

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Souvislost strategií zvládání nudy a postoje ke školním předmětům

The strategic context of coping with boredom and attitude to school subjects

Aneta Kopalová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

V Praze, 2021

## **PROHLÁŠENÍ**

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Souvislost strategií zvládnutí nudy a postoje ke školním předmětům potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího 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 12.7. 2021

## **PODĚKOVÁNÍ**

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce doc. PhDr. Isabelle Pavelkové, CSc. za její laskavý a vstřícný přístup, poskytnutí cenných rad, které mi byly poskytnuty při konzultacích a její podpory při odborném vedení této práce. Dále bych chtěla poděkovat všem zúčastněným respondentům za jejich účast při vyplňování dotazníků. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat rodičům, partnerovi a přátelům, kteří mi byli psychickou podporou během zpracování mé práce.

## ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na prožívání nudy u žáků na druhém stupni základní školy, konkrétně sedmých a osmých ročníků. Zmapován bude výskyt nudy a hlavní žákovské strategie zvládání nudy (boredom coping), ale i žákovský postoj k těmto předmětům (oblíba předmětu, obtížnost předmětu, význam předmětu, míra nudy v předmětu).

Cílem práce je nalézt souvislost mezi výskytem nudy v jednotlivých předmětech a postoji žáků k těmto předmětům.

Teoretická část je členěna do několika tematických okruhů. Je zde nastíněn obraz současného stavu poznání v oblasti nudy a jejího zvládání, ve vztahu k nudě je popsána problematika motivace ve vyučování. Dále jsou zde představeny modely, které se vážou na školní prostředí, kdy každý z modelů nahlíží na nudu odlišným způsobem.

Jsou zde také zmíněny možnosti diagnostiky v této oblasti s využitím dotazníkových metod ve školním prostředí.

V bakalářské práci je také podrobněji představeno uchopení copingu autory Nett. at., al. (2010). Bližší specifikace postojů, představení Implicitní teorie dobré výuky předmětu Hrabala & Pavelkové (2010) a možnosti diagnostiky postojů.

V části výzkumné pro uchopení zkoumaného tématu jsem využila kvantitativního designu s využitím dvou dotazníkových metod CBS a Postoje ke školním předmětům, výzkum byl doplněn o kvalitativní analýzu s otevřenými otázkami.

## KLÍČOVÁ SLOVA

Nuda, školní nuda, coping, zvládání nudy, copingové strategie, motivace, postoje k předmětům

## ABSTRACT

The bachelor's thesis is focused on experiencing boredom in pupils at the second stage of primary school, specifically the seventh and eighth grades.

The occurrence of boredom and the main student strategies for managing boredom will be mapped, as well as the student's attitude to these subjects (popularity of the subject, difficulty of the subject, importance of the subject, degree of boredom in the subject).

The purpose of the work is to change the connection between the occurrence of boredom in individual subjects and the attitudes of students to these subjects.

The theoretical part is divided into several thematic areas. It outlines the picture of the current state of knowledge in the field of boredom and its management and it describes the issue of motivation in teaching with a connection to boredom. Furthermore, there are presented models that are serious in the school environment, where each of the models views boredom differently.

There are also mentioned possibilities of diagnostics in this area with the use of questionnaire methods in the school environment.

The bachelor's thesis also presents in more detail the grasp of coping by the authors Nettová, Goetz, and Danielsová, and a detailed specification of attitudes, and an introduction of Implicit theory of good teaching of the subject Hrabal & Pavelková (2010) and possibilities of diagnostics of attitudes.

In the research part to grasp the researched topic, I used a quantitative design using two questionnaire methods CBS and Attitudes to school subjects, the research was supplemented by a quality analysis with open questions.

## KEYWORDS

Boredom, school boredom, coping, coping with boredom, coping strategies, motivation, attitudes to subjects

## Obsah

ÚVOD .....	8
1 PŘEDSTAVENÍ FENOMÉNU NUDA .....	9
1.1 MODEL Y ZABÝVAJÍCÍ SE VZNIKEM NUDY .....	10
1.2 NUDA SITUAČNÍ A RYSOVÁ.....	11
1.2.1 DIAGNOSTIKA NUDY RYSOVÉ (TRAIT BOREDOM) A SITUAČNÍ (STATE BOREDOM).....	12
1.3 SPECIFICKÉ DOTAZNÍKY .....	13
1.4 FRUSTRACE POTŘEB VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ .....	13
1.5 ŠKOLNÍ NUDA .....	14
2 TEORETICKÁ KONCEPTUALIZACE COPINGU (ZVLÁDÁNÍ NUDY).....	17
2.1 KLASIFIKAČNÍ SYSTÉM STRATEGIÍ ZVLÁDÁNÍ NUDY.....	18
2.1.1 PROFILY COPINGOVÝCH STRATEGIÍ .....	19
2.2 DOTAZNÍKY VYUŽITELNÉ K MĚŘENÍ ZVLÁDÁNÍ NUDY .....	19
2.2.1 DOTAZNÍK CBS.....	19
2.2.2 OVĚŘENÍ DOTAZNÍKU CBS .....	20
3 MOTIVACE.....	22
3.1 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ MOTIVACE .....	22
3.2 ŽÁKOVSKÁ MOTIVACE .....	23
4 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ POJMU POSTOJ .....	25
4.1 POSTOJE KE ŠKOLNÍM PŘEDMĚTŮM.....	25
4.1.1 DOTAZNÍK KE ŠKOLNÍM PŘEDMĚTŮM.....	27
4.1.2 VÝZKUM POSTOJŮ KE ŠKOLNÍM PŘEDMĚTŮM.....	27
EMPIRICKÁ ČÁST.....	29
5 CÍL VÝZKUMU A FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	29
6 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	30
6.1 POUŽITÉ METODY .....	30
6.1.1 UZAVŘENÉ OTÁZKY .....	30
6.1.2 OTEVŘENÉ OTÁZKY .....	31
6.2 PRŮBĚH A REALIZACE DAT .....	31
6.3 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT .....	31
7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ SONDY.....	33
7.1 VÝSLEDKY POSTOJŮ KE ŠKOLNÍM PŘEDMĚTŮM.....	33
7.2 PREZENTACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKU CBS PRO MATEMATIKU A ČESKÝ JAZYK .....	36
7.3 ANALÝZA VÝROKŮ O NUDĚ VE ŠKOLNÍCH SITUACÍCH.....	44
7.3.1 SKUPINY Z HLEDISKA PŘIPISOVÁNÍ NUDY ŽÁKY.....	45

7.3.2	VYUŽÍVÁNÍ COPINGOVÝCH STRATEGIÍ V KONKRÉTNÍCH ŠKOLNÍCH SITUACÍCH .....	48
7.3.3	EMOCIONÁLNÍ PROŽITKY V KONKRÉTNÍCH SITUACÍCH.....	52
7.4	VÝSKYT NUDY V ČESKÉM JAZYCE A MATEMATICE .....	52
7.5	VÝSKYT NUDY VE ŠKOLE A VOLNÉM ČASE .....	55
7.6	SOUVISLOST MEZI NUDOU A PŘEDMĚTY .....	57
	DISKUZE K VÝSLEDKŮM.....	59
	ZÁVĚR.....	62
	ZDROJE: .....	64
	PŘÍLOHY .....	68

## ÚVOD

Tématem této práce je nuda ve škole a její zvládnání, postoje žáků ke školním předmětům a souvislost mezi postoji a nudou.

S nudou se dozajista setkal již každý z nás. Doprovází nás v různých situacích, nejčastěji se s ní můžeme setkat ve školním či pracovním prostředí. Můžeme ji popsat jako nepříjemnou emoci, vyskytující se v monotónním a nepodnětném prostředí.

Když jsem se dotazovala mého bratra, co si představuje pod pojmem nuda, odpověděl mi: „Víš, nuda je specifická, ovlivňuje tvoji náladu, když se nudím, nejsem tolik veselý, nemám chuť nic dělat a s někým se bavit, nejraději bych spal, vše potom utíká pomalu, vše se táhne.“ V dnešní době se můžeme setkat s otevřenou komunikací o nudě, žáci ji neskrývají.

Téma nudy by nemělo být podceňováno, je důležité jí věnovat pozornost a naučit se s ní pracovat. Nuda je popisována jako nepříjemná emoce. Může nám být tato emoce prospěšná? Do jisté míry ano, kdy nás informuje a motivuje k úniku ze situace a my jsme nuceni vyhledat činnost odlišnou.

Jak tedy můžeme z nudné situace uniknout? Jak postupovat a jaké kroky činit k odstranění nudné situace? Nejdůležitější otázkou je, jak jí předcházet? Někteří jedinci dokážou nudě aktivně čelit díky strategiím zvládnání nudy, které využívají. Právě těmto strategiím se budu věnovat v mé bakalářské práci.



# 1 PŘEDSTAVENÍ FENOMÉNU NUDA

Co je nuda? Nuda může být pokládána za emoci, poznání, motivační orientaci, druh únavy, jedinečný zážitek, absenci nebo opak zájmu (Goetz & Hall, 2014).

Na fenomenologické úrovni je nuda popisována jako komplexní, subjektivně velmi nepříjemný prožitek spojovaný s řadou negativních afektivních stavů a pocitů různé intenzity, mezi které můžeme zařadit (frustraci, smutek, vztek, depresi, apatii, anhedonii). Nuda je doprovázena nedostatkem smyslu či jeho úplnou ztrátou, existenciální úzkostí, ochromením vůle, pro který je charakteristické vnímání situace jedincem jako neuspokojivé (Fahlman, 2009; Frankl 1997; Martin et. al. & Graham, 2006; in Pavelková & Urbanová, 2018).

Nuda je zkoumána mnoha obory v rámci psychologie. Můžeme se setkat s odlišnými způsoby konceptualizace nudy v několika oblastech: v oblasti sociální psychologie, psychologie práce a organizace, poradenské nebo klinické psychologie (Pavelková & Urbanová 2018)

Mezi představitele, kteří se zabývají tématem nudy u nás v edukačním kontextu bych především zmínila I. Pavelkovou (2002, 2010). Autoři, kteří se zabývají tématem nudy v zahraničí jsou Robinson (1975); Pekrun (2006, 2014); Vogel-Walcutt et. al. (2012); Goetze et al. (2013, 2014).

Existují různá psychologická pojetí nudy, které se liší přístupem od přístupu (Pavelková & Urbanová, 2018).

Psychodynamické hledisko pojímá nudu jako stav touhy hledající uspokojující aktivitu, kterou jedinec sám není schopen identifikovat a řešení svého problému hledá v prostředí, které ho obklopuje (Fenichel, 1951). Z hlediska existenciálního přístupu je nuda vnímána jako averzivní zkušenost, která je doprovázena pocitem prázdnoty a absencí smyslu (Frankl, 1997). Kognitivní přístup nahlíží na nudu jako na nepodnětné prostředí, které může zapříčinit zhoršení schopnosti udržet pozornost jedincem (Hill & Perkins, 1985; Harris 2000)

Na základě zmíněných přístupů byly vytvořeny teorie a modely nudy. Vybrané modely jsou relevantní ve vztahu k nudě ve školním prostředí.

## 1.1 MODEL Y ZABÝVAJÍCÍ SE VZNIKEM NUDY

Představím modely, které se vážou na školní prostředí, každý z modelů nahlíží na nudu odlišným způsobem.

První zmíním Robinsonův model (1975), který popisuje vznik nudy ve škole, vliv na chování žáků při vyučování a jejich vztah ke škole.

Nuda ve vyučování obsahuje dva zdroje, konkrétně prožívanou monotónnost (jednotvárnost) vyučovacích hodin a subjektivně vnímanou neúčinnost vyučovacího předmětu (látky). Tyto zdroje způsobují zvýšení napětí žáků, které vedou ke snaze zahnat nudu.

Tento model nám předkládá způsoby reakcí žáků na zažívanou konkrétní nudnou situaci, kdy dochází k frustraci poznávacích potřeb a potřeb aktivit. Dochází ke snížení výkonu žáka a jeho motivace. Na nudě se dále podílí školní klima, význam postojů ke konkrétnímu předmětu ze strany spolužáků. Robinson rozpoznal ve svém výzkumu šíření nudy z žáků na učitele, z učitele na žáky, z žáka na žáka, můžeme pozorovat tzv. interakční charakter.

Dále zmíním Obecný model nudy Hilla & Perkinsové (1985), který nudu vysvětluje v kontextu úkolové situace, která pro jedince představuje určitý typ závazku. Model pracuje se dvěma klíčovými komponentami, konkrétně kognitivní (vnímaná monotónnost) a afektivní (vysoká úroveň frustrace). Zjistili, že každý jedinec interpretuje úkol odlišným způsobem, interpretace úkolu určuje jejich prožitek. Za hlavní zdroj nudy v tomto pojetí můžeme považovat subjektivně vnímanou situaci jedincem, která vyvolává nepříjemný stav, jedinec je tedy nucen hledat alternativní stimulaci.

Mezi další pojetí nudy patří Pekrunovy teorie výkonových emocí (2006). Nuda je vázána na konkrétní aktivitu, která je důsledkem příliš nízké, a naopak příliš vysoké subjektivně vnímané kontroly a chybějící subjektivně vnímané hodnoty. U jedince se nuda dostavuje, pokud aktivita nebo úkol, který je prováděn jedincem je pojmán jako příliš náročný nebo lehký a zároveň vykonávané aktivity jsou vnímány jako nedůležité a nepřinášejí potřebnou subjektivně vnímanou hodnotu.

Pekrun seskupil emoce, které jsou spojené s úspěchem podle jejich valence (pozitivní /negativní) a jejich vlivu na subjekt (aktivace/deaktivace) a podle těchto kritérií je nuda charakterizována jako „negativní a deaktivující emoce spojená s výkonem“ (Pekrun et al. 2007, s. 16).

Posledním uvedeným modelem je Multidimenzionální pojetí nudy Fahlman et. al., (2013, s. 69) na nudu nahlíží jako na „nepříjemný zážitek nenaplněné touhy zapojit se do

uspokojující aktivity.“ Za klíčovou komponentu nudy je považováno nedostatek zapojení, tzv. disenagement. U jedince nastává, pokud v aktuální situaci jedinec nemá, co na práci, neví, co chce udělat, nebo je naopak nucen dělat to, co nechce.

Podle tohoto pojetí je u jedince nuda spojována se zážitkem pomalu plynoucího času, projevující se apatií, lhostejností či naopak silným vzrušením, nebo s potížemi pozornosti při probíhající neuspokojivé aktivitě.

## 1.2 NUDA SITUAČNÍ A RYSOVÁ

Mezi autory existují určité neshody, které se odlišují pojetím k nudě. Shodu můžeme nalézt mezi sklonem zažívané nudy jakožto specifické osobnostní dispozice (tzv. trait chronic boredom) a nudou situační, která se váže přímo na konkrétní situaci (tzv. state chronic boredom) (Vogel-Walcutt et al., 2012).

K výzkumu v oblasti nudy se využívá rozdíl mezi situační nudou a nudou rysovou. Nuda rysová nemá konkrétní důvod, problém nastává u člověka, který postrádá obsahy, které by ho zaujaly. Důsledkem může být nenalezení subjektivního smyslu v činnosti a upadnutí do nudy (Pavelková in Krykorková, 2010).

Dle Fahlmanové (2009) je každá zkušenost s nudou vždy kombinací vnitřní a externí proměnné. Nuda se objevuje na základě vztahu mezi jedincem a jeho interpretací okolního prostředí. Nuda situační může být dočasným zážitkem prožitého negativního afektu vzniklého v důsledku reakce na okolí. Sklon či citlivost k nudě představuje osobnostní charakteristiku jedince, u tohoto jedince můžeme očekávat zažívání nudy častěji oproti ostatním.

Mezi situační faktory nudy autoři zahrnují monotónnost prostředí, opakující se úkoly, neužitečnost úkolu, nízkou vnímanou hodnotu aktivity či úkolu ze strany vrstevníků. Za dispoziční faktory nudy označují sklon či citlivost k nudě, nedostatek výkonových cílů typu mastery, věk, neuroticismus či extraverci (Goetz & Hall, 2014).

Interní a externí prostředí je důležité, jelikož ovlivňuje vnímání nudy žákem. Záleží na vztahu žáka k prostředí, kde probíhá výuka. Každý žák disponuje odlišnou mírou tolerance v prožívání nudy v prostředí, ve kterém se nachází (Macklem, 2015).

### 1.2.1 DIAGNOSTIKA NUDY RYSOVÉ (TRAIT BOREDOM) A SITUAČNÍ (STATE BOREDOM)

Byly zkonstruovány dotazníky, které měří typ nudy v edukačním prostředí.

