý, ruský nebo španělský jazyk to může být zapříčiněno již výše zmíněným zájmem o cizí jazyk nebo možností zvolit si jazyk jako maturitní předmět navíc. Nematuritní předmět tělesná výchova může být významný z toho důvodu, že ho žáci vnímají jako zábavu nebo odpočinek od blížící se maturitní zkoušky.

Graf č. 10 Význam vybraných maturitních a nematuritních předmětů pro 4. ročník



## Diskuze

Výzkum byl proveden na základě kvantitativního přístupu, který vyžaduje silnou standardizaci, která zajišťuje vysokou reliabilitu. Silná standardizace vede k silné redukci informace, což vede k poměrně nízké validitě. Neboť nuda patří mezi nové a málo probádané jevy, mohl by v této oblasti napomoci i kvalitativní přístup, díky němuž by mohlo dojít k nalezení podnětů pro další výzkumy. Výzkum v této bakalářské práci měl být také původně prováděn i na základě kvalitativního přístupu, avšak vzhledem k pandemické situaci byl zvolen pouze kvantitativní, který nemusí nalézt zvláštnosti a souvislosti, které lze objevit díky kvalitativnímu výzkumu, navíc výzkum nemusí být zcela objektivní, závisí totiž na přesné formulaci otázek a na schopnostech a chápavosti respondentů.

Výzkumu se zúčastnilo 89 respondentů, což je podstatně méně vzhledem k výzkumu prováděném Craparem *et. al* (2013), jehož výzkumu se zúčastnilo 312 respondentů a vzhledem k Farmerovi a Sundbergovi (1986), jejichž výzkumu se zúčastnilo 233 respondentů. Z toho důvodu výsledky není možné zcela generalizovat, výzkum spíše poukazuje na prožívání nudy a postoje k jednotlivým předmětům, které jsou relevantní pro školu, na které byl výzkum prováděn.

Analýza dat poukázala na zajímavou skutečnost. Dívky a chlapci skórují v BPS dotazníku stejně, jinými slovy mezi dívkami a chlapci neexistuje rozdíl v prožívání nudy. K jinému zjištění však dospěl Jaradaty (2015) z Jordánska nebo Wegnerová (2006, *In* Wegner a Flisher, 2009) z Jihoafrické republiky. Ti došli k závěrům, že dívky mají větší sklony k nudě nežli chlapci. Jaradaty (2005) stejně jako Wegnerová (2006, *In* Wegner a Flisher, 2009) připisují příčiny této rozdílnosti kulturním tradicím. Pro chlapce je typická volnost, jak naložit se svým časem, tedy více možností, jak se zbavit nudy. Naopak dívky mají tradičně méně volnosti a podléhají silnější sociální kontrole, což se pojí s monotónními a nudnými situacemi. Tímto by však bylo obtížné vysvětlit situaci v České republice. I přestože i u nás docházelo k větší kontrole dívek za účelem ochrany, je dnes situace uvolněnější a ve většině případů mají dívky podobné množství možností aktivit jako chlapci. Tím by se mohlo vysvětlit, proč výsledky mého výzkumného šetření poukazují na stejné prožívání nudy mezi dívkami a chlapci. Avšak

dívky mají větší schopnost podřídit se autoritě a tedy považovat učitele jako pro sebe platnou autoritu, i přestože s tvrzeními učitele nemusí vždy souhlasit. Výsledkem toho může být pasivní přijetí nudy, což je v rozporu s mými výsledky. To je však pouhá úvaha, toto tvrzení nebylo zatím blíže zkoumáno. Učitelé obecně věnují více pozornosti chlapcům, než dívkám. Pozornost je spíše negativního rázu a má disciplinární povahu (Bossert, 1981; Kleinfeld, 1996) a to částečně z toho důvodu, že mají chlapci větší sklon k poruchám pozornosti. V britské studii z roku 1999 (Younger *et al.*, 1999) učitelé tvrdí, že „hladina hluku, kterou produkují chlapci, a jejich aktivity, které nesouvisí s výukou, jejich špatné chování a evidentně nedostatečné soustředění, nevyhnutelně přitahuje větší pozornost učitelů. Chlapci jsou vnímáni jako ti, kteří více vyrušují a méně se zajímají o výuku, ale zároveň jako ti, kteří potřebují více pobízet a potřebují větší podporu v učení“. Autoři dále poukazují na skutečnost, že jsou chlapci aktivnější v určitých typech diskuzí, zatímco dívky upřednostňují individuální interakce učitel – žák, které jsou pro naplnění cílů výuky relevantnější. Věnovaná pozornost chlapcům se může odrážet ve vyšší tendenci dívek upadat do nudy, což opět vyvrací mé výsledky.

