

DOŽIVLJAVANJE DOSADE KOD DJECE U OSNOVNOJ ŠKOLI: PREVALENCIJA, UZROCI, POSLJEDICE I RAZLIČITI NAČINI SUZBIJANJA

Marijana DRAGOSLAVIĆ
OŠ Maria Martinolića, Mali Lošinj
marijana.dragoslavica1@skole.hr

UDK 159.944-053.5:37.014.5
Pregledni rad

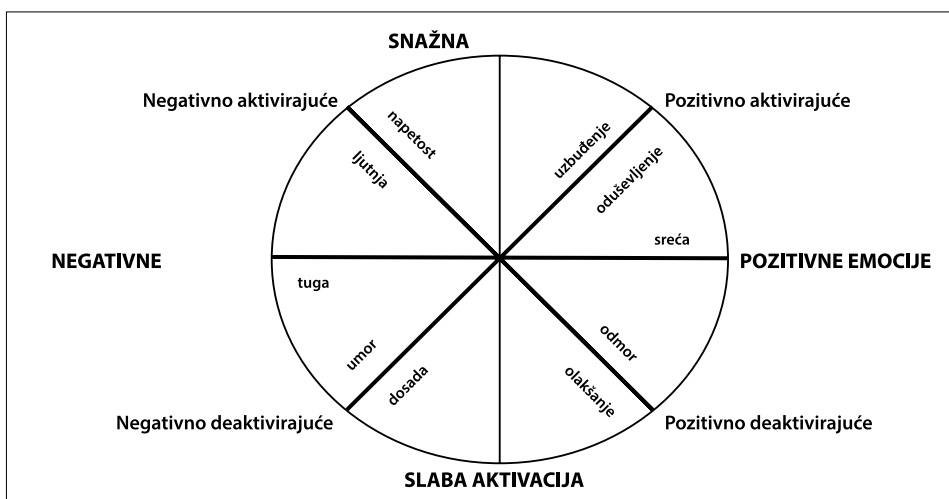
Sažetak

Tijekom boravka u školi, a osobito za vrijeme nastave, učenici doživljavaju brojna i raznolika pozitivna, ali i negativna emocionalna iskustva. *Teorija kontrole i vrijednosti emocija* relevantan je i često korišten okvir za analizu emocija povezanih s načinom poučavanja i procesima učenja, odnosno akademskim emocijama, među koje se u skupini *emocija povezanih s aktivnostima* svrstava i akademska dosada. U skladu s tom teorijom akademska je dosada negativna, deaktivirajuća emocija, relativno niske valencije te podložna vanjskim utjecajima. Budući da se radi o subjektivnoj interpretaciji trenutne situacije učenik koji doživljava dosadu osjeća se nelagodno, zamoreno ili frustrirano (afektivna komponenta). Uz ovu, dosadu još određuju fiziološka, kognitivna, motivacijska, volitivna te izražajna komponenta. U usporedbi s, primjerice, ljutnjom ili anksioznošću akademska je dosada prilično zanemarena istraživačka tema zbog toga što ju se smatra neupadljivom, „tihom” emocijom, a učenici kojima je tijekom nastave dosadno često ne ometaju druge u njihovu radu. Iako se u kontekstu škole akademska dosada rijetko istražuje, njezina relevantnost postaje prilično jasna kada se pogledaju rezultati nekih istraživanja prema kojima je riječ o vrlo raširenoj emociji koju doživljava između 20 i 66 % učenika, a gotovo svi učenici barem su jednom doživjeli dosadu na nastavi. Cilj je ovoga rada objasniti akademsku dosadu kao iznimno važan koncept koji utječe na motivaciju, ishode učenja te različita ponašanja učenika. Posebno su izdvojena obilježja, znakovi prepoznavanja te mogući uzroci pojave akademske dosade, odnosno analiziraju se vanjski ili situacijski uzroci te dispozicijske osobine učenika. Naime, pravovremeno detektiranje dosade kod učenika i pažljivo planiranje nastave, kako bi se izbjegle monotone i demotivirajuće situacije u razredu, od najveće je važnosti jer se time potiče suradnja, zadovoljstvo školom i uspjeh učenika te se smanjuje mogućnost uključivanja učenika u različita neprihvatljiva ponašanja, među kojima se posebno ističe međuvršnjačko nasilje.