K diagnostice nudy rysové jsou k dispozici dotazníky, jednak dotazník Zuckerman Boredom Scale (ZBS), který měří citlivost k zažívané nudě, je součástí subškály tzv. Sensation Seeking Scale (SSS), tento dotazník se zaměřuje na osobnostní charakteristiky vyhledávající nové prožitky, mezi které patří např. subškály averze k rutině, monotónnost prostředí (Zuckerman & Eysenck, 1978; Zuckerman, 2007).

Dále dotazník Boredom Proneness Scale (BPS), který je využíván k měření sklonu k zažívané nudy (Farmer & Sundberg, 1986).

Dotazník BPS dle Farmera & Sundberga (1986, s. 10) který zjišťuje „stupeň propojenosti člověka s jeho prostředím v různých situacích a jeho schopnost získávat adaptivní zdroje a realizovat své kompetence.“ Dotazník měří obecný sklon k zažívané nudě, která je vázána na řadu situací. Dotazník BPS koreluje pozitivně s depresí, úzkostí, osamoceností, bezmocností, amotivační orientací a negativní korelace je zaznamenána s životní spokojeností, autonomní motivační orientací (Farmer & Sundberg, 1986).

Dotazník (ZBS), můžeme se také setkat s názvem BSS (Boredom Susceptibility Scale). Dotazník dle autorů měří citlivost k nudě, která se projevuje jako „neschopnost tolerovat monotónní stimulaci z vnějšku“, a „averzi vůči opakujícím se zkušenostem“ konkrétně k „rutinní práci, hloupým a nudným lidem a zažívaného extrémního neklidu, ze kterého není možné uniknout“ (Zuckerman et al., 1978, s. 140).

Dále zde zmíním dva dotazníky, které byly zkonstruovány za účelem diagnostiky nudy situační, která je vázána na konkrétní situaci a je využitelná v edukačním prostředí.

Můžeme sem zařadit dotazník Boredom Experience Scale (BES) (Van Tilburg & Igou, 2012), který je aplikovatelný ve školním prostředí. Jedná se o sedmi-položkový dotazník zaměřený na dva podstatné aspekty a) nedostatek smyslu b) vnímanou úroveň výzvy.

Vícedimenzionální dotazník MSBS (Multidimensional State Boredom Scale), jeho škála měří pět odlišných aspektů nudy, mezi které patří a) nedostatek zapojení (disengagement) b) nízké nabuzení (low arousal) c) vysoké nabuzení (high arousal) d) problémy s pozorností (inattention) e) zážitek pomalého plynutí času (time perception). Dle autorů tato škála dokáže v experimentálně navozené situaci určit zážitek nudy u respondentů (Fahlman et al., 2013).

### 1.3 SPECIFICKÉ DOTAZNÍKY

Uvedu zde několik dalších nástrojů využitelných ve školním prostředí k měření nudy, mezi které lze zařadit dotazník AEQ měřící nudu ve výuce a při učení. Dotazník HBS, zaznamenávající nudu při práci na domácích úkolech a dotazník ABS měřící akademickou a hodnotící nudu v situacích s příliš vysokou, či naopak příliš nízkou vnímanou úrovní výzvy (Pavelková & Urbanová, 2018).

### 1.4 FRUSTRACE POTŘEB VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Pokud nastane situace, kdy není možné dosáhnout uspokojení potřeby jedincem podle jeho představ může dojít k frustraci potřeb. Ve školním prostředí je nuda vymežována podle Průcha et al. (2009, s.174) „jako negativní emocionální prožitek ve škole, která je výsledkem frustrace žákovských potřeb.“

Dle Hrabala (2011) může ve školním prostředí dojít k frustraci všech potřeb žáka. Může dojít k frustraci poznávacích potřeb, které mohou vzniknout při nudné přednášce, ze které se snaží žák uniknout např. čmáráním, dále potřeb výkonových, kdy učitel klade neadekvátní požadavky na žáka, potřeb afiliace, kdy žák je odmítán ostatními spolužáky.

Pokud frustrace žákových potřeb přetrvává po delší časovou osu, žák může pociťovat stavy určité tenze a v důsledku pracovat neefektivně. Žák může k odstranění frustrace využít obranné mechanismy (únikové, agresivní, kompenzační). Výsledkem frustrace ve školním prostředí může být nuda a strach. (Hrabal & Pavelková, 2010)

Také může dojít k frustraci primárních biologických potřeb jídla, pití, spánku či potřeby bezpečí. Známý psycholog Abraham Maslow ve své teorii hierarchie potřeb uvádí, aby mohla být uspokojena potřeba vyšší musí být uspokojena potřeba dřívější. Jedná se o potřeby fyziologické, potřeby bezpečí, lásky, uznání a nejvyšší potřeby seberealizace (Plhánková, 2003).

Jak již bylo výše zmíněno nuda je tedy považována především za výsledek frustrace poznávacích potřeb, ale jak je možné, že se ve škole nudí žáci, kteří ovládají učivo velmi dobře, ale nudí se i žáci slabší, u kterých by se dalo předpokládat, že k dispozici mají podnětů dostatek.

Možným vysvětlením je, že prožitek nudy se neodvíjí od množství podnětů, ale je zde pokládáno za důležité, zda podněty, které na žáka působí mají motivační hodnotu, která se váže k poznávacím potřebám žáka (Hrabal & Pavelková, 2010). Vznik pocitu nudy souvisí jak se situací, tak i s žákovou osobností (Hrabal, 2011).

## 1.5 ŠKOLNÍ NUDA

Dle Pavelkové (2006, s. 8) „nuda je jedním z prožitků žáka, který může určovat jeho celkový emotivní prožitek ze školy a blokovat nejen žákovo učení, ale i učitelovu práci.“

Pokud se vyskytuje v akademické oblasti nuda, lze ji klasifikovat jako akademickou emoci. Akademické emoce jsou definovány dle Perkruna (2002, s. 312) „jako emoce, které jsou zažívány jednotlivci ve školských zařízeních a přímo korespondují s chováním při učení, aktivitám ve třídě a výsledkům.“

Goetz et. al., (2014) považují nudu za velmi intenzivní akademickou emoci.

Autoři Goetz et. al., (2014) identifikovali pět typů nudy z hlediska valence, mezi které patří: a) nuda lhostejná, kterou doprovází pocity jako veselý, unavený a uvolněný b) kalibrační nuda se projevuje sněním bez motivace ke změně c) vyhledávací nuda, u této nudy se student snaží změnit situaci, je pro něho nepříjemná a jsou si vědomi, že potřebují aktivitu d) nuda reaktivní, zde studenti mohou pociťovat agresí a naštvanost a vina je připisována učiteli či předmětu e) apatická nuda, u které jsou prožívány pocity bezmocnosti a nespokojenosti.

Nudu můžeme vymezit jako specifickou emoci pomocí pěti komponent, konkrétně rozlišujeme afektivní, kognitivní, fyziologickou, expresivní a motivační (Pekrun et al., 2012; in Hrabal & Pavelková 2010).

Afektivní komponenta je charakteristická prožíváním prázdnoty, kdy schází afektivní pohnutka. Pro kognitivní komponenty je typické prožívání pomalu ubíhajícího času a denním sněním. Neuspokojení primárních fyziologických potřeb má za následek únavu, ospalost, kterou představuje fyziologickou komponentu. Expresivní komponenta, u které se nuda projevuje zíváním, prázdňým výrazem, stáhnutím se do sebe, u motivační komponenty žák hledá náhradní aktivitu a jiné podněty, kterými by se zabavil (Pavelková in Krykorková, 2010).

Rozlišujeme dva zdroje nudy ve školním prostředí, první z nich je připisován učiteli, konkrétně monotónnímu vyučování, může se jednat o jednotvárnost hlasovou, metodickou či obsahovou. Druhý zdroj se týká žáka, kterému se nedaří nalézt subjektivní smysl v předmětu, v prováděné činnosti či při probírání látky. Dle Pavelkové (2013, s. 41) „vznik nudy závisí na situaci a člověku.“

Tyto zdroje dle Pavelkové (2006, s. 5) „jsou příčinnou stimulační hodnoty vyučování a mají za následek zvýšení vnitřního napětí žáků, které vede ke snaze zahnat nudu.“

Nuda může vzniknout jak při nedostatku aktivity, tak i během činnosti. Nuda je spojená s negativním zážitkem, který může být nepříjemný. Jedinci, u kterých se objevují pocity nudy se hůře koncentrují a musí vynaložit více úsilí, aby nedošlo k rozptýlení vnějším prostředím.

U studenta vznikají pocity nudy, pokud student shledá úkol jako bezvýznamný, monotónní, opakující se nebo vzrušující. Tyto pocity se mohou dostavit, pokud se žák setká s prací, která je příliš snadná či příliš obtížná a student tak ztrácí kontrolu nad procesem učení (Macklem, 2015).

U žáků se mohou objevit projevy nudy ve třech způsobech, konkrétně rozptýlenou aktivitou, stažením se do sebe a agresivitou. První ze způsobů je stažení se do sebe, kdy žák uniká myšlenkami a využívá fantazii, u druhého se jedná o rozptýlenou aktivitu, která se projevuje hraním si, malováním z nudy, povídáním si se sousedem a poslední agresivní chování, které může být namířeno vůči učiteli, spolužákům nebo předmětům (Pavelková, 2013).

Z výzkumu Pavelkové (2013) byly zaznamenány výroky, které přisuzují nudu vázící se na učitelovu činnost při výuce. V hodinách moc píšeme vs. málo píšeme, učitel moc vysvětluje (vysvětluje jasné) vs. málo vysvětluje, moc zkouší vs. málo zkouší (málo vyvolává), dělá všechno pomalu vs. všechno dělá moc rychle, věnuje se slabým žákům x učitelé se věnují těm, co odchází na gymnázia, ve škole je málo práce (nic se nedělá), nevytíženost x moc práce, moc se opakuje x málo se opakuje. Dalším důvodem byl nezájem o předmět, nezáživnost předmětu a nezájem o vyučovací látku. Z výpovědí žáků je patrné očekávání od učitele podání látky zajímavou a hravou formou. Učitel dle žáků nese zodpovědnost za nezájem o vyučovací látku.

Jak s nudou pracovat? Jak může učitel přispět ke snížení nudy v jeho hodinách? Učitelé se mohou podílet na zmírnění nudy a pomoci studentům s identifikací, předvídáním pocitů nudy a informovat je o vhodných strategiích zvládnání. Je proto důležité, aby si učitelé uvědomili, kdy se studenti ve třídě nudí a snažili se zjistit důvod, proč nuda vznikla. Diagnostické kompetence učitele mohou přispět ke správné identifikaci vzniku nudy (Macklem, 2015).

Dle Macklema (2015) lze některé strategie zvládnání využít k účinnému snížení úrovně nudy a povzbudit tak studenty k převzetí větší odpovědnosti a kontrolu nad svými pocity nudy ve školním prostředí. Samozřejmě je také důležité si uvědomit, že každá třída disponuje odlišnými zájmy a není vždy v silách vyučujícího přizpůsobit se všem studentům.

Existují rady pro učitele, jak žáky zaujmout výukou, tak, aby se stala efektivnější a pro žáky přitažlivější. Pokud má však dojít ke změně, je důležité, aby nastaly změny také u žáků.

Dle Morryho (2011) by se do hodin mělo zavést více interaktivních a praktických činností, aby došlo ke snížení nudy mezi studenty ve třídě.

Interaktivní učení je založeno na diskusích v malých skupinách, brainstormingu, debatách, aktivitách ve dvojicích, hrách a společném učení (Prince, 2004).

Aktivní učení lze definovat dle Prince (2004, s. 223) „jako jakákoli instruktážní metoda, která zapojuje studenty do procesu učení“. Po studentech je vyžadováno, aby přemýšleli o tom, co dělají.

S nudou se můžeme setkat i v běžném životě v rozličné míře, je potřeba se naučit s nudou pracovat, případně ji předcházet (Hrabal & Pavelková, 2010).

Včasné rozpoznání nudy samotnými žáky a vhodné použití copingových strategií mohou nudu ovlivnit z hlediska trvání nebo jejího nástupu. Žáci, kteří se dokážou s nudou vyrovnat efektivně, mohou být úspěšnější a spokojenější.



## 2 TEORETIKÁ KONCEPTUALIZACE COPINGU (ZVLÁDÁNÍ NUDY)

Zvládání nudy se výzkumně nachází ve svých počátcích. Na vzniku nudy se podílí vnitřní příčiny (osobnostní rysy jedince), tak i vnější příčiny (úkoly a prostředí) (Fisher, 1993).

Copingem rozumíme způsoby se kterými se jedinec vyrovnává, pokud se nachází v zátěžových situacích. Lze ho definovat dle Vágnerové (2004, s.57) „jako zvládání zátěžových situacích, jedná se o vědomou volbu určité strategie.“

Při volbě strategie je brána v úvahu situace a posouzení možností. Dle Vágnerové (2004, s. 57) „smyslem copingu je zlepšení bilance v důsledku změny postoje, situace, hodnocení či prožívání problémové situace.“

Dle Fishera (1993) může dojít ke snížení nudy, pokud budou voleny adekvátně náročné úkoly a bude vytvořeno stimulující podnětné prostředí.

Nudným situacím či činnostem se nelze vždy vyhnout, za pomoci využití vhodných strategií se může zvyšovat zájem, tedy motivace (Green Demers et al., (1998); in Nett et al., 2010).

Nett et. al., (2010) se pokusili ve své studii o teoretické vymezení copingu u nudy v kontextu školy.

Autoři definují nudu, která vychází z tzv. komponentového modelu emocí (Kleinginna & Kleinginna, 1998; in Nett et. al., 2010). Dle tohoto modelu je nuda považována za specifický emoční zážitek složený z pěti složek. Nudu můžeme definovat jako nepříjemný, averzivní pocit (afektivní složka), kdy dochází ke změnám vnímání času (kognitivní), doprovázeno snížením vzrušení arousalu (fyziologické složky) a specifickými faciálními, vokálními, posturálními výrazy (expresivní složka) a motivací, která má vliv na změnu činnosti, nebo opuštění situace (motivační složka).

Na nudu bychom měli nahlížet jako na specifickou emoci, která významně souvisí s nízkou úrovní vnímané hodnoty určité aktivity nebo situace.

Zvládání nudy, včetně jejího emočního prožívání je dle autorů studie tzv. doménově specifická, váže se na určitý kontext (školní prostředí). Autoři se rozhodli zkoumat zvládání nudy vázaný na konkrétní školní předmět, jelikož předpokládali, že zvládání nudy bude doménově specifické. Zvolili tedy konkrétní doménu, matematiku. Matematika byla vybrána na základě výzkumu, který poukazyval, že v hodině matematiky je zažívaná běžná úroveň nudy (Goetz et al., 2006).

Vymezením pojmu copingu v pojetí autorů Nett et. al. (2010) rozumíme jednání jedince, které je uvědomované a vázané na konkrétní situaci. Vycházejí ze sociálně-kognitivního přístupu, kdy je nuda vnímána jako specifická emoce související s nízkou úrovní vnímané hodnoty a kontroly konkrétní situace.

Autorky Pavelková & Urbanová (2018) vytvořily výčet studií, které se zabývají problematikou zvládnání nudy. Studie můžeme rozdělit na několik hledisek a) z hlediska žánru na studie výzkumné (Nett et. al., 2010) a přehledové b) z hlediska metodologie na studie kvalitativní a kvantitativní c) studie kombinující oba výzkumné přístupy, z hlediska kontextu na výzkumy prováděné v prostředí školy (Fahlman, 2009; Goetz et al., 2007), prostředí práce (Fisher, 1993), d) studie kombinující různé kontexty (Hamilton et. al., 1984; Harris, 2000), e) z hlediska tematického zaměření na studie zacílené přímo na otázku zvládnání nudy (Nett et. al., 2010), na studie, v rámci nichž je otázka zvládnání nudy jednou z dílčích oblastí zkoumání tohoto fenoménu a na širěji zaměřené studie, které se vedle nudy zabývají nějakým dalším tématem či tématy.

## 2.1 KLASIFIKAČNÍ SYSTÉM STRATEGIÍ ZVLÁDÁNÍ NUDY

Autoři studie Nett. et al., (2010) převzali klasifikační systém, který je výzkumně využíván v oblasti zvládnání stresu. Ve své studii aplikovali klasifikační systém copingových strategií z výzkumů zaměřených na vyrovnávání se se stresem (Holahan, Moos, Schaefer, 1996; in Nett et. al., 2010).