Jak již zmiňuji výše, byly zjišťovány rozdíly ve sklonu k nudě vzhledem k ročníku. Výsledky výzkumného šetření poukázaly na skutečnost, že mezi 3. a 4. ročníkem neexistuje signifikantní rozdíl v prožívání nudy.

Dalším zajímavým zjištěním byl rozdíl v zažívání nudy v maturitních a nematuritních předmětech a také jaký význam žáci přikládali zvoleným maturitním a nematuritním předmětům. Pro tyto účely byla využita druhá část dotazníku – postoje žáků k předmětům. Jelikož mým záměrem bylo obsáhnout ty předměty, které mají všechny čtyři ročníky, je ve výběru nematuritní předmět tělesná výchova. Tělesná výchova není běžným předmětem, který by žáci brali jako povinnost, pravděpodobněji jej mohou brát jako formu odreagování se od předmětů jako je český jazyk a literatura, logistika a jazyky. Z tohoto důvodu mohou být výsledky zkreslené. Rozdíl v zažívání nudy v maturitních a nematuritních předmětech byl hodnocen dle ročníků, přičemž se dalo předpokládat, že žáci budou zažívat větší nudu v nematuritních předmětech. Tento předpoklad se dle grafů potvrdil jen částečně, neboť žáci spíše nezažívají nebo nikdy nezažívají nudu v nematuritním předmětu tělesná výchova.

Žáci v maturitních předmětech český jazyk a literatura a logistika nudu spíše nezažívají. Tuto skutečnost lze vysvětlit tím, že je v tomto předmětu vyžadována pozornost a že musí žáci znalost těchto předmětů prokázat u maturitní zkoušky. Těmto předmětům připisují velký význam i učitelé, lze tedy říci, že i učitelé v těchto předmětech vynakládají větší úsilí. To je však pouze úvaha, kterou by mohly potvrdit rozhovory, které by se této otázce také věnovaly.

Graf č. 5 ukazuje, že nematuritní předměty německý, ruský nebo španělský jazyk vnímají žáci jako nudné. Toto může být zapříčiněno tím, že se jedná o vedlejší předměty, žáci jim tedy nepřikládají takovou váhu. Opět se jedná pouze o předpoklad, který by mohl být potvrzen hlubším zkoumáním příčin nudy v těchto nematuritních předmětech.

Význam maturitních a nematuritních předmětů byl hodnocen dle významu předmětů pro jednotlivé ročníky. I zde se předpokládalo, že pro žáky budou mít větší význam maturitní předměty český jazyk a literatura a logistika než předměty nematuritní a zároveň se předpokládalo, že čím vyšší bude ročník, tím se bude zvyšovat význam maturitních předmětů. Tyto předpoklady se hodnotily dle grafů (č.7, č.8, č.9, č.10). První předpoklad se potvrdil jen částečně, neboť nematuritní předmět tělesná výchova má pro všechny ročníky vyrovnané hodnoty. I zde se potvrzuje, že maturitní předměty jsou pro žáky významnější. Tento fakt lze vysvětlit tím, že se jedná o předmět maturitní, že musí být v maturitních předmětech na každou hodinu připravení a že z těchto předmětů budou skládat maturitní zkoušku. Druhý předpoklad se nepotvrdil a to z toho důvodu, že dle grafu se nezvyšuje význam maturitních předmětů pro jednotlivé ročníky.