KLJUČNE RIJEČI: *dosada, škola, učenici, rizični faktori*

Uvod

Formalno osmišljena za prenošenje znanja, vještina te odgoj djece, škola je mjesto u kojemu, ovisno o uzrastu i drugim obavezama (izvannastavne aktivnosti, dopunska ili dodatna nastava, glazbena škola, produženi boravak, cjelodnevna nastava), neka djeca provedu i do sedam sati dnevno. Stoga je jedna od glavnih zadaća škole omogućiti sigurno i poticajno okružje, odnosno stvoriti takvo ozračje u kojemu svi (učenici, učitelji, ali i drugo osoblje škole) osjećaju podršku i poštovanje (Brajša-Žganec, Kotrla Topić i Raboteg-Šarić, 2009; Orpinas i Horne, 2013). Školsko ozračje ili klima pri tome predstavlja – na iskustvu zasnovan, relativno trajan i višedimenzionalni konstrukt određen fizičkom, socijalnom i akademskom dimenzijom (Baranović, Domović i Štirbić, 2006; Loukas, 2007). No, osim na općoj, globalnoj ili makrorazini, klima se u svakoj školi može promatrati i na mikro, odnosno razrednoj razini (Domović, 2004). Razredna se klima, prema Bognaru i Matijeviću (2005: 378), sastoji od dviju komponenti: socijalne i emocionalne klime. Interakcija učitelja i učenika te učenika jednih prema drugima čine socijalnu klimu razreda, dok dominacija osjećaja ugone ili neugode kod sudionika odgojno-obrazovnog procesa određuje emocionalnu klimu koja može biti doživljena kao pozitivna ili negativna (Bognar i Matijević, 2005: 391, Domović, 2004: 42). Emocionalna klima iznimno je važna zbog toga što učenici tijekom boravka u školi, a osobito za vrijeme nastave, doživljavaju brojna i raznolika pozitivna, ali i negativna, emocionalna iskustva koja utječu na njihove kognitivne procese i izvedbu, motivaciju, razvoj te kvalitetu komunikacije u razredu (Meyer i Turner, 2006; Pekrun, Goetz, Titz i Perry, 2002; Pekrun i Linnenbrink-Garcia, 2012). Međutim, to područje, s iznimkom istraživanja ispitne anksioznosti, tijekom proteklih 30 godina nije privuklo značajniju pažnju znanstvene zajednice (Pekrun, 2017). Uočivši tu prazninu te važnost izražavanja, identifikacije i razumijevanja emocija kao ključnih čimbenika za učinkovitu uključenost učenika i učitelja u nastavni proces te stvaranje pozitivne razredne klime, Reinhard Pekrun (2006) sa suradnicima je razvio *teoriju kontrole i vrijednosti emocija postignuća*. Budući da pruža sveobuhvatan okvir za analizu onoga što prethodi pojavi određene emocije te njezinih učinaka na učenje i postignuća, ta teorija trenutno predstavlja najutjecajniju teoriju učeničkih emocija (Burić i Sorić, 2011). Emocije su prema Pekrunu (2006: 316) višedimenzionalni i koordinirani psihološki procesi koji se sastoje od afektivnih, kognitivnih, motivacijskih, ekspresivnih i perifernih fizioloških tokova te ih je dodatno moguće opisati na temelju dviju važnih dimenzija: valencije (pozitivne nasuprot negativnim emocijama) i aktivacije (poticanje napetosti nasuprot poticanja opuštanja) (Pekrun i Linnenbrink-Garcia, 2012). Budući da su te dvije dimenzije ortogonalne omogućavaju grupiranje emocionalnih stanja prema relativnom stupnju pozitivne nasuprot negativnoj valenciji



SLIKA 1. Kružni model četiriju osnovnih grupa emocija (adaptirano prema Pekrun i Linnenbrink-Garcia, 2012: 261)

te aktivaciji nasuprot deaktivaciji čime se dobivaju četiri osnovne grupe emocija: pozitivno aktivirajuće ili deaktivirajuće emocije te negativno aktivirajuće ili deaktivirajuće emocije (Slika 1) (Pekrun i Linnenbrink-Garcia, 2012).

Za sve emocije povezane s učenjem, podučavanjem i postignućem Pekrun i sur. (2002) uvode pojam *akademske emocije* koje se, ovisno o usmjerenosti, mogu podijeliti u dvije osnovne kategorije: *emocije povezane s aktivnostima* (npr. uživanje ili dosada na nastavi) i *emocije povezane s ishodima* (npr. nada u pozitivan rezultat, odnosno uspjeh, ili tjeskoba zbog neuspjeha). Ako u školi, a posebno u razredu, prevladavaju emocije s negativnim predznakom takva emocionalna klima smatra se nepovoljnom za odgojno-obrazovni proces. Nasuprot tome, što su više naglašene emocije s pozitivnim predznakom to je klima povoljnija za odgoj i obrazovanje (Bognar i Matijević, 2005). Rezultati istraživanja Rees i Main (2016) – provedeni među više od 53 000 učenika iz 15 država u različitim dijelovima Europe, Afrike, Latinske Amerike, Azije i Bliskog Istoka – pokazali su kako je između 16 i gotovo 80 % učenika nezadovoljno školom, što se može povezati s češćim doživljavanjem negativnih emocija, odnosno s dosadom na nastavi. Naime, Schwartz, Frenzel, Goetz, Pekrun, Reck, Marx i Fiedler (2021) navode kako je upravo dosada jedna od najčešće doživljenih emocija u školskom okruženju, odnosno tijekom nastave, a neki ju čak nazivaju i *kugom* modernog društva (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky i Perry, 2010). No, u usporedbi s drugim negativno obilježenim akademskim emocijama dosada je prilično zanemarena zbog toga što se smatra neupadljivom, „tihom” emocijom, a učenici kojima je tijekom nastave dosadno često ne ometaju druge u njihovu radu (Macklem, 2015).