V rámci tohoto systému jsou vymezeny čtyři skupiny copingových strategií. Copingové strategie lze od sebe odlišit na základě dvou dimenzí. Tyto dimenze se od sebe odlišují z hlediska a) zaměření strategie (approach versus avoidance) b) povahy strategie (kognitivní versus behaviorální). Approach strategie je orientována na řešení problému, strategie avoidance je zaměřena na vyhnutí se problému. Využitím kognitivní strategie typu approach se žák snaží o dosažení změny vnímané konkrétní situace. I přesto, že je úkol shledáván žákem jako nudný, nezajímavý, snaží se o připomenutí důležitosti úkolu. Naopak behaviorální strategie typu approach je zaměřena na změnu aktuální nudné situace. Příkladem takového typu strategií může být žák, který žádá svého učitele o zajímavější úkol. Využitím kognitivní strategie typu avoidance, žák zaměstnává svoji mysl tak, aby unikl z nudné situace, kdy žák přemýšlí nad domácími úkoly. Behaviorální strategie typu avoidance se v nudné situaci projevuje zaměřením se na něco jiného, tím, že žáci v nudné situaci dělají něco jiného, povídají si se spolužákem, vedle kterého sedí. Jednotlivé strategie mají dopad na frekvenci prožívané nudy včetně emočních, motivačních a kognitivních aspektů ve školních situacích.

### 2.1.1 PROFILY COPINGOVÝCH STRATEGIÍ

Autorům Nett. et. al., (2010) se podařilo identifikovat tři skupiny žáků, konkrétně přehodnocující, kritizující a vyhýbaví, kteří využívají odlišné typy strategií zvládnání nudy. Díky získaným datům z dotazníku CBS a využitím metody LPA (Latent Profile Analysis) (Nett et. al., 2010). Do první skupiny patří žáci (n=418) přehodnocující (reappraisers), kteří se vyrovnávali s nudou na základě připomínané hodnoty a důležitosti probírané látky v matematice, dále se snažili změnit svůj pohled na konkrétní situaci. Tato skupina studentů skórovala podprůměrně na všech škálách kromě kognitivního přiblížení. Druhá skupina žáků (n=145) byla pojmenována jako kritizující (criticizers,), jelikož využívala strategie typu behaviorálního přiblížení, žáci se soustředili na změnu situace předkládáním návrhů učiteli. Žáci skórovali nadprůměrně na škálách se zaměřením na vyhýbání. Třetí skupina žáků (n=413) byla pojmenována jako tzv. vyhýbaví (evaders) a to díky upřednostňování výběru vyhýbavých strategií s absencí snahy, jakkoliv změnit situaci. Žáci tzv. přehodnocující zažívali nižší frekvenci nudy oproti dvěma výše zmíněným skupinám. Z hlediska emoční proměnné, skupina přehodnocujících vykazovala nejvyšší míru radosti a nejnižší míru zažívané úzkosti oproti skupině vyhýbavých, kteří ze všech skupin projevovali emoce nejméně. Objevil se zde středně významný rozdíl mezi známkami z předmětu matematiky se srovnáním se skupinou vyhýbavých. Přehodnocující žáci vykazovali nejvíce vynaloženého úsilí, největší míru zájmu a nejvyšší míru vnímané hodnoty dosahovaných výsledků, naopak u vyhýbavých skórovali nejnižší v těchto aspektech. U skupiny kritizujících byla naměřena vysoká úroveň sebepojetí, vyšší než u skupiny přehodnocujících.

## 2.2 DOTAZNÍKY VYUŽITELNÉ K MĚŘENÍ ZVLÁDÁNÍ NUDY

Existují dva dotazníky, které slouží k diagnostice zvládnání nudy a jsou využitelné ve školním prostředí. Prvním z nich je dotazník BCS (Boredom Coping Scale), který byl vytvořen za účelem hodnocení zvládnání nudy v odlišných kontextech, konkrétně v práci, ve škole či ve volném času (Hamilton et al., 1984). Druhým nástrojem je CBS (Coping with Boredom Scale) (Nett et al., 2010).

Níže v textu představím blíže dotazník CBS, jelikož byl využit v mé praktické části.

### 2.2.1 DOTAZNÍK CBS

Autory studie Nett et. al., (2010) byl vytvořen nástroj, konkrétně dotazník CBS (Coping with Boredom Scale), který slouží k diagnostice zvládnání nudy a měří čtyři strategie zvládnání nudy v hodinách matematiky, lze ho aplikovat i v jiných předmětech s použitím drobných úprav.

Dotazník je tvořen dvaceti položkami, které jsou rozděleny do čtyř škál. Jednotlivé škály odpovídají jednomu typu copingových strategií. Každá škála je tvořena pěti položkami. Položky navazují na pokračování úvodní věty: „Když se nudím v hodině matematiky, ...“. Respondenti měli možnosti odpovědí např: kognitivní přiblížení – „...pokouším se znovu začít soustředit, protože téma je pro mě důležité.“ nebo „...snažím se dávat při hodině větší pozor.“; kognitivní vyhýbání – „...přemýšlím o domácích úkolech nebo o něčem, co se musím naučit.“ behaviorální přiblížení – „...snažím se naladit učitele na jiné téma, abychom se věnovali tomu, co mě zajímá.“ nebo „...ptám se učitele, jestli můžeme dělat něco jiného.“ a behaviorální vyhýbání – „...začnu se bavit se spolužákem, který sedí vedle mě.“ nebo „...snažím se kontaktovat ostatní spolužáky, kteří se také nudí.“.

Respondenti vyjadřují míru souhlasu či nesouhlasu s využitím pětistupňové Likertovy škály. Od 1 - vůbec nesouhlasím až po 5 - zcela souhlasím.

Žáci, kteří využívají tyto strategie se pokoušejí ovlivnit nudnou situaci prostřednictvím změny způsobu myšlení či situace, nebo změnou samotné situace, např. položením otázky, snaha o změnu tématu.

## 2.2.2 OVĚŘENÍ DOTAZNÍKU CBS

Při ověření dotazníku byl využit vzorek 976 studentů, kteří navštěvovali německý vzdělávací systém pátého až desátého stupně s průměrným věkem 14,25 let.

Dotazník využívá čtyři škály určené k měření strategií žáků při zvládnání nudy. Využitím konfirmační faktorové analýzy se potvrdilo čtyř-faktorové řešení.

Žáci skórovali nejvíce na škálách behaviorálního vyhýbání (16,39, respektive 3,28) a kognitivního přiblížení (15,46, respektive 3,12), naopak, nejméně byla žáky využívána strategie behaviorálního přiblížení (8,04 respektive 1,61) a kognitivního vyhýbání (11,75, respektive 2,35).

Autory Nett. et. al., (2010) byla zjištěna významná souvislost mezi oběma škálami zaměřené na kognitivní a behaviorální vyhýbání ( $r=0,47$ ), dále mezi škálami behaviorální vyhýbání a kognitivní přiblížení ( $r=0,39$ ) a mezi kognitivním vyhýbáním a behaviorálním přiblížením ( $r=0,31$ ). Jednotlivé strategie souvisí s frekvencí zažívané nudy, akademickými, emočními, motivačními a kognitivními aspekty školních situací.

Vysoká shoda byla pozorována mezi vynaloženým úsilím a kognitivním přiblížením ( $r=0,59$ ), středně vysoká pozitivní souvislost mezi frekvencí zažívané nudy a jednotlivými škálami behaviorálního vyhýbání ( $r=0,49$ ), dále mezi kognitivním přiblížením ( $r=0,45$ ) a

kognitivním oddálením ( $r=0,32$ ), vnímanou hodnotou dosáhnutých výsledků a kognitivním přiblížením ( $r=0,42$ ), mezi vnímanou hodnotou a kognitivním přiblížením ( $r=0,39$ ) a také behaviorálním vyhýbáním ( $r=0,34$ ). Statisticky nízká významná souvislost byla zaznamenaná mezi strategiemi a známkami z matematiky.

### 3 MOTIVACE

Níže zmíním výčet definic, členění a důležitost motivace, která má vliv na výkon a úspěšnost žáka ve škole. Nuda z hlediska nezvládnuté motivace může představovat značný problém, kdy je ovlivněn samotný výkon žáka. Nuda stojí za neschopností studenta vyvolat zájem. S nudou souvisí motivační problémy, zapojení se a problémy s pozorností (Macklem, 2015).

Absence motivace se podílí na vzniku nudy. Pokud působení podnětů ztrácí motivační hodnotu a nejsou ve shodě s potřebami může se dostavit pocit nudy (Čejková, 2014).

Dle Pavelkové (2006, s. 8) „nuda je silným a poměrně komplikovaným, motivaci snižujícím faktorem.“

Dle Pavelkové (2002, s. 12) „motivace objasňuje příčiny lidského chování a jednání, pomáhá nám vysvětlit proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinou jeho chování.“

Autoři Průcha et. al., (2013, s. 159) vymezují motivace jako “souhrn vnitřních a vnějších faktorů, které spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii; zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout nebo něčemu vyhnout); udržují ho v chodu, řídí jeho průběh i způsob dosahování výsledků; navozují hodnocení vlastního jednání a prožívání vlastních úspěchů a neúspěchů, vztahů s okolím.”

S motivací je úzce spojen motiv, který jedince směřuje ke konkrétní činnosti a jednání. Motiv se projevuje snahou něco získat nebo naopak se snaží něčemu vyhnout. Síla motivu ovlivňuje naše chování z hlediska intenzity a kvality. Motivy a potřeby spolu velmi úzce souvisí, jelikož jsou považovány za motivační činitele.

#### 3.1 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ MOTIVACE

U školní motivace velmi často rozlišujeme tzv. vnitřní a vnější motivaci k učení. Na vnitřní motivaci se podílí jedinec sám a řadíme sem potřeby jedince, a naopak vnější motivace je vytvářena působením ostatních subjektů na jedince a součástí motivačních zdrojů jsou pudy.

Jestliže je u žáka aktivována vnitřní motivace, žák, se učí proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání (to, co se učí, ho zajímá a samotná učební činnost uspokojuje žákovu potřebu). Hovoříme o činnosti, kterou provádí a vykonává z vlastní vůle. Žák se může setkat se situací, ve které musí provádět aktivity, u kterých ví a uvědomuje si důležitou stránku věci, ale přesto nenalezl dostatek zaujetí pro tuto činnost (Hrabal & Pavelková, 2019).

Pokud žák plní úkol a očekává za jeho splnění odměnu, (dárek, pochvala, přijetí na vysokou školu) zde hovoříme o motivaci vnější, kdy se projevuje vůle jedince a nakolik je činnost prováděna z vlastní vůle (Pavelková, 2002)

V širších vymezeních je vnitřní motivace definována charakteristikami: „vědět“ (poznávací motivace), „dosáhnout“ (výkonová motivace), „prožívat stimulaci“ (flow motivace) (Pavelková, 2002, s. 19).

U žáků převládající vnější motivace k učení se projevuje vyšší úzkostnost, přizpůsobivost školnímu prostředí, dále nižší sebevědomí, a především nižší schopnost vyrovnat se s neúspěchem ve škole oproti žákům, u kterých převládá vnitřní motivace k učení (Lokšová & Lokša, 1999).

Jestliže se podaří u žáka navodit vnitřní motivaci, bývá stálá, a to i po skončení povinné školní docházky. Ve školní činnosti se můžeme setkat u žáků s tzv. flow motivací. Jedná se o navození hlubokého zaujetí právě vykonávané činnosti. Dle Pavelkové „fenomén zážitku hlubokého zaujetí má mimořádnou důležitost pro školní prostředí a žákovské učení“ (Pavelková, 2002, s. 20).

### 3.2 ŽÁKOVSKÁ MOTIVACE

Na žákovskou motivaci je potřeba pohlížet ve dvojitým smyslu, tedy jako na prostředek, který se podílí na zvyšování efektivity učení žáků (otázky motivování žáků ve vyučování) a jako jeden z cílů školy (otázky rozvoje motivačních dispozic žáků, rozvoj potřeb, vůle, zájmů).

Na motivaci žáků je užitečné dívat se z krátkodobého i dlouhodobého hlediska.

Pokud učitelé usilují o zaujetí žáků prostřednictvím učiva, hovoříme o krátkodobé motivaci, z hlediska dlouhodobé motivace se učitel může zaměřit na rozvíjení osobnostní potřeby žáka.

Jak tedy zaujmout žáka, jaké možnosti mají učitelé? Učitel má možnost navodit takové podmínky, které obsahují silnou incentivu, která bude u žáků aktivována a cílena na určitou skupinu potřeb, tím vzniká pravděpodobnost vzniku motivovanosti a soustředěnosti na vyučování, dále zvolit vhodný výběr tématu a úloh s ohledem na zájmové zaměření žáků, stanovit obtížnost a způsob hodnocení s ohledem na úroveň výkonových potřeb a v neposlední řadě snažit se u studentů zvýšit vnímání důležitosti látky ve vyučovacích předmětech (Pavelková, 2002).

Dále má vliv na utváření žákova sebeobrazu prostřednictvím hodnocení, volbou náročností úkolů a komunikace s žákem v oblasti školního výkonu, který je spojen s jeho vnímáním své osobní zdatnosti (self-efficacy) ve škole (Pavelková, 2013).

Mezi globálnější ukazatele žákovské motivace patří také postoj k jednotlivým předmětům či postoj ke školní práci (Pavelková & Škaloudová, 2004).

Učitel dle intenzity domácí přípravy na vyučování může získat představu o motivovanosti žáka na vyučování. Dalším diagnostickým údajem může být dle Hrabala (2002, s. 99) „subjektivní smysl a objektivní význam, které žák přiřkládá vyučovacím předmětům, jak se projevuje v postoji k vyučovacím předmětům, které zprostředkovaně odrážejí úroveň a zčásti i strukturu žákovy motivovanosti.“

Učitel sehrává roli v utváření žákovských postojů k předmětu. Mezi komplexnější motivační faktory patří již zmíněný postoj k předmětu a dále přitažlivost předmětu.

Přitažlivost předmětu a úroveň motivovanosti žáků jsou ovlivněny řadou činitelů, patří sem specifický charakter předmětu a jeho pojetí v osnovách, žákova zdatnost (schopnosti) v konkrétním předmětu, obtížnost předmětu, subjektivně vnímaný smysl (význam) předmětu a náročnost učitele a jeho vyučovací postupy (Škaloudová & Pavelková, 2004).

Díky zmapování žákovských postojů v předmětech je důležité z hlediska diagnostiky, do jaké míry se sám učitel podílí na motivovanosti žáků, díky tomu může volit vhodné autodiagnostické postupy (Škaloudová & Pavelková, 2004).



## 4 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ POJMU POSTOJ

Pojem postoj se objevil začátkem 18. století v evropských jazycích, vyskytoval se např. v malířském žargonu. Prostřednictvím díla Výraz emocí u člověka a zvířat Charlese Darwina se postoj dostává do jazyka vědy. Na začátku 20. století se stává pojem postoj součástí vznikající disciplíny sociální psychologie, kdy sloužil k vymezení předmětu sociální psychologie (Výrost & Slaměník, 2008).

Pomocí postojů lze vyjádřit hodnotící vztah k různým sociálním objektům nacházejícím se v našem prostředí, tedy co je upřednostňováno a naopak, také jsou úzce spjaty s hodnotovým systémem jedince, hovoříme o širším vztahu jedince k objektu.

Jako první je známa definice autorů W. I. Thomase & F. Znanieckeho, kteří termín postoj vymezují jako „individuální mentální procesy, determinující odpovědi jedince v sociální realitě, která ho obklopuje“ (Výrost & Slaměník, s. 128, 2008).

Jelikož je postoj vždy zaměřený na určitý objekt, Výrost, Slaměník (2008, s. 128) ho charakterizují jako „stav mysli jedince, který je orientovaný ve směru hodnoty.“ Jedná se o hodnoty, které mají sociální povahu.

### 4.1 POSTOJE KE ŠKOLNÍM PŘEDMĚTŮM

V pedagogicko-psychologickém pojetí vnímáme postoje jako postoje ke školním předmětům, který může pedagogickým pracovníkům napovědět, jak koncipovat vyučovací hodiny.

Této tématice se věnoval Hrabal (2002, s. 99), který definuje postoj k předmětu jako: „subjektivní smysl a objektivní význam, který žák přikládá vyučovacím předmětům.“

Prostřednictvím vyvinuté diagnostické metody: Dotazník žákovských postojů k předmětům, který je základní metodou autodiagnostiky implicitní teorie učitelovy dobré výuky. Postoji ke školním předmětům si může učitel ověřit vnímáním žáka k jeho předmětu.