## **Závěr**

Nuda je poměrně nové a neprobádané téma, kterým se doposud nezabývalo velké množství českých výzkumů. Teoretické konceptualizace nudy jsou nejednotné, což má za následek náročnější výzkumné objasnění. Nudu ve škole považují za důležité téma, neboť hlubší zkoumání nudy u žáků vede k porozumění žákům samotným a zároveň může pomoci pedagogům pracovat s nudou u svých žáků. Výsledkem by mohlo být zmírnění projevů nudy u žáků ve vyučování a tak i nalezení smyslu profese učitelů, který s nudícími se žáky občas postrádají.

Hlavním cílem práce bylo popsat nudu, postoje, motivaci, adolescenci a provést analýzu cílů výzkumu.

Cílem výzkumu bylo zjistit rozdíl v prožívání nudy mezi pohlavím, prožívání nudy napříč ročníky, rozdíl v prožívání nudy v maturitních a nematuritních předmětech a význam maturitních a nematuritních předmětů. Výsledky ukázaly, že neexistuje rozdíl v prožívání nudy mezi chlapci a dívkami a zároveň výsledky ukázaly, že neexistuje rozdíl v prožívání nudy mezi 3. a 4. ročníkem. Dále se ukázalo, že existuje rozdíl v zažívání nudy v maturitních a nematuritních předmětech, ale to pouze částečně, neboť jedním z nematuritních předmětů byl předmět tělesná výchova, u něhož jsou výsledky zkreslené. Předpoklad, že jsou maturitní předměty významnější, než předměty nematuritní se potvrdil jen částečně, protože žáci přikládali poměrně velký význam tělesné výchově i přesto, že se nejedná o maturitní předmět. Předpoklad, že se zvyšujícím ročníkem zvyšuje i význam maturitních předmětů, se nepotvrdil.

Výzkum bych ráda doplnila o rozhovory, které by mi umožnily lepší orientaci a vhled do otázek nudy ve škole a významu maturitních a nematuritních předmětů. Okolnosti však nedovolily hlubší průzkum tohoto tématu. Nudou ve škole bych se ráda věnovala i ve své diplomové práci, neboť by se některými výzkumnými otázkami dalo zabývat podrobněji.

## Seznam použitých informačních zdrojů

Aho, Kevin. (2007). Recovering Play: On the Relationship Between Leisure and Authenticity in Heidegger's Thought.

Alexa, F. Motivace žáků ve výuce odborných předmětů [online]. Brno, 2014 [cit. 2021-04-07]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/rg83i/Diplomova\\_prace.pdf](https://is.muni.cz/th/rg83i/Diplomova_prace.pdf). Diplomová práce. Masarykova univerzita.

CA: Stanford University Press.

Carr-Gregg, M. a E. Shale. Pubertáči a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících. Praha: Portál, 2010. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-662-9.

Caufield, H. Maslowova pyramida lidských potřeb. Zrcadlo [online]. Praha: Zrcadlo, 2008 [cit. 2021-03-29]. Dostupné z: <https://zrcadlo.blogspot.com/2008/06/maslowova-pyramida.html>

Craparo, G., Faraciová, P., Fascianová, S., Carrubba, S., a Gori, A. (2013). A Factor Analytic Study of the Boredom Proneness Scale. *Clinical Neuropsychiatry*, 10(3-4)

Culp, Neil. (2006). The relations of two facets of boredom proneness with the major dimensions of personality. *Personality and Individual Differences - PERS INDIV DIFFER*. 41.

Čáp, Jan. Psychologie pro učitele. Praha: SPN, 1980.

Davydov, V. V., a Markova, A. K. (1982-1983). A concept of educational activity for schoolchildren. *Soviet Psychology*, 21(2)

Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., a Eastwood, J. D. (2013). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. *Assessment*, 20(1)

Fahlmanová, S. A. (2009). Does a Lack of Life Meaning Cause Boredom? Results from Psychometric, Longitudinal and Experimental Analyses. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28

Faqih, K. M., a Jaradat, M. I. R. M. (2015). Assessing the moderating effect of gender differences and individualism-collectivism at individual-level on the adoption of

mobile commerce technology: TAM3 perspective. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 22.