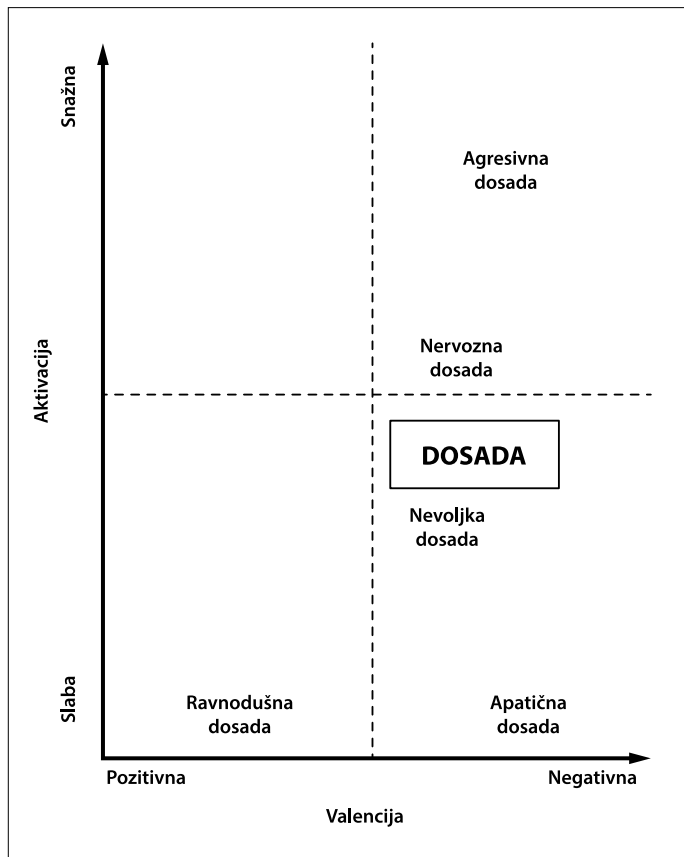
Stoga je cilj ovoga rada na temelju dostupne literature objasniti akademsku dosadu kao iznimno važan, ali složen, koncept koji utječe na motivaciju, ishode učenja te različita ponašanja učenika. Posebno su izdvojena obilježja, znakovi prepoznavanja te mogući uzroci pojave akademske dosade, odnosno analiziraju se vanjski ili situacijski uzroci te dispozicijske osobine učenika.

Što je dosada?

Suvremeni model komponentnog određivanja emocija sugerira kako se različita individualna emocionalna iskustva najjasnije mogu razumjeti promatranjem procesa koji se nalaze u njihovoj pozadini, odnosno procesa koji prethode pojavi određenog osjećaja (Goetz i Nett, 2014). Promatrana u okvirima toga modela, dosada je prolazno, averzivno stanje, a učenik se zbog subjektivne interpretacije i nezadovoljstva tom situacijom osjeća nelagodno, zamoreno ili frustrirano (afektivna komponenta) (Pekrun i sur., 2010: 532). Dosadu, nadalje, karakterizira niska pobuđenost (fiziološka komponenta) i nemogućnost održavanja pažnje, lutanje misli, nesposobnost da se percipira što se želi i pronađe smisao, što sve pojačava dojam da vrijeme sporije prolazi (kognitivna komponenta). Također, kod učenika se dosada uočava i prema vokalnoj, facijalnoj (zijevanje, prazni pogled) te tjelesnoj (pokreti i položaj tijela, izležavanje) ekspresiji (izražajna komponenta). Motivacijska komponenta sadržana je u svrsi ove emocije, a to je potaknuti subjekt na bilo kakvu akciju s ciljem napuštanja trenutne situacije ili promjenom aktivnosti (Milivojević, 2016). Dosadu je, dodatno, moguće opisati volitivnom komponentom jer, iako se spomenuta težnja za napuštanjem takve situacije javlja, često nedostaje volje i snage da se to i učini. Osim komponentnog, u literaturi se dosadu često određuje dimenzionalnim pristupom te ju se opisuje kao deaktivirajuću emociju relativno niske valencije (u prosjeku blago neugodnu), podložnu vanjskim utjecajima te je izravno povezana s učenjem i podučavanjem u razredu (Goetz i sur., 2014; Pekrun i sur., 2010; Tze i sur., 2016). Međutim, istraživanja vezana uz dimenziju aktivacije nisu jednoznačna. Primjerice, Mikulas i Vodanovich (1993) klasificiraju dosadu kao emociju niske aktivacije, za Barbaleta (1999) je ona stanje visoke uzbuđenosti, a sve više autora navodi kako to ovisi o situaciji ili zadatku koji ju izaziva (Martin, Sadlo i Stew, 2006; van Hooft i van Hooff, 2018). Jedno od objašnjenja takvih nedosljednih nalaza jest da uzbuđenje, odnosno aktivacija nije dobro definirana kao konstrukt jer sama po sebi može biti višedimenzionalna, a raznolike procjene zahvatile su samo specifične elemente ove temeljne komponente (Goetz, Hall i Krannich, 2019). Druga je mogućnost, kako navode Goetz i sur. (2019), da dosada nije idealno predstavljena kao jedan konstrukt, već se bolje razumije kao krovni

pojam koji obuhvaća različite „vrste“, odnosno oblike dosade. Vodanovich (2003) u radu posvećenom analizi instrumenata za mjerenje dosade izdvaja dva glavna oblika. Prvi karakterizira želja za traženjem senzacije i uzbuđenja te nemirnost, dok je drugi više povučeni oblik koji karakteriziraju negativni afekti i povlačenje iz svijeta. Koristeći se procjenama u okruženjima stvarnoga života, Goetz i sur. (2014) proširili su ovu dihotomnu klasifikaciju te su, ovisno o tome doživljava li osoba situaciju kao pozitivnu ili negativnu (valencija) te kao slabo ili snažno aktivirajuću, identificirali pet oblika dosade (Slika 2).