Volba žákovských postojů do značné míry závisí na jejich vztahu k předmětu, na interakci učitele a žáka, vztahu žáka ve třídě. Je důležité žákům zprostředkovat potřebné informace, aby vyučovací předmět plnil svoji funkci, díky tomu jim bude umožněno naplnit profesionální a osobní život. Nalezení a uvědomění si významu (smyslu) předmětu žákem představuje podstatnou složku motivace k určitému předmětu, do jaké míry je žák motivován a zda je schopen své znalosti uplatnit ve společnosti. Souvisí se subjektivním posouzením daného jedince, kterého by měl být žák 2. stupně schopen, zda mu předmět přináší užitek pro jeho budoucí povolání a osobní růst. Na základě přisuzovaného významu určitému předmětu

dostáváme informace podle Hrabala & Pavelkové (2010, s. 24) o „kvalitě motivace a o podílu vnitřních a dlouhodobých motivů, které učitel u žáka formuje a rozvíjí.“

Na základě zkušenosti s předmětem a snahou o nalezení subjektivního smyslu předmětu si žák formuje postoj k předmětu. Žákova přitažlivost ke školním předmětům závisí na oblíbenosti vyučovacího předmětu, emocionálního prožitku, tedy zda je pro ně daný předmět přitažlivý. Obliba je autory Hrabal & Pavelková (2010, s. 26) definována jako „emocionální prožitek z předmětu a v předmětu.“. Obliba předmětu je rovněž předpokladem a výsledkem motivace. Nízká obliba předmětu upozorňuje na nevhodně nastavené motivační struktury a možné averze.

Učitel by se měl snažit klást na žáky adekvátní požadavky z hlediska výkonů žáků a volit optimální úroveň obtížnosti předmětu. Za optimální je považována střední úroveň obtížnosti, tj. stav, kdy předmět žákovi nabízí určitou úroveň výzvy, jejichž naplnění je v jeho reálných možnostech. Z hodnocení obtížnosti se dozvídáme informace z hlediska adekvátně kladených požadavků, obsahových a výkonových cílů. Dle Hrabala & Pavelkové (2010, s. 40) učitel může ovlivnit obtížnost předmětu a to „přímo, formou výkladu (volbou didaktických postupů) a výběrem úloh a také nepřímo, úrovní známkování (posuzování) žákovských výkonů.“

Každý žák vnímá předměty odlišným způsobem, což souvisí s jeho sociální reprezentací předmětu. Žákova představa o vyučovacích předmětech souvisí s jeho subjektivní reprezentací, která se odráží v postoji ke konkrétnímu předmětu a dále může být ovlivněna žakovým sebepojetím, podle toho, jak je v určitém předmětu úspěšný či neúspěšný. (Hrabal & Pavelková, 2010)

Dle Hrabala & Pavelkové (2010, s. 30) se subjektivní reprezentací rozumí „individuální obraz, koncept daného jevu, přičemž sociální a subjektivní reprezentace se plynule ovlivňují.“

Motivační faktory působí na motivovanost žáka v předmětu, ta se poté ukazuje pílí v předmětu.

Učitelé svým přístupem k předmětu ovlivňují zájem o předmět u žáků, pokud učitel bude přistupovat k předmětu s nezájmem, může se podílet na vyvolání nudy u žáků. Jedná se o koloběh, kdy vyučujícímu není poskytována pozitivní zpětná vazba od žáků a tím dochází ke zhoršení kvality výuky. U žáků může dojít k problému, který se dotýká hledání smyslu ve školní práci. Na žácích samotných je, aby objevili smysl zabývat se něčím, učit se (Pavelková, 2006).

#### 4.1.1 DOTAZNÍK KE ŠKOLNÍM PŘEDMĚTŮM

Byl vytvořen dotazník postojů ke školním předmětům (Hrabal & Pavelková, 2010), je tvořen šesti položkami, které zjišťují postoje žáků ke konkrétnímu zvolenému předmětu. Respondenti posuzují svůj vztah k předmětu prostřednictvím šesti hledisek: obliba, obtížnost, význam, nadání, motivace a píle. Pro posouzení byla využita pětistupňová škála od velmi oblíbený (1) až po velmi neoblíbený (5), velmi obtížný (1) až velmi snadný (5), velmi významný (1) až nevýznamný (5), velmi pilný (1) až (5) líný, (1) velmi významný až nevýznamný, velmi nadaný po nenadaný (5). U každého hlediska je možnost výběru jedné z pěti možností např.: respondent má zhodnotit píli v předmětu, má k dispozici na výběr z možností: (1) velmi pilný, (2) pilný, (3) středně pilný (4) málo pilný (5) nepracující, líný. Položky, které obsahují vyšší hodnotu skórují s ohledem na postojovou charakteristiku negativně a nižší hodnoty pozitivně.

#### 4.1.2 VÝZKUM POSTOJŮ KE ŠKOLNÍM PŘEDMĚTŮM

Výzkum byl uskutečněn v letech 2005-2007 autory Hrabal & Pavelková, (2010). Autoři realizovali výzkum na 25 základních školách 2. stupně s celkovou účastí 151 tříd z České republiky a zabývali se postoji ke školním předmětům a zajímali je výpovědi žáků v jednotlivých vyučovacích předmětech z hlediska obliby, obtížnosti, významu a prospěchu. Zmapováno bylo celkem 16 předmětů. Matematika z hlediska obliby se umístila na 13. místě a český jazyk zaujmul poslední 16. místo. Z hlediska obtížnosti obsadil český jazyk první místo a hned pod ní zaujmula místo matematika. Vnímaná významnost českého jazyka byla na druhém místě a matematika se umístila na třetím. Prospěch z matematiky získal předposlední místo a český jazyk skončil jako poslední.

Rozdíl postojů z hlediska pohlaví je následující: z výzkumu vyplývá, že chlapci mají český jazyk v menší oblibě, považují ho za obtížnější, méně významný a dosahují horších známek než dívky. To samé platí v předmětu matematiky, chlapci ho vnímají jako snazší než dívky, ale přesto jim v prospěchu vychází horší známky než dívkám. Ve vyšších ročnících můžeme pozorovat zhoršení prospěchu, tak i významnost předmětu u žáků. V závěru studie bylo zjištěno, že chlapci mají ve větší oblibě matematiku, dívky český jazyk. Z hlediska obtížnosti považují chlapci předmět matematiky za lehčí oproti dívkám. Dívky připisují význam českému jazyku. Rozdílnost u předmětu matematiky z hlediska významu nebyly potvrzeny. Dívky mají lepší prospěch oproti chlapcům. (Hrabal & Pavelková, 2010)

Matematika a český jazyk patří mezi předměty, které jsou vnímány jako neoblíbené, těžké, ale vysoce významné. V řadě případů se jedná o charakteristiky stabilní v čase, což platí i u zmíněných předmětů.

## **EMPIRICKÁ ČÁST**

Tato část je zaměřena na žáky sedmých a osmých tříd základních škol a vyučované předměty matematiky a českého jazyka. Cílem mé výzkumné práce je prověřit jaké copingové strategie jsou žáky voleny. Dále se zaměřuji na zmapování postojů u žáků k předmětům a jaká je souvislost mezi postoji a nudou.

### **5 CÍL VÝZKUMU A FORMULACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK**

#### **1. Zmapování nudy u žáků základní školy v 7. a 8. třídách**

Jak často žáci zažívají nudu ve škole a volném čase?

Kdo zažívá nudu ve škole více z hlediska pohlaví?

Nudí se více žáci v matematice nebo českém jazyce?

Nudí se více v sedmých nebo osmých třídách?

Jak se projevuje nuda v předmětech?

Jaké pocity nudu doprovází?

#### **2. Zjištění strategií zvládnutí nudy v hodině matematiky a českého jazyka**

Které copingové strategie u žáků převažují v hodině matematiky a českého jazyka?

Které copingové strategie jsou naopak využívány méně v hodině matematiky a českého jazyka?

Jsou výsledky z matematiky ve shodě a výsledky Net. et.al. (2010) a Urbanové (2018)?

#### **3. Postoje jednotlivých žáků ke konkrétnímu předmětu**

Jaký postoj je žáky zastáván k předmětům českého jazyka a matematiky?

#### **4. Ukazuje se souvislost mezi postoji a nudou v předmětech matematiky a českého jazyka?**

## 6 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor činil celkem 217 žáků. Z toho 89 chlapců (41,0 %) a 128 dívek (59 %). Při rozdělení podle tříd bylo celkové zastoupení 98 žáků sedmých tříd (41 chlapců a 57 dívek) a 119 žáků osmých tříd (48 chlapců a 71 dívek). Průměrný věk respondentů byl 13,2 roků. Celkový průměrný věk respondentů sedmých tříd byl 12,5 roku a osmých tříd 13,7 let.

*Tabulka 6.1 - Výzkumný vzorek podle pohlaví a třídy*

(N = 217)	N – pohlaví	N – Třída	
Pohlaví		7.	8.
Chlapci	89	41	48
Dívky	128	57	71

### 6.1 POUŽITÉ METODY

Pro uchopení tématu práce jsem využila kvantitativního přístupu s využitím 2 dotazníkových metod. Pro diagnostiku nudy a jejího zvládnání bylo využito dotazníku copingu u nudy (CBS) autorů Nett et. al., (2010). Ke zjištění postojů v předmětech český jazyk a matematiky byla využita rozšířená verze dotazníku postojů ke školním předmětům (Hrabal & Pavelková, 2010).

Dále byly využity uzavřené otázky zjišťující frekvenci zažívané nudy ve škole a volném čase, v hodině matematiky a českém jazyce.

Výzkumná sonda byla rozšířena i o kvalitativní sondu. Byly využity otevřené otázky, které nám poskytnou náhled, čemu žáci při hodinách připisují nudu, jak se nuda projevuje a jaké emoce je doprovází.

#### 6.1.1 UZAVŘENÉ OTÁZKY

Do testové baterie byly zahrnuty celkem 4 samostatné uzavřené otázky, kterými byly zjišťovány frekvence zažívané nudy ve volném čase, ve škole a v hodinách matematiky a českém jazyce. Respondenti měli odpovídat na otázky: „Posud’ na škále, jak často zažíváš nudu ve škole/ve volném čase?“ „Posud’ na škále, jak často zažíváš nudu v hodině matematiky /českém jazyce?“ Pro odpovědi byla využita pětibodová Likertova škála: 1 = „nikdy nezažívám“, 2 = „spíše nezažívám“, 3 „někdy zažívám“, 4 = „často zažívám“, 5 = „zažívám skoro pořád“.

### 6.1.2 OTEVŘENÉ OTÁZKY

Výzkumná sonda byla dále doplněna třemi otevřenými otázkami, kterými jsem prověřovala, jak se projevuje nuda ve vyučování v hodině matematiky a českém jazyce. První z nich byla zacílena na popsání nudné situace v hodině matematiky, u druhé měli žáci zkusit uvést konkrétní příklad, který zvolili, pokud se nacházeli v nudné situaci a třetí byla cílena na pocity, které prožívali. Otázky byly položeny v tomto sledu. Zkus uvést nudnou situaci v hodině v českého jazyka, když jsi docházel/a do školy. Co jsi v této situaci měl/a chuť udělat a co jsi konkrétně udělal/a? Jak jsi se v této situaci cítil/a (jaké jsi měla pocity)?

### 6.2 PRŮBĚH A REALIZACE DAT

Výzkumné šetření se uskutečnilo začátkem prosince r. 2020 a bylo ukončeno koncem března r. 2021. Výzkum byl realizováno prostřednictvím dotazníkového šetření žáků sedmé a osmé třídy základních škol. Respondenti vyplňovali jednu testovou baterii. V úvodu dotazníku byli krátce seznámeni s výzkumem, s prosbou o vyplnění a ujištění o anonymitě vyhodnocení dotazníku. Po krátkém představení následovalo vyplnění základních údajů (pohlaví, název školy, třída, prospěch).

Dotazník byl seřazen následovně: dotazník CBS pro předmět matematiku a pro předmět český jazyk. Dále byl využit dotazník ke školním předmětům. Pokračovali 3 otevřené otázky a završením dotazníku byly 4 uzavřené otázky.

V nejmenované škole byl výzkum proveden prezenčně, kde administrace dotazníku proběhla vyučujícím, ostatním školám byl poskytnut dotazník v elektronické podobě vzhledem k distanční výuce.

Ve vyplnění dotazníků při prezenční výuce a při vyplnění dotazníků v elektronické podobě se neukázal pravděpodobně výrazný rozdíl, výsledky tímto nebyly zkresleny. V práci nebude dále rozlišováno vyplnění dotazníku v podobě elektronické nebo prezenční.

### 6.3 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT

**Zpracování dat proběhla z hlediska následujících proměnných:**

**Copingové strategie u nudy v matematice:**

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

**Měření postojové a motivační charakteristiky žáků v matematice**

- ukazatele postoje k matematice a českému jazyku (obliba, obtížnost, význam předmětu)

- motivační charakteristiky žáků (vnímané nadání, motivace v předmětu, píle v předmětu)

### **Prospěch žáků**

- celkový studijní průměr
- známka z matematiky v posledním úseku studia (v pololetí)
- známka z matematiky na konci minulého školního roku
- třídící proměnné: pohlaví, věk, ročník, škola



## 7 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ SONDY

U prezentace výsledků bude představen celkový počet uchazečů, dále prospěchové ukazatele postoje k matematice a českému jazyku a motivační charakteristiky žáků.

Dále budou prezentovány výsledky CBS v matematice a českém jazyce. Následovat bude část kvalitativní sondy, tedy analýzy výroků o nudit ve školním prostředí, která je členěna na tři další podkapitoly, tedy čemu žáci připisují nudu, volba strategií a jaké pocity je doprovází.

Bude také prezentován výskyt nudy v českém jazyce a matematice, výskyt nudy ve škole a volném čase.

Jako poslední bude zmíněna souvislost mezi nudou a postoji v předmětech.

### 7.1 VÝSLEDKY POSTOJŮ KE ŠKOLNÍM PŘEDMĚTŮM

Dotazníky Postojů ke školním předmětům pro předměty matematika a český jazyk vyplnilo celkem 217 žáků. Z toho 89 chlapců (41,0 %) a 128 dívek (59 %). Při rozdělení podle tříd bylo celkové zastoupení 98 žáků sedmých tříd (41 chlapců a 57 dívek) a 119 žáků osmých tříd (48 chlapců a 71 dívek). Průměrný věk respondentů byl 13,2 roků. Celkový průměrný věk respondentů sedmých tříd byl 12,5 roku a osmých tříd 13,7 let.

Průměrný studijní prospěch v českém jazyce v pololetí 1,97 a na konci roku 1,80 s celkovým průměrem 1,88. V matematice činil průměrný prospěch v pololetí 1,91 a na konci roku 1,72, s celkovým průměrem 1,82.

Z hlediska pohlaví se pohyboval prospěch v matematice u chlapců v pololetí 1,97 a na konci roku 1,74 a u dívek 1,88 v pololetí a 1,71 na konci roku. V českém jazyce chlapci dosahovali prospěch v pololetí 1,97 a na konci roku 1,80. Z hlediska pohlaví chlapci dosahovali průměrné známky v češtině 2,16 v pololetí a na konci 1,96 a dívky v pololetí 1,84 a na konci roku 1,70.

V souladu s dřívějšími výzkumy (Hrabal & Pavelková, 2010), dívky mají lepší známky.

*Tabulka 7.2 - Korelace mezi postoji v předmětu český jazyk*

Correlation Matrix		Obliba	Obtížnost	Význam	Motivace	Píle	Nadání
Obliba	Pearson's r	—					
	p-value	—					
Obtížnost	Pearson's r	-0.210	—				
	p-value	0.002	—				
Význam	Pearson's r	0.460	0.101	—			
	p-value	< .001	0.138	—			
Motivace	Pearson's r	0.692	-0.101	0.517	—		
	p-value	< .001	0.140	< .001	—		
Píle	Pearson's r	0.478	-0.003	0.410	0.618	—	
	p-value	< .001	0.969	< .001	< .001	—	
Nadání	Pearson's r	0.471	-0.234	0.373	0.454	0.467	—
	p-value	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	—

Z korelační analýzy mezi jednotlivými škálami vidíme výraznou pozitivní korelaci mezi motivací a pílí. Následuje významná korelace mezi oblibou a nadáním či oblibou a motivací, významem a motivací, oblibou a pílí. Naopak nízkou korelaci, a tedy statisticky nevýznamný vztah, nalezneme mezi obtížností a nadáním nebo oblibou a obtížností.

Z korelační analýzy mezi jednotlivými škálami vidíme výraznou pozitivní korelaci mezi oblibou a motivací. Následuje významná korelace mezi motivací a pílí či významem a motivací. Naopak nízkou korelaci, a tedy statisticky nevýznamný vztah, nalezneme mezi oblibou a obtížností nebo obtížností a motivací.