Farmer, R., a Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness- The development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*

Farmer, R., a Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness: The development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50(1)

Fenichel, O. (1951). On the psychology of boredom. In D. Rapaport, *Organization and pathology of thought: Selected sources* (p. 349–361). Columbia University Press.

Filipec, J. (1998). *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia

Fisher, C. D. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, 46(3)

Goodstein, E. (2005) *Experience without Qualities: Boredom and Modernity*, Stanford,

Hájek, B.; Hofbauer, B. a Pávková, J. *Pedagogika volného času*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 127 s. ISBN 978-80-7290-471-6.

Hall, Nathan a Goetz, Thomas. (2013). *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers..*

Hall, Nathan a Goetz, Thomas. (2014). Boredom and Academic Achievement: Testing a Model of Reciprocal Causation. *Journal of Educational Psychology*.

Hanzlovský, M. 2011. Nuda. In: *Informační server o zdraví, z pohledu celostní,*

Hill A. B., a Perkins R. E. (1985). "Towards a Model of Boredom". *British Journal of Psychology* 76 (1985)

Hrabal, V., F. Man a I. Pavelková. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2. upr. vyd. Praha, 1989.

Hrabal, V.; Man, F. a Pavelková, I.(1989) *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha:SPN

Hrabal, V. (1978). Příspěvek k rozboru motivace školního výkonu žáka z hlediska pedagogické psychologie. *Pedagogika*, 28 (2)

- Hrabal, V., Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8
- Hrabal, V., Man, F. a Pavelková I. (1984). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství
- Chvála, V. (2013). *Integrace v psychoterapii cestou týmu. Dvacetiletá zkušenost v SKT Liberec*. *Psychoterapie*, 3(2)
- <https://www.celostnimediceina.cz/nuda.htm>.
- Kleinfeld, Carabus dayongensis 1996 in GBIF Secretariat (2019). GBIF Backbone Taxonomy. Checklist dataset <https://doi.org/10.15468/39omei> accessed via GBIF.org on 2021-04-15.
- Krykorková, H. a Váňová, R. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010
- Kubjatová, L. *Nuda ve škole z pohledu žáků* [online]. Olomouc, 2016 [cit. 2021-04-07]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/36vo4w/BP\\_Ludmila\\_Kubjtov.pdf](https://theses.cz/id/36vo4w/BP_Ludmila_Kubjtov.pdf). Bakalářská práce. Univerzita Palackého.
- Langmeier, J. a D. Krejčířová. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. *Psyché (Grada)*. ISBN 807169195X.
- Macek, Petr. *Adolescence. 2., upr. vyd.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- Macek, Petr. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.
- Macklemová, G. L. (2015). *Boredom in the Classroom. Addressing Student Motivation, SelfRegulation and Engagement in Learning*. Springer International Publishing Switzerland
- Machek, Václav. *Etymologický slovník jazyka českého a slovenského*. Praha: ČSAV, 1957
- Mareš, J. *Sociální opora u dětí a dospívajících*. Hradec Králové: Nucleus, 20003
- Martin, M., Sadlo, G., a Stew, G. (2006). The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3)

Melton, Amanda a Schulenberg, Stefan. (2009). On the Measurement of Meaning: Logotherapy's Empirical Contributions to Humanistic Psychology. The Humanistic Psychologist.

Muuss, R. E. (1989). Theories of Adolescence. New York: Random House.

Nakonečný, M. (2006). Obecná psychologie. České Budějovice: Jihočeská univerzita. ISBN 80-7040-922-3.

Nakonečný, M. (1998). Psychologie osobnosti. Praha: Academia. ISBN 80-200-0628-1

Nakonečný, M. (2009). Sociální psychologie. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9

Nett, U. E., Goetz, T., a Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. Learning and Individual Differences, 20(6)

Pavelková, I. (2002). Motivace žáků k učení. Praha: Univerzita Karlova. ISBN: 80-7290-092-7

Pekrun, R. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. Educ Psychol Rev (2006).