U toj klasifikaciji najugodniji je oblik tzv. ravnodušna dosada, koji se doživljava prilično opuštajuće pa čak i pozitivno. Osoba koja doživljava taj oblik dosade najčešće će samo „odlutati” u mislima bez potrebe za namjernim traženjem stimulacije. Premda se od učitelja u praksi često mogu čuti pritužbe na značajan broj učenika



SLIKA 2. Oblici dosade duž dimenzija valencije i aktivacije (adaptirano prema Goetz i sur., 2014: 415)

koji tijekom nastave „sanjare”, istraživanja pokazuju kako ovaj oblik dosade u školi doživljava najmanji broj učenika (Goetz i sur., 2014). Manje zadovoljavajući je oblik nevoljke dosade koja uključuje polovičnu potragu za načinima minimaliziranja okolnosti prepoznatih kao dosadne, ali takvih da osoba nikada nije u potpunosti zadovoljna – bilo zbog toga što ne zna kako to učiniti ili zato što takav način u specifičnoj situaciji ne postoji. Učenicima koji doživljavaju taj oblik dosade misli također lutaju, otvoreni su za druge mogućnosti, ali ih ne traže aktivno i zapravo ne znaju što žele raditi. Treći oblik dosade Goetz i sur. (2014) nazivaju nervozna dosada, a karakterizira ga negativnija valencija i snažnija aktivacija u odnosu na prethodni oblik. Učenici koji doživljavaju taj oblik dosade vrlo su nemirni te su motivirani pronaći alternativnu zanimljiviju aktivnost poput šaranja, slanja poruka prijatelju, ali i nekih kreativnih radnji, pa čak i prosocijalnog ponašanja (Mann, 2016). Agresivna dosada je najnegativniji oblik koji karakteriziraju visoke razine uzbuđenja (aktivacije) i negativne valencije. Nemir, osjećaj umora, izrazita motivacija za napuštanjem situacije, želja za izbjegavanjem osobe koja je za nju odgovorna (u ovome slučaju učitelja) te negativno reagiranje na tako doživljene okolnosti glavne su karakteristike toga oblika dosade. Kod učenika koji doživljavaju taj oblik dosade spomenute su karakteristike vrlo jasno izražene, a težnja za napuštanjem situacije toliko je snažna da pojedinca čak može potaknuti na neprijateljsko ili agresivno ponašanje. Posljednji je oblik apatična dosada koju karakterizira visoka razina negativne valencije i vrlo nisko uzbuđenje (aktivacija) (Goetz i sur., 2014). Vrlo neugodan i popraćen nedostatkom motivacije, taj oblik dosade sličan je naučenoj bespomoćnosti ili depresiji pa može imati puno više negativnih posljedica od prethodno opisanih oblika, a rezultati izvorno provedenog istraživanja pokazali su da je čak 36 % ispitanih učenika doživjelo apatičnu dosadu. Vezano uz prve četiri opisane vrste dosade, važno je istaknuti da se pod utjecajem različitih individualnih i situacijskih čimbenika one mogu razvijati iz jedne vrste u drugu. Primjerice, nervozna dosada može se tijekom zamornih aktivnosti za vrijeme nastave razviti u agresivnu. Također, u literaturi, osim opisanih vrsta dosade, navodi se i razlika između situacijske (ili „jednostavne”) i kronične (ili egzistencijalne) dosade (Mann, 2016; Toohey, 2011). Situacijska dosada, kako joj sam naziv govori, povezana je s individualnom interpretacijom određene situacije (npr. nastavni sat tijekom kojega učitelj nema nikakvu interakciju s učenicima, već ima monolog), dok je egzistencijalna dosada povezana s nedostatkom životnog smisla, odnosno svrhe življenja, a karakterizira ju apatija i ravnodušnost (Mann, 2016). Toohey (2011: 142) egzistencijalnu dosadu opisuje kao „filozofsku bolest”, odnosno konstrukt o kojemu se često više čita i govori, nego što ga se zapravo doživljava. Međutim, ipak ističe kako živimo u svijetu u kojemu se gubi zajedništvo i smisao postojanja u zajednici, a pojačava osjećaj usamljenosti pa ne čudi, stoga, što se pojedinci osjećaju lišenima

smislenog življenja i zapadaju u beznadnost. Ohlmeier, Finkielsztein i Pfaff (2020) također govore o egzistencijalnoj dosadi kao modernističkom konstruktivnom čija se upotreba značajno intenzivirala od početka prosvjetiteljstva do danas. Ističu kako moderne navike, poput raznih kategorija zabave, mogu samo privremeno pojedinca odvratiti od njegove dosade, ali ne mogu zapravo ispuniti prazninu pa je mješavina sve veće standardizacije, udobnosti, predvidljivosti te povećane količine slobodnog vremena odgovorna za modernu egzistencijalnu dosadu. Dakle, sumirajući navedeno, možemo kazati kako je dosada vrlo složen, višedimenzionalni konstrukt određen afektivnom, fiziološkom, kognitivnom, motivacijskom i volitivnom komponentom te različitim razinama valencije i aktivacije izravno povezanim sa subjektivnom interpretacijom trenutne situacije i dispozicijskim osobinama pojedinca.