### **Rozdíl postojů z hlediska pohlaví v sedmé třídě v matematice**

Matematika byla u chlapců oblíbenější, pokládali ji za obtížnější, než tomu bylo u dívek a z hlediska významu byla matematika významnější pro dívky s nepatrným rozdílem (1,9 chlapci a 1, 88 dívky). V předmětu byli chlapci motivovanější, snaživější a považovali se za nadanější než dívky.

Dívky měly matematiku v menší oblibě, pokládaly ji za méně obtížnou než chlapci a předmětu přisuzovaly vyšší význam. Dívky byly méně motivované, snaživé a pokládaly se za méně nadané, než tomu bylo u chlapců.

### **Rozdíl postojů z hlediska pohlaví v sedmé třídě v českém jazyce**

Chlapci byl český jazyk považován za mírně oblíbenější, než tomu bylo u dívek. Obtížnější byl český jazyk pro chlapce, a naopak významnější byl pro dívky. Motivovanost byla u chlapců vyšší než u dívek. Vyšší píle v předmětu byla zaznamenána u dívek vyšší než u chlapců. Pilnější byly dívky. Nadání je srovnatelné u obou pohlaví.

### **Rozdíl postojů z hlediska pohlaví v osmé třídě v matematice**

U chlapců byla matematika oblíbenější. Matematika byla obtížnější pro dívky a významnější pro chlapce. Dívky byly motivovanější než chlapci, a naopak chlapci byli pilnější a považovali se za nadanější.

### **Rozdíl postojů z hlediska pohlaví v osmé třídě v českém jazyce**

Český jazyk byl dívkami považován za oblíbenější, obtížnější a významnější, než tomu bylo u chlapců. Dívky v předmětu byly motivovanější, pilnější a nadanější než chlapci.

### **Porovnání matematiky a českého jazyka v sedmé třídě**

Matematika je považována chlapci i dívkami za oblíbenější než český jazyk. Chlapci považují za obtížnější matematiku a dívky český jazyk. Za významnější je považován český jazyk. V matematice se snaží více než v českém jazyce a také se považují za nadanější. Chlapci jsou motivovanější v matematice i v českém jazyce více než dívky.

### **Porovnání matematiky a českého jazyka v osmé třídě**

Českému jazyku je přisuzována vyšší obliba dívkami a chlapci vnímají jako oblíbenější matematiku. Chlapci český jazyk vnímají jako obtížnější než matematiku, dívky naopak přisuzují matematice vyšší obtížnost. Chlapci přisuzují vyšší význam matematice a dívky českému jazyku. V matematice jsou pilnější chlapci a dívky jsou pilnější v českém jazyce. V matematice se obě pohlaví považují za nadanější. V matematice i v českém jazyce jsou více motivovány dívky.

## 7.2 PREZENTACE VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKU CBS PRO MATEMATIKU A ČESKÝ JAZYK

Dotazník vyplnilo celkem 217 žáků. Z toho 89 chlapců (41,0 %) a 128 dívek (59 %). Při rozdělení podle tříd bylo celkové zastoupení 98 žáků sedmých tříd (41 chlapců a 57 dívek) a 119 žáků osmých tříd (48 chlapců a 71 dívek). Celkový průměrný věk respondentů sedmých tříd byl 12,5 roku a osmých tříd 13,7 let.

Ke zjištění míry používání typů copingových strategií při nudit žáků sedmých a osmých tříd základní školy, byla použita data získaná z CSB dotazníků. Pro účely této práce byly použity dva dotazníky, a to jeden se zaměřením na předmět matematika a druhý upravený pro předmět český jazyk.

Výzkumným souborem je nejčastěji volena strategie kognitivního přiblížení a jako nejméně využívaná strategie se jeví behaviorální přiblížení. Minimální a maximální hodnoty se pohybují u všech škál v rozmezí od 1 do 5.

Vnitřní konzistence škál je v rozmezí mezi  $\alpha = -0,09$  a  $0,47$ . Nejnižší vnitřní konzistenci vykazuje kognitivní vyhýbání a nejvyšší kognitivní přiblížení.

U behaviorálního vyhýbání a přiblížení nejsou značné rozdíly mezi dívkami a chlapci. Obě pohlaví skórují nejnižší u behaviorálního přiblížení. Chlapci i dívky skórují nejvyšší u kognitivního přiblížení. Dívky skórují nejvyšší u kognitivního přiblížení s hodnotou 3,55 a 3,14 u chlapců a nejnižší se pohybuje behaviorální přiblížení u dívek 1,80 a u chlapců 1,78.

Při rozdělení z hlediska věku škály se pohybují v rozmezí od 1 do 5, u skupiny chlapců behaviorálního přiblížení nabývá maximální hodnota 3,40 a kognitivní vyhýbání je maximální hodnota 4,60.

### Dotazník CBS pro předmět matematika

Z celkové analýzy škál copingových strategií vidíme že žáci skórovali u jednotlivých typů strategií velmi podobně. Jedinou výjimkou je behaviorální přiblížení (BV), kde bylo dosaženo na první pohled nejnižšího skóre, z čehož vyplývá že žáci tento typ strategie téměř nevyužívají.

*Tabulka 7.3 - Deskriptivní analýza copingových strategií pro předmět matematika*

Descriptives CBS Matematika (m)				
	CP (m)	BP (m)	CV (m)	BV (m)
N	217	217	217	217
Mean	3.39	1.80	3.01	3.17
Median	3.60	1.60	3.20	3.40
Standard deviation	0.981	0.716	0.877	1.15
Skewness	-0.539	1.09	-0.218	-0.214
Kurtosis	-0.427	1.37	-0.772	-1.05

(CP=cognitivní přiblížení; BP=behaviorální přiblížení;  
CV=cognitivní vyhýbání; BV=behaviorální vyhýbání)

Z korelační analýzy mezi jednotlivými škálami je patrné že mezi nimi není významná pozitivní korelace. Pozitivní vztahy mezi jednotlivými škálami dosahují maximálně slabší korelace (nad hodnotu 0,2) nebo jsou pod hranicí 0,2 a tedy statisticky nevýznamné. Z našeho měření se tedy dá říct, že jednotlivé škály jsou na sobě nezávislé.

*Tabulka 7.4 - Korelační analýza copingových strategií pro předmět matematika*

Correlation Matrix

		CP (m)	BP (m)	CV (m)	BV (m)
CP (m)	Pearson's r	—			
	p-value	—			
BP (m)	Pearson's r	0.144	—		
	p-value	0.034	—		
CV (m)	Pearson's r	0.064	0.260	—	
	p-value	0.352	< .001	—	
BV (m)	Pearson's r	-0.306	0.201	0.258	—
	p-value	< .001	0.003	< .001	—

(CP=cognitivní přiblížení; BP=behaviorální přiblížení; CV=cognitivní vyhýbání; BV=behaviorální vyhýbání)

Z výsledků porovnání rozdílů v odpovídání mezi chlapci a dívkami vidíme že nebyl rozdíl v odpovídání ve škálách BP a BV a těsně pod hranicí ( $p=0,05$ ) jsou i odpovědi ve škále CV. Rozdíl v odpovídání mezi chlapci a dívkami je patrný u škály CP ( $p=0,003$ ).

*Tabulka 7.5 - T-Test škál pro předmět matematika podle pohlaví*

Independent T-Test podle pohlaví

		Statistic	df	p	Mean difference	SE difference	Effect Size
CP (m)	Welch's t	-3.064	179	0.003	-0.4131	0.1348	Cohen's d -0.4261
BP (m)	Welch's t	-0.238	210	0.812	-0.0227	0.0953	Cohen's d -0.0322
CV (m)	Welch's t	-1.998	184	0.047	-0.2422	0.1212	Cohen's d -0.2769
BV (m)	Welch's t	-1.668	183	0.097	-0.2655	0.1592	Cohen's d -0.2313

(CP=cognitivní přiblížení; BP=behaviorální přiblížení; CV=cognitivní vyhýbání; BV=behaviorální vyhýbání)

*Tabulka 7.6 - Průměrné hodnoty jednotlivých škál pro předmět matematika podle pohlaví*

Descriptives podle pohlaví						
	Group	N	Mean	Median	SD	SE
CP (m)	muž	89	3.14	3.20	1.010	0.1071
	žena	128	3.55	3.80	0.927	0.0820
BP (m)	muž	89	1.78	1.60	0.626	0.0663
	žena	128	1.80	1.60	0.774	0.0684
CV (m)	muž	89	2.87	3.00	0.895	0.0949
	žena	128	3.11	3.20	0.853	0.0754
BV (m)	muž	89	3.02	3.00	1.177	0.1248
	žena	128	3.28	3.40	1.118	0.0988

(CP=cognitivní přiblížení; BP=behaviorální přiblížení; CV=cognitivní vyhýbání; BV=behaviorální vyhýbání)

Podobný výsledek je patrný při porovnání rozdílů v odpovídání mezi žáky sedmých a osmých tříd. Z výsledků vidíme že nebyl rozdíl v odpovědích mezi třídami u škál BP a CV těsně nad hranicí ( $p=0,05$ ) je i škála BV. Stejně jako při porovnání mezi pohlavími je patrný rozdíl mezi odpověďmi u škály CP ( $p=0,023$ ) mezi jednotlivými třídami.

*Tabulka 7.7 - T-Test škál pro předmět matematika podle tříd*

Independent T-Test podle tříd

		Statistic	df	p	Mean difference	SE difference		Effect Size
CP (m)	Welch's t	2.28918	210	0.023	0.3023	0.1320	Cohen's d	0.3117
BP (m)	Welch's t	-0.25564	204	0.798	-0.0251	0.0981	Cohen's d	-0.0349
CV (m)	Welch's t	-0.00698	204	0.994	-8.40e-4	0.1203	Cohen's d	-9.54e-4
BV (m)	Welch's t	-1.90054	207	0.059	-0.2957	0.1556	Cohen's d	-0.2592

(CP=cognitivní přiblížení; BP=behaviorální přiblížení; CV=cognitivní vyhýbání; BV=behaviorální vyhýbání)

*Tabulka 7.8 - Průměrné hodnoty jednotlivých škál pro předmět matematika podle tříd*

Group Descriptives						
	Group	N	Mean	Median	SD	SE
CP (m)	7	98	3.55	3.80	0.950	0.0960
	8	119	3.25	3.20	0.989	0.0907
BP (m)	7	98	1.78	1.60	0.731	0.0738
	8	119	1.81	1.60	0.706	0.0647
CV (m)	7	98	3.01	3.20	0.897	0.0906
	8	119	3.02	3.20	0.864	0.0792
BV (m)	7	98	3.01	3.20	1.140	0.1152
	8	119	3.31	3.60	1.141	0.1046

*(CP=cognitivní přiblížení; BP=behaviorální přiblížení; CV=cognitivní vyhýbání; BV=behaviorální vyhýbání)*

*Tabulka 7.9 - Porovnání s předchozími výzkumy*

(N=217)				Urbanová 2018 (N=220)			Nettová, Goetz a Danielsová, 2010 (N=976)	
	M	SD	$\alpha$	M	SD	$\alpha$	M	$\alpha$
CP	3,39	0,981	0,47	2,89	1,03	0,85	3,12	0,91
BP	1,80	0,716	-0,03	1,96	0,84	0,76	1,61	0,83
CV	3,01	0,877	-0,09	2,84	1,01	0,80	2,35	0,83
BV	3,17	1,15	0,33	3,52	1,17	0,92	3,28	0,92

*(CP=cognitivní přiblížení; BP=behaviorální přiblížení; CV=cognitivní vyhýbání; BV=behaviorální vyhýbání)*

Pro srovnání uvádím tabulku, kde jsou uvedeny výsledky výzkumu Urbanové (2018) a Nett. et. al., (2010)

Porovnání bude zmíněno v diskuzi.



## Dotazník CBS pro předmět český jazyk

Z celkové analýzy škál copingových strategií vidíme že žáci skórovali u strategie CV a BV podobně. Strategie CP dosáhla nejvyššího skóre. Stejně jako u předmětu matematika je výjimkou behaviorální přiblížení (BV), kde bylo dosaženo na první pohled nejnižšího skóre, z čehož vyplývá že žáci tento typ strategie téměř nevyužívají ani v českém jazyce.

*Tabulka 7.10 - Deskriptivní analýza copingových strategií pro předmět český jazyk*

Descriptives CBS český jazyk (cj)				
	CP (cj)	BP (cj)	CV (cj)	BV (cj)
N	217	217	217	217
Mean	3.59	1.60	2.77	2.82
Median	4.00	1.40	2.60	2.80
Standard deviation	1.12	0.729	0.957	1.24
Skewness	-0.671	1.65	0.124	0.170
Kurtosis	-0.564	3.37	-0.917	-1.13

*(CP=cognitivní přiblížení; BP=behaviorální přiblížení; CV=cognitivní vyhýbání; BV=behaviorální vyhýbání)*

Z korelační analýzy mezi jednotlivými škálami je patrné že mezi nimi není významná pozitivní korelace. Pozitivní vztahy mezi jednotlivými škálami dosahují maximálně slabší korelace (nad hodnotu 0,2) nebo jsou pod hranicí 0,2 a tudíž statisticky nevýznamné. Jediná významnější pozitivní korelace je patrná mezi strategiemi BP a CV (0,329) což značí vyšší závislost mezi těmito dvěma škálami než u ostatních.

*Tabulka 7.11 - Korelační analýza copingových strategií pro předmět český jazyk*

Correlation Matrix

		CP (cj)	BP (cj)	CV (cj)	BV (cj)
CP (cj)	Pearson's r	—			
	p-value	—			
BP (cj)	Pearson's r	0.127	—		
	p-value	0.062	—		
CV (cj)	Pearson's r	0.042	0.329	—	
	p-value	0.537	< .001	—	
BV (cj)	Pearson's r	-0.423	0.219	0.285	—
	p-value	< .001	0.001	< .001	—

(CP=cognitivní přiblížení; BP=behaviorální přiblížení; CV=cognitivní vyhýbání; BV=behaviorální vyhýbání)

Z výsledků porovnání rozdílů v odpovědích mezi chlapci a dívkami vidíme, že nebyl rozdíl v odpovídání ve škálách CP, BP a BV a těsně nad hranicí ( $p=0,05$ ) jsou i odpovědi ve škále CV. Z uvedeného je patrné že chlapci i dívky odpovídali podobně.

*Tabulka 7.12 - T-Test škál pro český jazyk podle pohlaví*

Independent T-Test podle pohlaví

		Statistic	df	p	Mean difference	SE difference	Effect Size
CP (cj)	Welch's t	-1.553	185	0.122	-0.2410	0.1552	Cohen's d -0.2151
BP (cj)	Welch's t	0.653	201	0.515	0.0646	0.0989	Cohen's d 0.0893
CV (cj)	Welch's t	-1.933	187	0.055	-0.2548	0.1318	Cohen's d -0.2674
BV (cj)	Welch's t	-1.807	188	0.072	-0.3078	0.1703	Cohen's d -0.2496

(CP=cognitivní přiblížení; BP=behaviorální přiblížení; CV=cognitivní vyhýbání; BV=behaviorální vyhýbání)

*Tabulka 7.13 - Průměrné hodnoty jednotlivých škál pro předmět český jazyk podle pohlaví*

Group Descriptives

	Group	N	Mean	Median	SD	SE
CP (cj)	muž	89	3.44	3.80	1.142	0.1211
	žena	128	3.69	4.00	1.099	0.0971
BP (cj)	muž	89	1.64	1.60	0.686	0.0727
	žena	128	1.58	1.20	0.759	0.0671
CV (cj)	muž	89	2.62	2.60	0.964	0.1022
	žena	128	2.88	2.80	0.941	0.0832
BV (cj)	muž	89	2.64	2.60	1.239	0.1313
	žena	128	2.94	2.90	1.227	0.1085

(CP=cognitivní přiblížení; BP=behaviorální přiblížení; CV=cognitivní vyhýbání; BV=behaviorální vyhýbání)

Porovnáme-li rozdíly v odpovídání mezi žáky sedmých a osmých tříd, zjistíme že se více podobá výsledkům dosaženým v matematice. Z výsledků vidíme, že nebyl rozdíl v odpovědích mezi třídami u škál BP a CV ani u BV. Patrný rozdíl mezi odpověďmi je viditelný u škály CP ( $p=0,007$ ) u škály CP ( $p=0,007$ ).v odpovědích mezi třídami u škál BP a CV ani u BV. Patrný rozdíl mezi odpověďmi je viditelný u škály CP ( $p=0,007$ ).