Průcha, J., Walterová, E. a Mareš, J. (1995). Pedagogický slovník. Praha, Portál. ISBN 80-7178-029-4

přírodní, alternativní medicíny [online]. [cit. 2021-03-23]. Dostupné z:

Psychologie osobnosti. Studium-psychologie [online]. Dvorecká 308/6, Praha 4: Studium psychologie, 2019 [cit. 2021-03-29]. Dostupné z: <https://www.studium-psychologie.cz/psychologie-osobnosti/5-motivace.html>

Psychology, r. 45

Robinson, W. P. 1975. Boredom at school. British Journal of Educational

Simmel, G. (1990). The Philosophy of Money (2nd enlarged ed.) (K. Mengelberg, T. Bottomore, Trans.). T. Bottomore, a D. Frisby (Eds.). London: Routledge. Simmel 2006

- Simmel, G. (2006). Peníze v moderní kultuře a jiné eseje. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství. Klas (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-86429-59-8.
- Svendsen, L. F. H. 2011. Malá filosofie nudy. Zlín: Kniha Zlín, ISBN 978-80-87162-14-9.
- Svendsen, Lars Fr. H. Malá filosofie nudy. Zlín: Kniha Zlin, 2011. Tema. ISBN 978-80-87162-14-9.
- Šamánková, M. Lidské potřeby ve zdraví a nemoci: aplikované v ošetrovatelském procesu. Praha: Grada, 2011. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-3223-7.
- Šimíčková-Čížková, J. Přehled vývojové psychologie. 2. vyd. Olomouc: Unverzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
- Toman, J. 1980. Jak zdokonalovat sám sebe. Praha: Svoboda
- Urbanová, D. (2016). Časová perspektiva a nuda [online]. Praha, [cit. 2021-7-12]. Dostupné: [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/76857/BPTX\\_2014\\_1\\_11410\\_0\\_414554\\_0\\_162378.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/76857/BPTX_2014_1_11410_0_414554_0_162378.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.
- Vágnerová, M. a J. Klégrová. Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.
- Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 137(6)
- Vodanovich, S. J., a Kass, S. J. (1990). A factor analytic study of the Boredom Proneness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 55
- Vodanovich, S. J., a Rupp, D. E. (1999). Are procrastinators prone to boredom? *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 27(1)
- Vodanovich, Stephen a Kass, Steven a Andrasik, Frank a Gerber, Wolf-Dieter a Niederberger, Uwe a Breaux, Cassi. (2011). Culture and Gender Differences in Boredom Proneness. *North American Journal of Psychology*. 13.
- Watt, John a Vodanovich, Stephen. (1999). Boredom Proneness and Psychosocial Development. *The Journal of psychology*. 133.

Wegner, L., a Flisher A., J. (2009). Leisure boredom and adolescent risk behaviour: a systematic literature review. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 21(1)

Younger Michael, Molly Warrington a Jacquetta Williams (1999) The Gender Gap and Classroom Interactions: Reality and rhetoric?, *British Journal of Sociology of Education*, 20:3

Zuckerman, M., Eysenck, S. B., a Eysenck, H. J. (1978). Sensation seeking in England and America: Cross-cultural, age, and sex comparisons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46(1)

# Přílohy

## Příloha č. 1

29. 3. 2021 Nuda u středoškoláků

### Nuda u středoškoláků

Milé studentky, milí studenti,

motivace a nuda ve škole jsou v současné době velmi aktuálními tématy, kterým dosud nebylo věnováno mnoho výzkumné pozornosti. A přitom je to téma, které se bytostně týká každého z nás. V současné době probíhá rozsáhlé výzkumné šetření zaměřené na tuto oblast u studentů středních škol. Svou účastí na tomto dotazníkovém šetření se i vy stáváte jeho součástí a pomáháte nám tyto dva významné fenomény školní reality lépe pochopit. Vaše osobní zkušenosti v této oblasti jsou pro nás velmi cenné, a moc si vážíme toho, že jste ochotni je s námi sdílet. Děkujeme vám!

Dotazníky jsou zcela anonymní. Na konci dotazníku se nachází doplňující otázka na dobrovolné uvedení kontaktu pro případný rozhovor, který bude v bakalářské práci zpracován anonymně.