Učestalost doživljavanja dosade u školi

Iako se u kontekstu škole dosada rijetko istražuje, njezina relevantnost postaje prilično jasna kada se pogledaju rezultati nekih istraživanja kronološki prikazanih od starijih prema novijima. Primjerice, Larson i Richards (1991) proveli su istraživanje među učenicima 5. do 9. razreda ($N = 392$) te utvrdili kako nešto više od 30 % ispitanika tijekom boravka u školi ima snažan osjećaj dosade. Slični rezultati dobiveni su i u kvalitativnom istraživanju koje su Shaw, Caldwell i Kleiber (1996) proveli među 73 učenika u Kanadi, a prema kojemu dosadu tijekom boravka u školi doživljava gotovo 32 % ispitanika. Povijest, Engleski jezik i Matematiku ti su učenici izdvojili kao najdosadnije nastavne predmete u školi. Rezultati najvećeg obrazovnog istraživanja *PISA (Programme for International Student Assessment)*, provedenog 2000. godine, pokazali su da prosječno 48 % ispitanih učenika često osjeća dosadu u školi (OECD, 2002). No, rezultati među državama prilično su različiti pa tako dosadu u školi najviše doživljavaju učenici u Irskoj (67 %), a najmanje u Portugalu (24 %). Istraživanje provedeno 2009. godine, među učenicima 9. do 12. razreda ($N = 42\,754$) iz različitih škola diljem Sjedinjenih Američkih Država, pokazalo je da dvoje od tri ispitanika, odnosno njih 66 %, doživljava dosadu u školi gotovo svaki dan, nešto manje od polovice učenika (49 %) dosadu u školi doživljava svaki dan, a približno svakom šestom učeniku (17 %) dosadno je na svakom satu (Yazzie-Mintz, 2010). Samo 2 % ispitanih učenika u tome istraživanju izjavilo je da im nikada nije dosadno u školi, a 4 % da im je dosadno jednom ili dva puta. Nett i sur. (2011) u istraživanju provedenom među učenicima 11. razreda u Njemačkoj ($N = 537$) utvrdili su da samo 5 ispitanih učenika, odnosno njih nešto manje od 1 %, nikada nije doživjelo dosadu na nastavi dok je 16 učenika izjavilo kako im je na nastavi uvijek dosadno. Ostali učenici, dakle njih

gotovo 94 %, doživjeli su neki oblik dosade tijekom 58 % vremena provedenoga na nastavi. Relativno visoke razine učestalosti doživljavanja dosade utvrđene su i u drugim zemljama, tako oko polovice (58 %) mladih u Engleskoj i Kini (50 %) doživljava dosadu u školi, a neznatno manje u Kanadi (26-41 %) (prema Tze, Daniels i Klassen, 2016). Recentno istraživanje Martz i sur. (2018) provedeno među 21 173 učenika 8. i 10. razreda u SAD-u pokazalo je da visoke razine dosade u školi doživljava gotovo 20 % ispitanih učenika. Moeller, Brackett, Ivcevic i White (2020) u istraživanju provedenom također među američkim učenicima (N = 21 678) utvrdili su da dosadu u školi doživljava nešto više od 26 % ispitanika. Niti učenici u Republici Hrvatskoj nisu iznimka. Istraživanje u okviru inicijalne evaluacije eksperimentalnog programa *Škola za život*, provedeno tijekom školske godine 2018./2019. među učenicima 5. i 7. razreda osnovne škole te učenicima 1. razreda srednje škole (N=3 957), pokazalo je kako učenici podjednako uživaju i dosađuju se u školi za vrijeme nastave (NCVVO, 2019). U izvješću se navodi da je kod učenika 5. razreda osnovne škole naj snažnije izražena emocija uživanja, a najslabije izražena emocija dosade, što je obrnuto u višim razredima (emocija dosade raste, a emocija uživanja se smanjuje). Međutim, završna evaluacija toga programa pokazala je statistički značajni porast doživljavanja dosade te smanjenje uživanja u školi kod svih ispitanih skupina učenika unatoč tome što su učitelji tijekom provedbe programa u nastavu nastojali implementirati oblike projektne nastave te poticati učenike na samostalno odabiranje metoda za rješavanje kompleksnih zadataka. Rezultati recentnog istraživanja provedenog među učenicima 8. razreda (N = 604) iz različitih dijelova Republike Hrvatske pokazali su kako mali broj učenika, svega 11,6 % izjavljuje da im nastava uopće ili uglavnom nije dosadna (Dragoslavić i Bilić, 2021). Za razliku od njih 34,2 % ispitanih učenika u tome istraživanju izjavljuje kako im je na nastavi uglavnom dosadno, a 11,6 % ih navodi kako im je nastava u potpunosti dosadna. Dakle, iako su u spomenutim istraživanjima procjene učestalosti doživljavanja dosade u školi ponešto različite, vjerojatno zbog upotrebe različitih mjernih instrumenata i provedbe istraživanja među različitim dobnim skupinama učenika, možemo konstatirati kako je riječ o vrlo raširenoj, čak i univerzalnoj, pojavi u školama diljem svijeta, kako to ističu Tze i sur. (2016).