*Tabulka 7.14 - T-Test škál pro český jazyk podle tříd*

Independent T-Test podle tříd

		Statistic	df	p	Mean difference	SE difference		Effect Size
CP (cj)	Welch's t	2.7221	212	0.007	0.40684	0.1495	Cohen's d	0.36987
BP (cj)	Welch's t	-0.4582	208	0.647	-0.04562	0.0996	Cohen's d	-0.06249
CV (cj)	Welch's t	0.0690	196	0.945	0.00912	0.1323	Cohen's d	0.00946
BV (cj)	Welch's t	-1.6664	213	0.097	-0.27755	0.1666	Cohen's d	-0.22615

(CP=cognitivní přiblížení; BP=behaviorální přiblížení; CV=cognitivní vyhýbání; BV=behaviorální vyhýbání)

*Tabulka 7.15 - Průměrné hodnoty jednotlivých škál pro předmět český jazyk podle tříd*

Group Descriptives						
	Group	N	Mean	Median	SD	SE
CP (cj)	7	98	3.81	4.00	1.055	0.1065
	8	119	3.40	3.60	1.144	0.1048
BP (cj)	7	98	1.58	1.30	0.728	0.0735
	8	119	1.63	1.40	0.732	0.0671
CV (cj)	7	98	2.78	2.60	1.017	0.1028
	8	119	2.77	2.80	0.908	0.0832
BV (cj)	7	98	2.67	2.80	1.160	0.1172
	8	119	2.94	2.60	1.291	0.1183

(CP=cognitivní přiblížení; BP=behaviorální přiblížení; CV=cognitivní vyhýbání; BV=behaviorální vyhýbání)

### 7.3 ANALÝZA VÝROKŮ O NUDĚ VE ŠKOLNÍCH SITUACÍCH

V této části bude zmapován výskyt a reakce na nudu ve škole.

Byla provedena hlubší kvalitativní analýza nudy ve školních situacích. Analýza se opírá o otevřenou otázku. Na základě jednotlivých frekvencí odpovědí orientačně uvádím jednotlivé typy skupin a ty jsou dokresleny konkrétními odpověďmi. Některé uvedené skupiny jsou jednoznačnější a jiné mohou mít širší záběr.

Odpovědi na první otázku v sedmé třídě: „**Zkus uvést nudnou situaci v hodině matematiky/českém jazyce**“. Na nudnou situaci v hodině matematiky odpovědělo celkem 98 dotazovaných z toho 58 žen a 40 mužů. V českém jazyce odpovědělo 78 z toho 49 dívek a 29 chlapců.

Nuda byla připisována učiteli, probírané látce či celé vyučovací hodině, které bylo vytčeno probírání nezajímavého, nudného či zbytečného tématu, někdy i vše, co je spojené s matematikou. Důsledkem je ztráta pozornosti a prožívaná nuda. Podobné výroky uvádí Pavelková (2013), kdy nuda byla připsána učiteli a jeho činnosti při výuce, nezájmem o předmět či vyučovací látku. Blíže bylo popsáno v teoretické práci.

Stanoveny byly níže uvedené skupiny, každá z nich je doplněna o výroky studentů základní školy, které jsou přepsány autenticky, tedy mohou se objevit i případné chyby.

### 7.3.1 SKUPINY Z HLEDISKA PŘIPISOVÁNÍ NUDY ŽÁKY

#### 7. TŘÍDA

##### 1. výklad učitele, byl pokládán za monotónní, nezáživný, pomalý, nejasný

- M: (5 výroků) „Učitel dělá nudný výklad.“
- Čj.: (6 výroků) „Náš profesor není špatný, jediné co, tak mluví jako uspávač hadů a v těchto situacích bych nejradši usla.“

##### 2. neporozumění výkladu/vyučované látce

- M: (5) „Když pan učitel o něčem mluvil a já tomu nerozuměla“
- Čj.: (3) „Když profesor/profesorka mluví o něčem, čemu nerozumím.“

##### 3. v hodině se příliš psalo a opisovaly zdlouhavé zápisy do sešitu

- M: (1) „Učitelka něco píše na tabuli my si to máme opisovat a pak počítat nějaký ultra těžký cvičení“
- Čj.: (5) „Celou hodinu něco zapisujem.“

##### 4. opakování látky, které žáci již porozuměli/bez zpestření

- M: (10) „Učitel mluvil o tématu, které už umím. když se učíme něco, co už umím.“
- Čj.: (4) „Vysvětlování látky, kterou ovládám.“

##### 5. probírání nezajímavého, neužitečného tématu

- M.: (4) „Když děláme věci který jsou nepotřebné.“
- Čj.: (6) „Když se probíráme učivo, který je nezajímavý.“

##### 6. věnování se obsahu látce déle, než je nezbytně nutné

- M: (15) „Když se daná látka vysvětlovala už po několikátý.“
- Čj.: (2) „Když paní učitelka moc dlouho vysvětluje nějaké učivo.“

##### 7. těžké učivo (2)

- M: „Probíraná látka, která mi přišla těžká.“

##### 8. hotová práce/test spojen s čekáním na třídu/pomalejší žáky

- M: (24) „Měl jsem hotové všechna cvičení a čekal než to dodělají pomalejší.“
- Čj.: (11) „Při probírání již udělaného p. l. a čekání na spolužáky.“

### **9. dílčí činnosti v hodině M/ČJ/**

- M.: (2) „Chození k tabuli; kontrola úkolu.“
- Čj.: (1) „samostatná práce“

### **10. konkrétní látka**

- M.: (4) „geometrie, slovní úloha, zlomky“
- Čj.: (9) „sloh, vyjmenovaná slova, gramatika, větné členy“

### **11. prověřování znalostí**

M: (1) „psaní testů“

Čj.: (4) „diktáty, testy“

### **12. bez zažívané nudy**

- M.: (25) „Matematika není nudná „
- Čj.: (27) „Tento rok máme moc dobrou paní učitelku, a proto nudu v češtině nezažívám a moc mě čeština baví.“

## **8. TŘÍDA**

Na tyto otázky odpovědělo v osmé třídě celkem 106 respondentů v matematice z toho 62 dívek a chlapců 30 a na dotaz nudné situace v českém jazyce odpovědělo 92 respondentů z toho 43 dívek a 49 chlapců.

Většina stanovených skupin odpovídá již výše zmíněným popsáním skupinám v sedmé třídě. Jelikož některé výroky byly odlišné, byly vytvořeny skupiny nové. V sedmé třídě se jednalo o pátou skupinu: věnování se obsahu látce déle, než je nezbytně nutné a šestou: těžké učivo. V osmé třídě vznikla navíc skupina: přístup učitele.

### **1. přístup učitele**

- M.: (1) „Když někdo něco zapomene a učitel na něj zbytečně dlouho křičí a poučuje ho; když je vidět, že učitele učení vůbec nebaví.“

### **2. výklad učitele, byl pokládán za monotónní, nezajímavý, pomalý, nejasný**

- M.: (7) „Výklad učitele je nezajímavý a nezábavný; nezajímá mě téma výuky, učitel to neudělá zajímavé.“
- ČJ.: (7) „Výklad naší učitelky je nudný vždycky a celé to je v hrozně pomalém tempu.“

### **3. neporozumění výkladu/vyučované látce**

- M.: (14) „Nudu v hodinách zažívám, když probíráme novou látku a já ji vůbec nechápu už od začátku a vím že budu muset se ji doučit pomocí videí na YouTube ve svém volném čase; nechápala jsem to, tudíž mi to přišlo nudné a nezajímavé, ale není to díky učiteli, je to kvůli tomu že jsem na počty prostě levá.“
- ČJ.: (3) „Když tomu nerozumím a nevím odpověď.“

### **4. v hodině se příliš psalo, opisovaly zdlouhavé zápisy do sešitu/nudná činnost**

- M.: (4) „Když jsme museli opisovat dlouhé cvičení a příklady; když si musíme psát zápisky skoro přes celou stránku.“
- ČJ.: (9) „Když píšeme nějaké cvičení z učebnice do sešitu, nebo psaní diktátu.“, „Opisování dlouhých vět a testy/diktát.“

### **5. opakování látky, které žáci již porozuměli/bez zpestření**

- M.: (30) „Když už jsem něco chápala, ale pořád jsme to opakovali. Tím nechci říct, že je to špatně, jen jsem se nudila.“, „Pořád děláme jednu a tu samou věc-celou hodinu jen počítáme příklady, nikdy žádné zpestření.“
- ČJ.: (6) „Když paní učitelka vysvětlovala znovu téma, které jsme už probírali a já už ho umím.“

### **6. probírání nezajímavého, neužitečného tématu**

- M.: (21) „Učivo mě nebaví, nezajímá, nedávám pozor; nudí mě vše spojené s matematikou; matematika je pro mě těžká a nebaví mě téma, které si myslím, že je zbytečné.“
- ČJ.: (20) „Někdy se nudím celou hodinu, protože mě látka nebaví.“

### **7. hotová práce/test spojen s čekáním na třídu/pomalejší žáky**

- M.: (19) „Skoro vše spočítám první a pořád čekám na ostatní, než to dopočítají.“

- ČJ.: (10) „Když učitelka zadá práci třeba z pracovního sešitu a nezadá nějakou práci pro ty, kteří to mají hotové dříve.“ „Když odevzdám písemku a ostatní ještě píšou.“

#### 8. dílčí činnosti v hodině M/ČJ

- M.: (1) „vyplňování prac. listů“

#### 9. konkrétní látka

- M.: (3) „hranoly; geometrie; rýsování“
- ČJ.: (6) „Vždycky se nudím při literatuře, prostě mě to nebaví povídat si o dílech, které se mi moc nelíbily, nebo o autorech, které ani moc neznám.“

#### 10. prověřování znalostí

- Čj.: (1) „testy/diktáty“

#### 11. bez zažívané nudy

- M.: (11) „Nic-nenudil jsem se.“
- ČJ.: (29) „Nenapadá mě žádná nudná situace učitelka se nás snaží co nejvíce zapojit, takže tam není čas na nudu.“

#### **Shrnutí:**

U žáků se nejvíce objevovaly výroky spojené se skupinou hotová práce/test spojen s čekáním na třídu/pomalejší žáky, celkem 33 výroků. Druhá nejčastěji volená skupina se týkala věnování se obsahu déle, než je nezbytně nutné, 22 výroků. Značná část žáků uvedla, že se v hodinách nenudí. Žáci si chválili dovednosti vyučujících či vnímali předmět jako důležitý, to samé platí i v osmé třídě s celkem 40 výroky, kdy nuda nebyla vnímána.

Odpovídá tomu výrok žákyně osmé třídy: „Český jazyk je nejhlavnější jazyk a pro mě osobně je velice důležitý, takže se při hodině nenudím.“ V osmé třídě nejvíce výroků odpovídalo skupině dílčí činnosti v hodině M/ČJ/probírání nezajímavého a neužitečného tématu (42 výroků).

#### 7.3.2 VYUŽÍVÁNÍ COPINGOVÝCH STRATEGIÍ V KONKRÉTNÍCH ŠKOLNÍCH SITUACÍCH

Druhá otázka zněla „**Co jsi v této situaci měl chuť udělat a co jsi konkrétně udělal/a.**“ V odpovědích byly zaznamenány odpovědi, které odpovídaly 4 typům copingových strategií autorů Nett et. al., (2010) Tyto copingové strategie jsem využila při rozdělování výroků studentů.



Jedná se o kognitivní přiblížení, kde se žáci snaží znovu soustředit a dávat větší pozor. Dále kognitivní vyhýbání, u kterého se žáci připravují na další hodinu, dělají domácí úkoly, čtou si, přemýšlí o úkolech, objevují se zde také agresivní reakce vůči učiteli, předmětu či spolužákovi. Behaviorální přiblížení, žáci se snaží otevírat nové, zajímavější téma a poslední je behaviorální vyhýbání, kdy se u žáků projevuje rozptýlená aktivita (bavení se s někým jiným, kreslení z nudy a hraní). Někteří žáci neuváděli nic, jelikož nudu nezažívali nebo nevěděli, jak činnost změnit. V sedmé třídě v českém jazyce odpovědělo 67 respondentů a v matematice odpovědělo 57 respondentů. Byly voleny tyto strategie:

## 7. TŘÍDA

### 1. kognitivní přiblížení

- Čj.: (15) „Snažil jsem se soustředit, protože vím, že česky jazyk je narozdíl od matiky důležitý.“, „Chtěla jsem si povídat s i s kamarádkami, ale pečlivě jsem poslouchala, abych se to naučila.“
- M.: (16) „Snažil jsem se soustředit na učivo; chtělo se mi spát, snažila jsem se dávat pozor i když mě to nebavilo.“

### 2. kognitivní vyhýbání (psaní domácích úkolů/přemýšlení/lehnutí si na lavici/čtení)

- Čj.: (10) „Přemýšlím nad vším možným, povídám si s imaginárními kamarády (v hlavě) nebo si čtu pod lavicí.“
- M.: (9) „Začala přemýšlet o něčem jiném a přestávala dávat pozor nebo počítat příklad.“

### 3. behaviorální přiblížení

- Čj.: (3) „Zeptala jsem se paní učitelky o vysvětlení látky ještě jednou poprosit o něco na děláni.“
- M.: (2) „Většinou se zeptám učitele, jestli by mi to nemohl vysvětlit ještě jednou.“

Pokud žák svými otázkami vtáhne učitele do řešení do řešení žakovské nudy, otevírá se tím otázka, zda by neměla do typu behaviorálního přiblížení patřit i žádost o vysvětlení látky znovu. Tím, že žák se opakovaně dotazuje na látku, vzniká prostor pro nudu pro žáky, kteří látku ovládají, a tedy musí čekat na žáka, který se dotazuje učitele a tím i narušuje vyučovací hodinu. U behaviorálního přiblížení žáci žádají o

zajímavější výuku či změnu, čímž může nastat také problém, kdy ostatním žákům může výuka vyhovovat a může dojít k vyrušení ostatních žáků a samotného učitele.

#### 4. behaviorální vyhýbání

**Čj.: Povídání/bavení se spolužákem (8) / kreslení/malování (5) / hraní (3)**

- „Často si třeba hraju s propiskou, nebo si různě kreslím třeba hlavy koní.“

**M.: Povídání/bavení se spolužákem (2) / kreslení/malování (4) / hraní (1) / posílání papírků (1)**

- „Chtěla jsem si třeba číst nebo tak ale pak jsem si povídala s kamarády.“

#### 5. bez změny činnosti (chtěli ji změnit, ale neudělali nic)

(jít domů, přejít na další hodinu, odejít, usnout)

- Čj.: (23)
- M.: (21)

### 8. TŘÍDA

#### Volba strategií

##### 1. kognitivní přiblížení (19 výroků), Čj.: (15)

M: „Měla jsem chuť jít ven ale soustředila jsem se na hodinu.“ „Měla jsem chuť nedávat dál pozor a něčím se zabavit, ale snažila jsem se dávat pozor.“

##### 2. kognitivní vyhýbání (M 26 výroků), Čj.: (15)

###### **Přemýšlení o jiných činnostech/**

„přemýšlel jsem o své oblíbené kapele“

- **příprava domácího úkolu/číst si**

Udělat si domácí úkol z matematiky. Občas si ho udělám, když vidím, že ten příklad nebyl jednoduchý a čekal bych dost dlouho.

- **agresivní reakce vůči učiteli/spolužákovi/předmětu**

„Měla jsem chuť odejít pryč z nepřátelského prostředí. (Nebo po učiteli hodit špinavou houbu a připíchnout ho kružítkem k tabuli. Neudělala jsem nic, protože vím, že bych si nemohla nic takového (ani nic jiného) dovolit.“ „Hodit po ní něco, neudělala jsem to.“

### 3. behaviorální přiblížení

Čj.: (1) M.: (3)

„Řekl jsem si o další úkol. „Měla jsem chuť se zeptat a taky jsem se zeptala.“,  
„Chtěla jsem odejít, ale začala jsem se hlásit.“

### 4. behaviorální vyhýbání (33 výroků) Čj.: (21)

M.: Povídání/bavení se spolužákem (20) / kreslení/malování (10) / hraní (3)  
výroky)

Čj.: Povídání/bavení se spolužákem (14) / kreslení/malování (3) / hraní (3)

„Povídala jsem si se spolužáky nebo jsem si něco začala kreslit nebo začala jsem  
myslet na něco co mě prostě baví.“ „...hrála s věcmi na stole.“

### 5. bez změny činnosti=nic

(Čj.: 27)

M.: (9) „Bavit se s kámošema, ale neoslovil jsem je, protože chápu, že chtějí  
dávat pozor.“, „Přeskočit na další téma, ale seděl a čuměl.“

#### - jít domů

„Měl jsem chuť jít domů a jít se ven projet na kolo, konkrétně jsem neudělal nic,  
jen dál seděl u lavice.“

Čj.: (28)

### 6. změna činnosti (5 výroků)

„...pomohla ostatním, aby to měli rychleji.“

### 7. Bez nudy: (5)

#### Shrnutí:

V sedmé třídě z hlediska volby strategií byly nejčastěji voleny strategie kognitivní přiblížení a v osmé třídě byly užívány strategie behaviorálního vyhýbání. V obou ročnících pak nejméně výroků spadalo pod behaviorální přiblížení.