Výzkumný tým Katedry psychologie PedF UK

**\*Povinné pole**

1. Muž/Žena \*

*Označte jen jednu elipsu.*

Muž

Žena

2. Ročník? \*

*Označte jen jednu elipsu.*

1.

2.

3.

4.

**BPS - Do jaké míry souhlasíš s následujícími výroky?**  
(1 = rozhodně nesouhlasím, 2 = nesouhlasím, 3 = spíše nesouhlasím, 4 = ani souhlasím, ani nesouhlasím, 5 = spíše souhlasím, 6 = souhlasím, 7 = rozhodně souhlasím)

<https://docs.google.com/forms/d/1199ntzf37F3foxAI8d2i7qniS6VUM5Tx2qhRKkoOVU/edit> 1/17

3. 1. Je pro mne snadné se soustředit na to, co dělám. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. 2. Často se přistihnu, jak si při práci dělám starosti s jinými věcmi. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. 3. Pořád mi připadá, že čas se pomalu vleče. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. 4. Často se ocitám v koncích a nevím, co mám dělat. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. 5. Často se dostávám do situací, kdy musím dělat nesmyslné věci. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. 6. Dívat se na něčí rodinné video nebo fotky z cest mě strašně nudí. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. 7. Pořád mám v hlavě spoustu plánů a nápadů, co dělat. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. 8. Snadno se zabavím. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. 9. Musím dělat hodně věcí, které jsou stereotypní a monotónní. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. 10. K tomu, abych se pro něco nadchnul/a, potřebuji více podnětů než většina lidí. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. 11. Většina věcí, které dělám, mě baví. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 12. Zřídka jsem nadšený/á ze své práce. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. 13. V jakékoliv situaci si obvykle dokážu najít něco, co mě zajímá. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. 14. Hodně času trávím nicneděláním. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. 15. Umím trpělivě čekat. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. 16. Často se přistihnu, že ikdyž mám čas, nemám co dělat. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. 17. Když někde musím čekat (například v řadě nebo ve frontě), začnu být velmi netrpělivý/á. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 18. Často se budím s novým nápadem. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. 19. Najít dostatečně vzrušující práci by pro mě bylo velmi těžké. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. 20. V životě bych chtěl/a dělat náročnější věci. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. 21. Mám pocit, že většinou v práci dostatečně nevyužívám své schopnosti. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. 22. Hodně lidí by o mě řeklo, že jsem kreativní a vynalézavý člověk. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. 23. Mám tolik zájmů, že nemám dost času se všemu věnovat. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. 24. V okruhu mých přátel jsem to já, kdo vydrží u něčeho nejdéle. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. 25. Pokud zrovna nedělám něco vzrušujícího nebo dokonce nebezpečného, cítím se být polomrtvý/a a otupělý/a. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. 26. Abych byl/a opravdu šťastný/a, potřebuji k tomu hodně změn a pestrosti. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. 27. Případá mi, že v televizi a v kině dávají pořád to samé, je to už okoukané. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. 28. Když jsem byl/a mladší, často jsem byl/a vystaven/a monotónním a nudným situacím. \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### POSTOJ K MATURITNÍMU PŘEDMĚTU - ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

Posuď svůj vztah k předmětu ČESKÝ JAZYK A LITERATURA podle níže uvedených hledisek. V každém sloupečku podtrhni tu odpověď, která se pro Tebe ve vztahu k maturitnímu předmětu nejvíce hodí. Zajímá nás Tvůj osobní názor, jak to sám/sama cítíš, ne jak je obvykle tento předmět vnímán.

## 31. 1. Obliba předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi oblíbený	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Velmi neoblíbený

## 32. 2. Obtížnost předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi obtížný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Velmi snadný

## 33. 3. Význam předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi významný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nevýznamný

## 34. 4. Moje nadání pro předmět \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi nadaný/á	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nenadaný/á

## 35. 5. Moje motivace v předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi namotivovaný/á	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nemotivovaný/á

## 36. 6. Moje pile v předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi pilný/á	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nepracující

## 37. 7. Můj zájem o předmět \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi zajímavý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Velmi nezajímavý

## 38. 8. Zažívaná nuda v předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Nikdy nezažívám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zažívám skoro pořád

**POSTOJ K MATURITNÍMU PŘEDMĚTU - LOGISTIKA**

Posuď svůj vztah k předmětu LOGISTIKA podle níže uvedených hledisek. V každém sloupečku podtrhni tu odpověď, která se pro Tebe ve vztahu k maturitnímu předmětu nejvíce hodí.