Uzroci pojave dosade u školi

Jednako kao što je u literaturi moguće pronaći različite pristupe određivanja pojma dosade, dostupne su i različite klasifikacije uzroka njezine pojave. U nastavku se opisuju samo neki od utvrđenih uzroka jer je, uzimajući u obzir raspoloživi tekstualni prostor, teško očekivati da ovaj rad ponudi detaljni pregled svih, pa čak i većine

mogućih razloga pojave dosade u školi. Jedan o prvih privremenih prikaza prirode i porijekla dosade ponudili su Hill i Perkins (1985). Integrirajući rezultate vlastitih istraživanja s onima drugih istraživača ti autori predlažu tzv. *model prisilnog napora* prema kojemu je dosada rezultat ulaganja prisilnog mentalnog napora u izvršavanje monotonog i frustrirajućeg zadatka, odnosno kod učenika će se dosada pojaviti u situacijama koje zahtijevaju najviše mentalnog napora te u situacijama u kojima pojedinac ima najmanje kontrole nad onime što mora činiti. Osim što se uzrok dosade može pronaći u određenoj situaciji ili zadatku, u tome modelu dio je odgovornosti preusmjeren na učenika. Prema pisanju spomenutih autora, doživljavanju dosade u školi skloniji su ekstrovertirani učenici, posebno onda kada situacijske karakteristike ne dopuštaju pristup socijalnoj ili drugim oblicima stimulacije. Loša emocionalna prilagodba također može utjecati na pojavu dosade kroz afektivnu komponentu senzibiliziranjem pojedinca na frustraciju (Hill i Perkins, 1985). S ciljem jasnijeg razumijevanja ove pojave kod učenika, Larson i Richards (1991) istražili su tri modela dosade, odnosno model nedovoljne stimulacije, zatim model prisilnog napora te model otpora, među učenicima 5. do 9. razreda (N = 392). Rezultati istraživanja pokazali su da se dosada pojavljuje u svim aktivnostima ovih dobnih skupina, iako najviše tijekom boravka u školi, a posebno u situacijama u kojima su učitelji usmjeravali aktivnosti. Tijekom takvih aktivnosti učenici su izvještavali kako je doživljaj dosade povezan s činjenicom da im se nastava ne sviđa, što autori objašnjavaju i modelom prisilnog napora i modelom otpora. To zapravo ne iznenađuje jer je period adolescencije vrijeme kada svaka osoba doživljava intenzivne biološke, kognitivne i socijalne promjene zahvaljujući kojima se počinje mijenjati i njegov ili njezin odnos prema društvenim autoritetima, u ovome slučaju učiteljima. Stoga je donekle razumljivo da adolescenti u svakome trenutku osjećaju obavezu prikazati se nezainteresiranima jer se uzbuđenje i entuzijizam smatraju djetinjastima, a to nikako ne treba pokazivati (Mann, 2016). Izvan škole, tijekom slobodnog vremena, učenici izvještavaju o doživljaju dosade kada nemaju što raditi, a Larson i Richards (1991) to objašnjavaju modelom nedovoljne stimulacije. Naime, prema tom modelu, dosada se pojavljuje u svakoj ponavljajućoj i neizazovnoj situaciji, ali i u onoj na koju je pojedinac naviknut. Spomenute uzroke pojave dosade u školi Nett, Goetz i Daniels (2010) grupiraju kroz dvije različite perspektive, obrazovnu i psihološku. Prema obrazovnoj perspektivi dosadu uzrokuju vanjski ili situacijski činitelji, dok psihološka perspektiva uzroke dosade pronalazi u određenim dispozicijskim obilježjima pojedinca odnosno učenika. U nacionalnom istraživanju učeničkog angažmana u školi provedenog među američkim adolescentima (N = 42 754) najveći postotak ispitanika (81 %) kao glavni razlog dosade tijekom nastave navodi da im sadržaj nije zanimljiv, 42 % navodi da je sadržaj irelevantan, 33 % osjeća dosadu jer im zadatci nisu dovoljno

izazovni, a 26 % zbog toga što su im zadatci prezahtjevni (Yazzie-Mintz, 2010). Osim što dosadu povezuju s nastavnim sadržajima, 35 % adolescenata kao razlog dosade navodi izostanak interakcije s učiteljem. Rezultati novijih istraživanja također pokazuju kako učenici dosadu u školi najčešće pripisuju vanjskim, kontekstualnim uzrocima, ponajprije aktivnostima u učionici, metodama rada i pedagoškom stilu učitelja te nedovoljno stimulirajućem okružju (Dragoslavić, 2020; Vodanovich i Watt, 2016; Westgate i Wilson, 2018). Vezano za dispozicijske osobine učenika u literaturi se navodi kako su daroviti učenici, ili učenici s različitim intelektualnim teškoćama, skloniji doživljavati dosadu u školi jer su im zadatci i aktivnosti suviše jednostavni i nezahtjevni, ili u drugom slučaju previše zahtjevni (Pekrun i sur., 2010). Međutim, postoji i kontra argument koji sugerira da daroviti i inteligentniji učenici imaju kognitivnu sposobnost nadoknađivanja dosade odnosno upravljanja dosadom igrajući različite kognitivne umne igre ili koristeći svoju maštu za rješavanje različitih problema s kojima se suočavaju pa doživljavaju manje dosade (Mann, 2016). Zondag (2013) navodi da je i narcisoidnost (osobina ličnosti koja uključuje pretjeranu zaokupljenost sobom) snažno povezana s doživljavanjem dosade zbog toga što narcisoidne osobine potiču određene ciljeve, ali osoba može imati deficit sposobnosti potrebnih za ostvarivanje tih težnji. Konkretnije rečeno, narcisoidni učenici mogu težiti tome da budu popularni u školi ili da postignu kakav izniman uspjeh, ali njihove sposobnosti možda nisu kompatibilne s takvim nerealnim i nedostižnim ciljevima pa njegovo neostvarivanje stvara osjećaj da život nema smisla, a učenici doživljavaju dosadu (Mann, 2016). Prema Vodanovich, Verner i Gilbride (1991) psiholozi Richard Farmer i Norman Sundberg razvili su koncept osobnosti sklone dosadi te ga opisali kao tendenciju doživljavanja jednoličnosti i nedostatka sudjelovanja te entuzijazma u nečijem životnom okružju. Prema tom konceptu, osobu sklonu doživljavanju dosade karakteriziraju: izraženo nezadovoljstvo sobom, rastresenost, nemotiviranost, nedostatak autonomije te snižena sposobnost kontroliranja i upravljanja drugim emocijama, posebno ljutnjom (Mann, 2016). Uz prethodno opisane uzroke pojave dosade u školi u literaturi se sve češće navodi još jedan, a to je pretjerano izlaganje djece različitim stimulacijama već od najranije dobi, čak i prije rođenja. Više puta citirana autorica Sandi Mann (2016: 111) u svojoj knjizi *The science of boredom: Why boredom is good?* navodi kako „suvremeni roditelji odgajaju njihovu djecu razvozeći ih od aktivnosti do aktivnosti kako bi im osigurali život neprestano obogaćen stimulacijom kao protuotrovom za strah od dosade”. Bombardirani porukama iz medija i oglasima da moraju stimulirati dijete ako žele ostvariti njegov ili njezin puni razvojni potencijal, roditelji danas često osjećaju nedostatak vlastite roditeljske sposobnosti ako to tako ne učine. Ovakav se pristup, nažalost, nastavlja i u školi gdje se učitelji gotovo natječu u osmišljavanju atraktivnih nastavnih scenarija