Značná část vzorku se týkala výroků skupiny, která žádnou ze strategií nevyužila, ráda by situaci změnila, ale zůstali nečinní, nesnažili se znovu začít soustředit, ani se zabavit jiným způsobem, pouze setrvali i nadále na místě, jedná se především o sedmou třídu.

### 7.3.3 EMOCIONÁLNÍ PROŽITKY V KONKRÉTNÍCH SITUACÍCH

Poslední otevřená otázka zněla „**Jak jsi se v této situaci cítil (jaké jsi měl pocity)?**“

Na otázku odpovědělo celkem 79 dotazovaných z toho 35 chlapců a 44 dívek v českém jazyce a v matematice odpovědělo celkem 86 z toho 30 chlapců a 47 dívek.

V sedmé třídě v hodinách českého jazyka a matematiky byly uvedeny nejčastěji výroky pocity nudy, znučenosti, dále následovaly negativní pocity (otráveně, trapně, hrozně, špatně, stres, bezmocně, vystresovaně, vztekly) v menší míře se objevovaly pocity pozitivní (pyšně, dobře, hezky, úplně v pohodě, zábavně). Dále byla zmiňována únava, pocitování ospalosti, pocity prázdnoty. Část se týkala výroku „cítil jsem se normálně;“ „žádné, nenudím se.“

V matematice v osmé třídě odpovědělo celkem 94 dotazovaných z toho 49 chlapců a 45 dívek v českém jazyce 85 z toho 52 žen a 33 chlapců. Mezi odpověďmi zaznívaly jak pozitivní pocity (radost, dobrá nálada, pohoda dobře, šťastně), tak i negativní (smutně, hloupě, špatně, naštvaně, demotivovaně, agresivně, frustrovaně, bezmocně, nechápavě). Dále smíšené, a špatně diferencované pocity. Velmi často byla zmiňována únava, zažívání pocitů nudy a znučenosti.

### 7.4 VÝSKYT NUDY V ČESKÉM JAZYCE A MATEMATICE

Na tyto otázky odpovědělo celkem 217 respondentů, z toho 128 dívek a 89 chlapců. Byly položeny otázky, kterými chtěla zjistit, do jaké míry prožívají nudu žáci ve vyučování v hodině matematiky a českém jazyce.

1. Jak často jsi zažíval/a nudu v hodině matematiky, když jsi docházel/a do školy?
2. Jak často jsi zažíval/za nudu v hodině českého jazyka, když jsi docházel/a do školy?

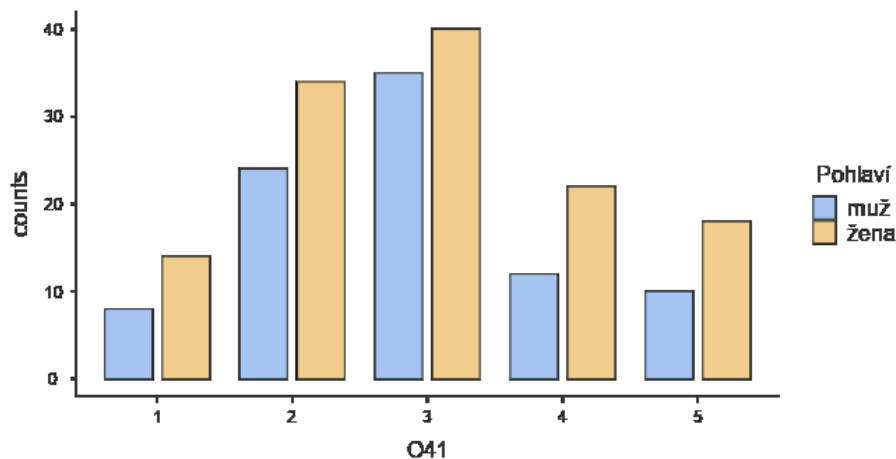
Při hodině matematiky nejpočetnější skupina studentů (75) z toho 40 dívek a 35 chlapců odpovědělo, že nudu zažívají někdy. Druhá nejpočetnější skupina (58) z toho 34 dívek a 24 chlapců uváděli, že spíše zažívají nudu. Dále odpovídali studenti (34) z toho 22 dívek a 12 chlapců, že nudu zažívají často, následovala odpověď (28) studentů z toho 18 dívek a 10 chlapců, kteří nudu zažívají vždy a poslední volenou odpovědí s nejnižším počtem studentů (22) z toho 14 dívek a 8 chlapců uvedli, že nikdy nudu nezažívají.

Z hlediska pohlaví nejvyšší zastoupenou skupinou dívek (40) a chlapců (35) byla odpověď někdy zažívám nudu a v nejnižším počtu zastoupení dívek (14) a chlapců (14) byla odpověď nikdy nezažívám.

*Tabulka 7.16*

Frequencies of O41

O41	Pohlaví	
	muž	žena
1	8	14
2	24	34
3	35	40
4	12	22
5	10	18



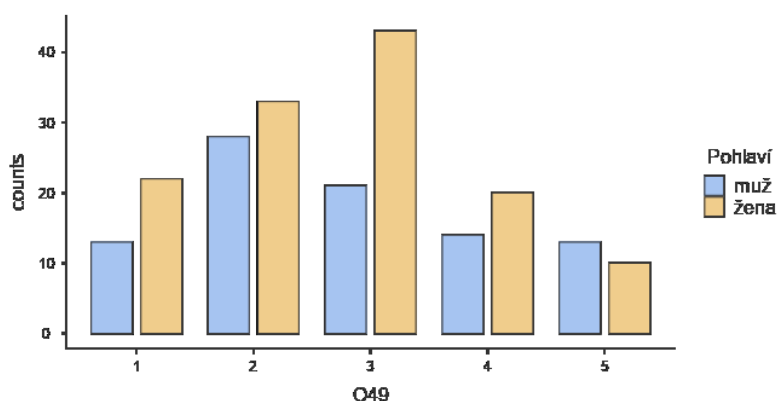
O41 - Jak často jsi zažíval/a nudu v hodině matematiky, když jsi docházel/a do školy?

Při hodině českého jazyka byla nejpočetněji zastoupena skupina studentů (64) z toho 43 dívek a 21 chlapců odpovědělo, že nudu zažívají někdy. Druhá nejpočetnější skupina (61) z toho 33 dívek a 28 chlapců uváděli, že spíše zažívají nudu. Dále odpovídali studenti (35) z toho 22 dívek a 13 chlapců a dále skupina (34) z toho 20 dívek a 14 chlapců, že nudu zažívají často a poslední volenou odpovědí s nejnižším počtem studentů (23) z toho 10 dívek a 13 chlapců uvedli, že nikdy nudu nezažívají.

*Tabulka 7.17*

Frequencies of O49

O49	Pohlaví	
	muž	žena
1	13	22
2	28	33
3	21	43
4	14	20
5	13	10



O49 - Jak často jsi zažíval/a nudu v hodině českého jazyka, když jsi docházel/a do školy?

Z hlediska pohlaví nejvyšší zastoupenou skupinou dívek (43) byla zaznamenána odpověď někdy zažívám nudu a v nejnižším počtu zastoupení dívek (10) a chlapců (13) byla odpověď zažívám nudu téměř vždy. Stejný počet chlapců (13) volili odpověď nikdy nudu nezažívám. Nejvyšší skupina s počtem chlapců (28) uvedli, že nudu spíše zažívají.

### Z hlediska třídy a pohlaví

V sedmé třídě se účastnilo 98 studentů z toho 41 chlapců a 57 dívek. V osmé třídě se zúčastnilo 119 studentů 71 chlapců a 48 dívek.

Nuda byla více prožívána v sedmé třídě chlapci v hodině českého jazyka (2,90). V osmé třídě je tomu naopak, nuda byla chlapci prožívána více v hodině matematiky (3,13). Dívky v sedmé i osmé třídě prožívaly ve větší míře nudu v hodinách matematiky.

*Tabulka 7.18 - Nuda podle pohlaví a třídy*

Descriptives					
	Pohlaví	Třída	O41	O49	O57
N	muž	7	41	41	41
		8	48	48	48
	žena	7	57	57	57
		8	57	57	57
Mean	muž	7	2.68	2.90	2.98
		8	3.10	2.79	3.35
	žena	7	2.77	2.68	3.11
		8	3.13	2.73	3.20
Standard deviation	muž	7	1.06	1.30	0.961
		8	1.12	1.27	1.000
	žena	7	1.07	1.15	0.880
		8	1.29	1.17	1.10

O41 „Jak často jsi zažíval/a nudu v hodině matematiky, když jsi docházel/a do školy?“

O49 „Jak často jsi zažíval/a nudu v hodině českého jazyka, když jsi docházel/a do školy?“

O57 „Posud' na škále, jak často zažíváš nudu ve škole?“

## 7.5 VÝSKYT NUDY VE ŠKOLE A VOLNÉM ČASE

**Byly položeny otázky:** Posuď na škále, jak často zažíváš nudu ve škole? Posuď, jak často zažíváš nudu volném čase? Žáci měli odpovědět na škále 1 - nikdy nezažívám až po 5 - zažívám téměř vždy.

Co se týče prožívané nudy ve škole, ta je více zastoupena v osmé třídě u chlapců, to samé platí i pro dívky.

Ve vyučování nezažívá nudu (11) studentů z toho 7 dívek a 4 chlapci, naproti tomu se ve vyučování nudí vždy (20) studentů z toho 9 chlapců a 11 dívek. Největší počet studentů (88) z toho 50 dívek a 38 chlapců nudu zažívají pouze někdy a (58) studentů z toho 36 dívek a 22 chlapců odpovědělo, že se během vyučování nudí často. (40) studentů z toho 24 dívek a 16 chlapců uvedli, že nudu spíše zažívají.

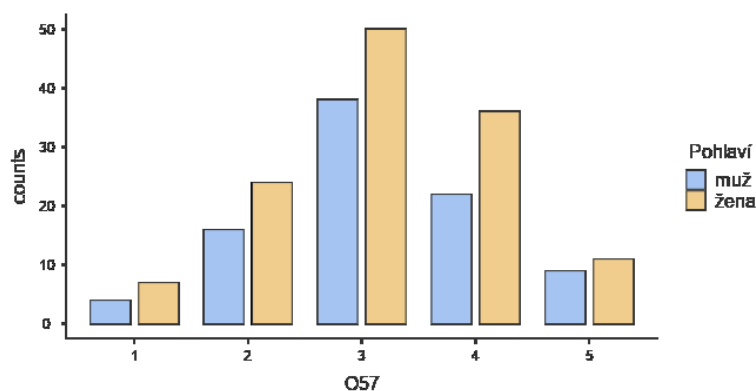
Výsledky dívek a chlapců u odpovědi se téměř shodují. Nejvíce dívek (50) i chlapců (38) uvedli, že nudu zažívají někdy. Nejméně odpovědí se týká výroku, nudu nikdy nezažívám (7) dívek a (4) chlapci.

Z výsledků je patrné, že nudu při vyučování zažívají spíše dívky a méně zažívají nudu chlapci.

*Tabulka 7.19*

Frequencies of O57

O57	Pohlaví	
	muž	žena
1	4	7
2	16	24
3	38	50
4	22	36
5	9	11



O57 „Posuď na škále, jak často zažíváš nudu ve škole?“

Ve volném čase nezažívá nudu (49) studentů z toho 29 dívek a 20 chlapců, naproti tomu se volným čase nudí vždy (6) studentů z toho 3 chlapci a 3 dívky. Největší počet studentů (99) z toho 56 dívek a 42 chlapců nudu spíše nezažívají a (50) studentů z toho 31 dívek a 19 chlapců odpovědělo, že se ve volném čase nudí někdy a (13) studentů z toho 9 dívek a 4 chlapci uvedli, že nudu spíše zažívají.

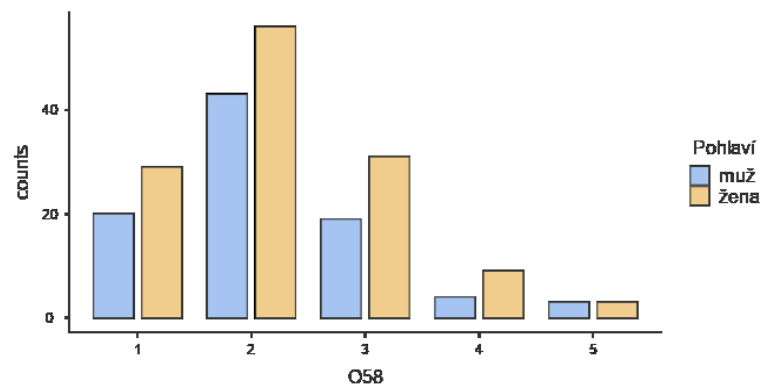
Výsledky dívek a chlapců u odpovědí se téměř shodují. Nejvíce dívek (56) i chlapců (43) uvedli, že nudu spíše nezažívají, naopak nudu vždy zažívají vždy (3) dívky a (3) chlapci.

Ve volném čase zažívá nudu více dívek než chlapci a také ji zde zažívají méně, než je tomu při vyučování.

*Tabulka 7.20*

Frequencies of O58

O58	Pohlaví	
	muž	žena
1	20	29
2	43	56
3	19	31
4	4	9



O58 „Posuď, jak často zažíváš nudu volném čase?“



## 7.6 SOUVISLOST MEZI NUDOU A PŘEDMĚTY

### Souvislost mezi nudou a postoji v předmětu matematika

Z korelační analýzy mezi jednotlivými škálami vidíme výraznou pozitivní korelaci mezi zažívanou nudou a oblibou předmětu. Následuje významná korelace mezi nudou a postoji význam, motivace a píle. O něco nižší ale stále pozitivní vztah je patrný mezi nudou a nadáním. Naopak nízkou korelaci, a tedy statisticky nevýznamný vztah, nalezneme mezi nudou a obtížností.

*Tabulka 7.21 - Korelace mezi nudou a postoji v předmětu matematika*

Correlation Matrix			Nuda	Obliba	Obtížnost	Význam	Motivace	Píle	Nadání
Nuda	Pearson's r	—							
	p-value	—							
Obliba	Pearson's r	0.525	—						
	p-value	< .001	—						
Obtížnost	Pearson's r	-0.144	-0.428	—					
	p-value	0.035	< .001	—					
Význam	Pearson's r	0.423	0.442	-0.141	—				
	p-value	< .001	< .001	0.038	—				
Motivace	Pearson's r	0.419	0.528	-0.259	0.499	—			
	p-value	< .001	< .001	< .001	< .001	—			
Píle	Pearson's r	0.489	0.470	-0.217	0.428	0.626	—		
	p-value	< .001	< .001	0.001	< .001	< .001	—		
Nadání	Pearson's r	0.322	0.590	-0.526	0.388	0.383	0.450	—	
	p-value	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	—

## Souvislost mezi nudou a postoji v předmětu český jazyk

Podobné výsledky jako v předmětu matematika najdeme i v korelační analýze mezi jednotlivými škálami v předmětu český jazyk. Vidíme opět výraznou pozitivní korelaci mezi zažívanou nudou a oblibou. Následuje pozitivní korelace mezi nudou a postoji motivace, význam, píle a nadání. Naopak nízkou korelaci, a tedy statisticky nevýznamný vztah, nalezneme stejně jako u matematiky mezi nudou a obtížností.

*Tabulka 7.22 - Korelace mezi nudou a postoji v předmětu český jazyk*

Correlation Matrix		Nuda	Obliba	Obtížnost	Význam	Motivace	Píle	Nadání
Nuda	Pearson's r	—						
	p-value	—						
Obliba	Pearson's r	0.540	—					
	p-value	< .001	—					
Obtížnost	Pearson's r	-0.078	-0.210	—				
	p-value	0.250	0.002	—				
Význam	Pearson's r	0.391	0.460	0.101	—			
	p-value	< .001	< .001	0.138	—			
Motivace	Pearson's r	0.450	0.692	-0.101	0.517	—		
	p-value	< .001	< .001	0.140	< .001	—		
Píle	Pearson's r	0.403	0.478	-0.003	0.410	0.618	—	
	p-value	< .001	< .001	0.969	< .001	< .001	—	
Nadání	Pearson's r	0.348	0.471	-0.234	0.373	0.454	0.467	—
	p-value	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	—

I v tomto případě si můžeme všimnout také výrazných pozitivních korelací například mezi oblibou a motivací. Dále mezi oblibou a nadáním či mezi motivací a pílí nebo významem a motivací.