Zajímá nás Tvůj osobní názor, jak to sám/sama cítíš, ne jak je obvykle tento předmět vnímán.

## 39. 1. Obliba předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi oblíbený	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Velmi neoblíbený

## 40. 2. Obtížnost předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi obtížný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Velmi snadný

## 41. 3. Význam předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi významný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nevýznamný

## 42. 4. Moje nadání pro předmět \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi nadaný/á	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nenadaný/á

## 43. 5. Moje motivace v předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5		
Velmi namotivovaný/á	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nemotivovaný/á

## 44. 6. Moje pile v předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5		
Velmi pilný/á	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nepracující

## 45. 7. Můj zájem o předmět \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5		
Velmi zajímavý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Velmi nezajímavý

## 46. 8. Zažívaná nuda v předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5		
Nikdy nezažívám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zažívám skoro pořád

**POSTOJ K NEMATURITNÍMU PŘEDMĚTU - RUSKÝ JAZYK/NĚMECKÝ JAZYK/  
ŠPANĚLSKÝ JAZYK**

Posuď svůj vztah k předmětu RUSKÝ JAZYK/NĚMECKÝ JAZYK/ŠPANĚLSKÝ JAZYK podle níže uvedených hledisek. V každém sloupečku podtrhni tu odpověď, která se pro Tebe ve vztahu k maturitnímu předmětu nejvíce hodí.

Zajímá nás Tvůj osobní názor, jak to sám/sama cítíš, ne jak je obvykle tento předmět vnímán.

## 47. 1. Obliba předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi oblíbený	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Velmi neoblíbený

## 48. 2. Obtížnost předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi obtížný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Velmi snadný

## 49. 3. Význam předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi významný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nevýznamný

## 50. 4. Moje nadání pro předmět \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi nadaný/á	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nenaný/á

## 51. 5. Moje motivace v předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5		
Velmi namotivovaný/á	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nemotivovaný/á

## 52. 6. Moje pile v předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5		
Velmi pilný/á	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nepracující

## 53. 7. Můj zájem o předmět \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5		
Velmi zajímavý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Velmi nezajímavý

## 54. 8. Zažívaná nuda v předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

1	2	3	4	5		
Nikdy nezažívám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zažívám skoro pořád

## POSTOJ K NEMATURITNÍMU PŘEDMĚTU - TĚLESNÁ VÝCHOVA

Posuď svůj vztah k předmětu TĚLESNÁ VÝCHOVA podle níže uvedených hledisek. V každém sloupečku podtrhni tu odpověď, která se pro Tebe ve vztahu k maturitnímu předmětu nejvíce hodí.  
Zajímá nás Tvůj osobní názor, jak to sám/sama cítíš, ne jak je obvykle tento předmět vnímán.

## 55. 1. Obliba předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi oblíbený	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Velmi neoblíbený

## 56. 2. Obtížnost předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi obtížný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Velmi snadný

## 57. 3. Význam předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi významný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nevýznamný

## 58. 4. Moje nadání pro předmět \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi nadaný/á	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nenanadný/á

## 59. 5. Moje motivace v předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi namotivovaný/á	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nemotivovaný/á

## 60. 6. Moje pile v předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi pilný/á	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nepracující

## 61. 7. Můj zájem o předmět \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Velmi zajímavý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Velmi nezajímavý

## 62. 8. Zažívaná nuda v předmětu \*

Označte jen jednu elipsu.

	1	2	3	4	5	
Nikdy nezažívám	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zažívám skoro pořád

## 63. V případě, že souhlasíš s případným rozhovorem, uveď prosím jméno a kontakt \*

\_\_\_\_\_