uz korištenje uzbudljivih, promjenjivih i motivirajućih metoda podučavanja kako bi se različita osjetila djece stimulirala u najvećoj mogućoj mjeri. Međutim, eksperiment proveden na Sveučilištu Carnegie Mellon pokazao je kako previše stimulacije putem samo jednog osjetila (vizualnog) za učenike može biti previše. Istraživači su promatrali nastavu istih predmeta u dvije različite učionice. Prva je bila obilno ukrašena živopisnim plakatima i slikama, dok je druga bila prazna, te utvrdili da učenici u prvoj učionici imaju značajnih poteškoća sa zadržavanjem pažnje na zadatku jer su promatrali vizualne materijale koji ih okružuju (Fisher, Godwin i Seltman, 2014). Loša strana izlaganja djece pretjeranoj stimulaciji jest i to što djeca ne nauče stvoriti vlastitu stimulaciju, već su pasivni i oslanjaju se na vanjsko poticanje angažmana (uključivanje djeteta u različite sportske klubove, tečajeve stranih jezika ili kreativne radionice) ili pružatelje zabave, odnosno digitalne uređaje svih vrsta (Mann, 2016). Različiti digitalniji mediji učenicima nude stalno atraktivne, zanimljive, zabavne sadržaje pa ne iznenađuje da u usporedbi s njima nastava djeluje monotono i dosadno (Dragoslavić i Bilić, 2021). Osim toga, djeca i mladi sve više vremena izvan škole provode u virtualnom svijetu promatrajući kakav smisao i vrijednosti u svome životu imaju drugi, a posebno različite poznate, slavne osobe pa im se u usporedbi s njima vlastiti životi doimaju praznima, besmislenima, dosadnima. Dakle, ponavljajuće i rutinske aktivnosti koje vode monotoniji, zatim povećana očekivanja i stalna potreba za nečim novim, povećana količina različitih distrakcija, velika očekivanja od samo-aktualizacije, ispunjenosti i smislenosti života (Mann, 2016), nametnuti ideal „ugodnog življenja” i „groznica komfora“ u kojem su prioritet individualni interesi te zadovoljenje potrebe za „neprekidnom stimulacijom“ (Lipovetsky, 2008) – uz različite individualne karakteristike – mogu se smatrati glavnim razlozima pojave dosade općenito, tako i među djecom u školi.

Posljedice doživljavanja dosade na nastavi

U kontekstu škole, dosadašnja rijetka istraživanja dosade uglavnom su se usmjerila na utjecaj što ga ta emocija ima na probleme učenika s pažnjom, motivacijom, izvedbom, samoregulacijom učenja te ostvarivanjem akademskih postignuća. Pekrun i sur. (2010) navode kako učenici najčešće doživljavaju dosadu u visoko zahtjevnim situacijama u kojima svoju kompetenciju za izvođenje takve aktivnosti smatraju niskom. Budući da osjećaju kako nisu u stanju prikladno sudjelovati, ne rade ništa pa im se koncentracija na učenje smanjuje, a povećava usmjerenost na izvođenje alternativnih aktivnosti, što za posljedicu ima ostvarivanje slabijeg školskog uspjeha. Opisano iskustvo učenici su imali u 42,2 % akademskih situacija, tijekom kojih su