## **DISKUZE K VÝSLEDKŮM**

Uvedu zde zjištění vyplývající z výsledků dotazníkového šetření, které budou shrnuty a porovnány s jinými výzkumy a teoretickou částí.

### **Jak často žáci zažívají nudu ve škole a volném čase?**

Výsledky uvedeny ve výzkumu naznačují, že žáci se více setkávají s nudou ve školním prostředí oproti volnému času. Jelikož nuda ve volném čase žáci zažívají v nižší míře, což může být určeno faktory situačními, ale i jejich osobnostními dispozicemi k zažívání nudy. Velmi mnoho zážitků nudy žáci prožívají ve škole. U studentů se vyskytují potíže s nudou především ve školním prostředí. Tyto výsledky jsou v souladu s výzkumnými zjištěními (Goetz & Hall, 2014).

### **Kdo zažívá nudu ve škole více z hlediska pohlaví?**

Při porovnání respondentů z hlediska pohlaví se neukázaly velké rozdíly v prožívání nudy u chlapců a dívek.

### **Nudí se více žáci v matematice nebo českém jazyce?**

Žáci se v podstatě nudí stejně. Z hlediska pohlaví, nudu v matematice zažívá vždy 11,2 % chlapců a 14,0 % dívek. V českém jazyce pak 14,6 % chlapců a 7,8 % dívek.

### **Nudí se více v sedmé nebo osmých tříd?**

Z hlediska třídy, nudu v matematice zažívá vždy 8,2 % respondentů sedmých a 16,8 % respondentů osmých tříd. V osmé třídě spíše výskyt nudy u žáků narůstá, než je tomu u žáků tříd sedmých.

Celkově se dá říct, že nejsou statisticky významné rozdíly mezi zažívanou nudou mezi pohlavím a třídou.

### **Jak se projevuje nuda v předmětech?**

Nuda ve vyučování je žáky zaháněna hraním si s předměty, kreslením, bavením se se spolužáky, projevuje se u nich rozptýlená aktivita, fantazijní činnost, student se stahuje do sebe, kdy si vytváří vlastní stimulaci. Také se objevují agresivní reakce, které jsou namířené proti učiteli, předmětům, či žákům, ty se vyskytují ojediněle. Tyto reakce se shodují s typy reakcí žáků na nudu (Pavelková, 2013). Nuda byla nejčastěji připisována učiteli, což uvádí i Robinson (1975). Dále byla nuda ve vyučování spojená s hotovou prací a čekáním na třídu, či pomalejší

žáky. Můžeme si klást otázku, zda studenty dostatečně zapojujeme do výuky? Zda jsou využity jejich schopnosti při výuce? Zaměstnáváme žáky dostatečně?

### **Projevy nudy v konkrétních situacích v porovnání se strategiemi zvládnání nudy podle dotazníku CBS**

Co se týče zvládnání nudy, nejčastěji volená strategie byla kognitivního přiblížení, tedy žáci se snaží znovu soustředit na aktuální činnost v hodině. Stejná volba strategie byla zaznamenána i v dotazníku CBS, která platila pro matematiku i český jazyk. Jako nejméně využívané strategie byly strategie behaviorálního přiblížení, u výroků se objevila odpověď typu: „Hlásím se, aby mi to učitel znovu vysvětlil.“ Oslovuje učitele a snaží se látku pochopit, tím však dochází k prostoru pro vznik nudy u ostatních studentů.

Značná část studentů nedokázali najít žádnou činnost k zahnání nudy. Uváděli odpověď nic, jít domů, odejít z vyučování, ale s tím, že činnost nemohli změnit.

Možné řešení by mohlo spočívat v učitelových diagnostických postupech, kdy by s žáky otevřeně mluvili a společně by mohla být navrhnutá řešení. Tato doporučení uváděl i Macklem (2015) či zavedení aktivního učení do hodiny (Prince, 2004).

### **Které copingové strategie u žáků převažují v hodině matematiky a českého jazyka? Které copingové strategie jsou naopak využívány méně v hodině matematiky a českého jazyka?**

Co se týká výsledků copingových strategií, žáci nejvýše skórovali v matematice i českém jazyce u strategie typu kognitivní přiblížení. Jedná se o pozitivní zjištění, kdy přesto, že žáci nudu prožívají, snaží se dávat pozor v hodinách a připomínají si důležitost vyučovací látky. V hodině tím nedochází k vyrušování ostatních žáků. Nejméně se studenti ztotožňovali s copingovou strategií behaviorálního přiblížení, což platí pro oba předměty. Žáci při volbě této strategie se snaží učitele naladit na jiné téma, aby se věnoval tomu, co studenty zajímá, což do jisté míry může také představovat problém, kdy ne všichni žáci mohou souhlasit a do určité míry se jedná o zásah do probíhající vyučovací hodiny. Je taky otázka, v jakých předmětech by této strategie šlo využívat, aniž by došlo k narušení výuky.

### **Jsou výsledky z matematiky ve shodě a výsledky Net. et.al. (2010) a Urbanové (2018)?**

Bylo provedeno porovnání s předešlými výzkumy Urbanové (2018) a Net et.al. (2010). Ve zmíněných výzkumech se objevuje shoda ve volbě behaviorálního přiblížení, se kterou se dotazovaní studenti nejméně ztotožňují. Na druhém místě se umístilo kognitivní vyhýbání, které se v mém výzkumném vzorku objevilo na místě prvním.

V práci Urbanové (2018) byla nejčastěji volena strategie behaviorálního vyhýbání. Z mého výzkumného vzorku vyplývá, že žáci volí nejčastěji kognitivní přiblížení a behaviorální vyhýbání se umístilo jako druhé nejčastější volené.

### **Jaké pocity nudu doprovází?**

S nudou souvisí především negativní emoce, které převažují a jsou ve shodě s teoretickými předpoklady. Studenti uvádějí negativní prožitky nudy, ale objevují se i ty pozitivní, čímž se otevírá znovu otázka. Co si žáci pod nudou představují? Nuda je rozčleňována z hlediska valence na jednotlivé typy nudy autory Goetz et. al., (2014).

### **Jaký postoj je žáky zastáván k předmětům českého jazyka a matematiky?**

Dále bych zde přiblížila vztahy mezi oblíbeností, obtížností a významností předmětu matematiky a českého jazyka. Žáci předmět matematiky nevnímají ani jako oblíbený, ani neoblíbený (2,81), to samé platí z hlediska obtížnosti. Matematiku považují jako významnou (2,03). V matematice jsou žáci středně motivováni a pilní. Z hlediska nadání se považují za středně nadané. Pro český jazyk platí ty samé výsledky z hlediska zařazení odpovědí dle škál.

Tyto charakteristiky odpovídají referenčním normám Hrabala a Pavelkové (2010).

### **Souvislost mezi postoji a výskytem nudy v předmětech**

Pro matematiku platí tento vztah mezi postojem a zažívanou nudou.

Studenti, vnímající předmět jako oblíbený, se prokazuje, že ve škole zažívají nudu v menší míře. To samé se ukazuje mezi nudou a postojem k významu, platí zde však menší korelace. Čím lehčí je předmět studenty shledáván, tím více se studenti v hodinách nudí. Motivace se ukazuje jako pozitivní z hlediska četnosti zažívané nudy. Ti studenti, kteří jsou velmi motivováni, tím méně se nudí v matematice.

Pokud u žáků poroste lenost v hodinách a nebudou v ní pracovat a bude postrádána píle v hodinách, tím více se u nich budou vyskytovat nuda. Žáci, kteří se vnímají jako velmi nadaní pro tento předmět v hodinách nudu nezažívají.

Byly nalezeny velmi podobné výsledky korelace i v českém jazyce, nebyl tedy shledán rozdíl ve volbě postojů při nudě mezi českým jazykem a matematikou.

## ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce bylo prozkoumat fenomén nuda, jednotlivé typy strategií zvládnání nudy, které byly aplikovány žáky základních škol ve školních předmětech matematiky a českém jazyce. Zmapovat četnost využívání strategií žáky a postojové charakteristiky, které s nimi mohou být v těsném vztahu. Dále poukázat na rozdíl zažívané nudy ve volném čase a nudy ve škole u studentů základních škol.

V teoretické části jsou vymezeny copingové strategie, nuda a postoje, které jsou považovány za hlavní teoretické oblasti. Empirická část je zaměřena na prezentaci výzkumného šetření.

Ve školách se obecně ukazuje, že nuda je vážným problémem. Získané výsledky ukazují, že jsou i studenti, kteří nudu neprožívají. Samozřejmě se vyskytují výroky, kdy se žáci občas ve škole nudí, ale v rozumné míře. Také je důležité, zda studenti s nudou umí pracovat a volit si strategii, která by vedla ke zmírnění či předcházení prožívané nudy. Někdo se nudí neustále a neumí si nalézt vhodnou strategii zvládnání nudy, což může představovat značný problém, ale také tu máme skupinu, která nudu zažívá, ale umí s ní pracovat a zvolit případně vhodnou strategii zvládnání. Problém může představovat, pokud by byla žákem volena pouze copingová strategie vyhýbavá, kde hrají roli osobnostní předpoklady, kdy k zažívání nudy je student senzitivnější. Je přirozené, pokud je prostředí monotónní či nepodnětné, že se nuda může objevit u každého z nás.

Z analýzy postojů a nudy ve sledovaných předmětech se ukázalo, že předměty jsou považovány žáky za významné a obliba k předmětu se pohybuje kolem středních hodnot. Nuda vysoce souvisí s oblibou předmětu, tato dvojice škál dosáhla nejsilnější kladné korelace v našich výsledcích. Tedy čím je předmět oblíbenější, tím méně je zažívaná nuda. Z analýzy získaných dat nám vyplynulo, že z hlediska volby postojů a zažívanou nudou není mezi zkoumanými předměty významný rozdíl. V obou předmětech se odpovědi podobaly. Toto zjištění je potřeba podrobit dalšímu výzkumu a hlubší analýze. Podobnost naměřených dat mohla být zkreslena například tím, že žáci odpovídali na oba dotazníky téměř současně a tím opakovali své odpovědi z předešlého dotazníku, jelikož je jejich struktura pro oba předměty téměř totožná. Naše zjištění by tedy bylo vhodné prověřit například delším časovým odstupem mezi jednotlivými dotazníky.

Co se týká omezení práce. Jedná se o pilotní studii, kterou je nutno hlouběji ověřit ve větším vzorku hlubšími statistickými metodami. Vzhledem k tomu, že výzkumy nejsou zacíleny na jednotlivé předměty v takovém rozsahu, zůstala jsem na úrovni zmapování.

## ZDROJE:

Čejková, I. (2014). Nuda ve škole. *Studia Paedagogica*, 19(3), 155-170.  
<http://dx.doi.org/10.5817/SP2014-3-9>

Farmer, R., & Sundberg, N. D. (1986). Bore-dom proneness - The development and cor-relates of anew scale. *Journal of Personality Assessment*, 50, 1, 4-17.  
[https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5001\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5001_2)

Fahlman, S. A. (2009). Does alack of life meaning cause boredom? Results from psy-chometric, longitudinal and experimental analyses. *Journal of Social and Clinical Psy-chology*, 28, 307-340. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.3.307>

Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., & Eastwood, J. D. (2013). Development and Validation of the Multidimensional State Boredom Scale. *Assessment*, 20(1), 68–85.  
<https://doi.org/10.1177/1073191111421303>

Fenichel, O. (1951). On the psychology of boredom. In D. Rapaport, *Organization and pathology of thought: Selected sources* (pp. 349–361). Columbia University Press, 349-361.  
<https://doi.org/10.1037/10584-018>

Frankl, V. E. (1997). *Vůle ke smyslu: vybrané přednášky o logoterapii*. Brno, Cesta.  
ISBN 8085139632.

Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 289-308.  
<https://doi.org/10.1348/000709905X42860>

Goetz, T., Preckel, F., Pekrun, R., & Hall, N. C. (2007). Emotional experiences during test taking: Does cognitive ability make a difference?. *Learning and Individual Differences*, 17(1), 3-16. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2006.12.002>

Goetz, T., Frenzel, A., Hall, N. C., Nett, U. E., Pekrun, R., & Lipnevich, A. A. (2013). Types of boredom: An experience sampling approach. *Motivation and Emotion*, 38, 3, 401-419.  
<https://doi.org/10.1007/s11031-013-9385-y>

Goetz, T., & Hall, N. C. (2014). Academic boredom. In: Pekrun, R., Linnenbrink-Garcia, L. (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education*. London, Routledge, 311-330.  
<https://doi.org/10.4324/9780203148211>



Hamilton, J. A., Haier, R. J., & Buchsbaum, M. S. (1984). Intrinsic enjoyment and boredom coping scales: Validation with personality, evoked potential and attention measures. *Personality and individual differences*, 5(2), 183-193. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(84\)90050-3](https://doi.org/10.1016/0191-8869(84)90050-3)

Harris, M. B. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom 1. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(3), 576-598. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02497.x>

Hill, A. B., & Perkins, R. E. (1985). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*, 76(2), 235-240. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1985.tb01947.x>

HRABAL, V. (2002). Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky. 2. vyd. Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.

HRABAL, V. (2011). Problémy s žákovskou motivací. In: Metodický portál RVP [online]. [cit. 2017-04-26]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/13211/problemy-s-zakovskou-motivaci.html/>.

LOKŠOVÁ, I., & LOKŠA, J. (1999). Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. 1. vyd. Portál. 200 s. ISBN 80-7178-205-X.

Macklem, G. L. (2015). Boredom in the classroom: Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning (Vol. 1). Springer.

<https://doi.org/10.1007/978-3-319-13120-7>

Mora, R. (2011). School is so boring: High-stakes testing and boredom at an urban middle school. *Perspectives on Urban Education*, 9 (1). [Online]. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ957120>

Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20 (6), 626–638.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.004>

Pavelková, I. (2002). Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-092-7.

Pavelková, I. (2006). Žákovské postoje k učení a ke škole—konstanty a proměny. <https://cmpsy.cz/files/pd/2006/texty/pdf/pavelkova.pdf>

Pavelková, I. (2010). Nuda ve škole. In Krykorková, H., Váňová, R., Učitel v současné škole. Karolinum, 219-233.

Pavelková, I. (2013). Postoje žáků k českému jazyku a jejich percepce učiteli. Didaktické studie, 5(1), 27-45. [Online]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/didakticke-studie/files/2014/02/Didaktické-studie-roč.-5-č.-1-monotematické-č%C3%ADslo-Jazyková-výchova-ve-škole-21.-stolet%C3%AD.pdf#page=27>

Pavelková I., & Urbanová, D. (2018). Nuda v Edukačním Kontextu: Teoretické Konceptualizace a Výzkumné Metody. Ceskoslovenska Psychologie, 62(4), 350–365.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. Educational Psychologist, 37 (2), 91–105. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4)

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18, 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. Journal of Educational Psychology, 106, 696–710. <https://doi.org/10.1037/a0036006>

Plháková, A. (2003). Učebnice obecné psychologie. Academia. ISBN 80-200-1086-6.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. Journal of Engineering Education, 93 (3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

Robinson, W. P. (1975). Boredom at school. British Journal of Educational Psychology, 45(2), 141-152. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1975.tb03239.x>

Škaloudová, I. P. A. (2004) Postoje žáků k předmětům jako projev motivovanosti. Dostupné z: <http://www.capv.cz/images/sborniky/2004/Pavelkova-Skaloudova.pdf>

Urbanová, D. (2018). Copingové strategie u nudy.

Vágnerová, M. (2004). Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Portál. ISBN 80-7178-802-3.

Van Tilburg, W. A., & Igou, E. R. (2011). On boredom and social identity: A pragmatic meaning-regulation approach. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(12), 1679-1691. <https://doi.org/10.1177/0146167211418530>

Vogel-Walcutt, J. J., Fiorella, L., Carper, T., & Schatz, S. (2012). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review*, 24(1), 89-111. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9182-7>

Výrost, J., & Slaměník, I. (2008). Sociální psychologie. 2., přeprac. a rozš. vyd. Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.

Zuckerman, M., Eysenck, S. B., & Eysenck, H. J. (1978). Sensation seeking in England and America: cross-cultural, age, and sex comparisons. *Journal of consulting and clinical psychology*, 46(1), 139. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.46.1.139>

Zuckerman, M. (2007). The sensation seeking scale V (SSS-V): Still reliable and valid. *Personality and Individual Differences*, 43(5), 1303-1305. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.03.021>

## **PŘÍLOHY**

Příloha č. 1: Využité dotazníky