najčešće željeli raditi bilo što drugo ili napustiti nastavni sat. Osim što je negativno povezana s učeničkim angažmanom i postignućima tijekom odgojno-obrazovnog rada, Macklem (2015) navodi da je dosada povezana s brojnim drugim negativnim ishodima i ponašanjima poput izraženog stresa, impulzivnosti, upotrebom nedopuštenih opijata, depresijom, nezadovoljstvom životom, mladenačkom delinkvencijom i devijantnim ponašanjem, zatim agresivnošću, ljutnjom te odustajanjem od daljnjeg školovanja. U pojedinim zemljama odustajanje od daljnjeg školovanja među starijim učenicima nije rijetkost, već se govori o epidemijskim razmjerima ove pojave za što je, prema izjavama samih učenika, u gotovo 50 % slučajeva zaslužno doživljavanje dosade u školi (Bridgeland, Dilulio i Morison, 2006). U želji da izbjegnju dosadu, a kako bi postigli osjećaj zanimljivosti ili ispunjenosti, eksternalizirana ponašanja nude lako dostupna uzbuđenja i neposredne nagrade pa ne iznenađuju rezultati recentnog istraživanja prema kojima doživljavanje dosade na nastavi predviđa počinjenje klasičnog i elektroničkog vršnjačkoga nasilja (Dragoslavić i Bilić, 2021). No, osim s počinjenjem, doživljavanje dosade na nastavi povezano je s doživljavanjem vršnjačkoga nasilja u stvarnom i virtualnom svijetu (Dragoslavić i Bilić, 2021; Isacescu, Struk i Danckert, 2017; Nett i sur., 2011). Iako dosada ima svrhu potaknuti osobu na traženje alternativnih aktivnosti, neki učenici ne uspijevaju pronaći nešto što bi ih potaknulo na djelovanje pa razvijaju osjećaje ravnodušnosti, otuđenosti, neproduktivnosti i depresivnosti, koji se u literaturi navode kao obilježja žrtava vršnjačkoga nasilja (Bilić, 2018; Olweus, 1998), a uz to se ističe i uzajamno međusobno pojačavanje dosade i depresije (Spaeth, Weichold i Silbereisen, 2015). Učenici dosadu u školi često nastoje prevladati upotrebom mobilnih uređaja kako bi se s drugima dopisivali, slali elektroničku poštu ili pregledavali svoj i tuđe profile na različitim društvenim mrežama (McCoy, 2016), što nerijetko ima negativna pa i krajnje rizična obilježja (Bench i Lench, 2013; Biolcati, Mancini i Trombini, 2018; Elpidorou i Freeman, 2019). Ako tijekom nastave posežu za mobilnim uređajem koristeći se njime na neprimjeren način (primjerice, objavljuvanje emocionalnih ili drugih neprikladnih objava, slanje zahtjeva za prijateljstvo nepoznatim osobama i sl.) postoji mogućnost da se ti učenici tada nesvjesno izlažu i većem riziku pa doživljavaju više elektroničkog nasilja, što potvrđuju i nalazi istraživanja Görzig i Frumkin (2013). Pojedini autori (Graham i Barton, 2013; Poon i Leung, 2011) ističu također kako dosada u slobodno vrijeme može voditi pretjeranoj upotrebi digitalnih uređaja, a kod nekih učenika može čak voditi razvoju ovisnosti o internetu. Međutim, pojedina istraživanja pokazuju kako doživljavanje dosade može imati i pozitivne učinke na ponašanje pojedinca (Bench i Lench, 2013). Tako su primjerice van Tilburg i Igou (2013) utvrdili da dosada, zato što je povezana sa samoregulacijom, može motivirati na usmjeravanje pažnje s nezanimljivim prema zanimljivim, čak i zabavnim aktivnostima. Recentno eksperimentalno istraživanje tih

autora (van Tilburg i Igou, 2017) pokazuje, nadalje, kako dosada može potaknuti prosocijalno ponašanje, ali samo onda kada pojedinac takvo ponašanje smatra svrhovitim. Dodatna potvrda ovih nalaza jesu rezultati istraživanja provedenog među učenicima osmih razreda u Republici Hrvatskoj (N = 604) prema kojima doživljavanje dosade na nastavi predviđa kvalitetu adolescentskih stvarnih i virtualnih prijateljstava svijetu (Dragoslavić, 2020). Naime, dosada izazvana nedovoljno izazovnim zadacima može uslijed traženja novoga smisla zadanoj aktivnosti potaknuti učenika na pružanje pomoći i podrške prijatelju pri obavljanju zadatka. U takvim trenucima zajedničkog druženja doživljena, ali i pružena pomoć, stvaraju osjećaj obostranog zadovoljstva, intimnosti i povjerenja među prijateljima, što podiže razinu kvalitete toga odnosa. Učenici se zbog doživljavanja dosade mogu povezati i u aktivnostima koje nisu nužno pozitivne, ali su prijateljima privlačne, motivirajuće i zabavne jer ih moraju izvoditi potajno ili uključuju skrivanje (npr. potajno snimanje učitelja mobitelom, što je u tome istraživanju barem jednom učinilo 25,8 % ispitanih učenika) (Dragoslavić, 2020). Ovakve aktivnosti, koje zapravo i nisu rijetkost, pomažu u dodatnom povezivanju, potvrđivanju međusobne sličnosti te stvaranju jedinstvenih zajedničkih iskustava među prijateljima čime se dodatno povećava kvaliteta odnosa. Možemo, dakle, zaključiti kako doživljavanje dosade na nastavi uključuje širok spektar različitih posljedica koje u jednoj krajnosti mogu biti izrazito negativne i nepoželjne za individualni, akademski i socijalni razvoj učenika, dok u drugoj mogu biti pozitivne pa čak i poželjne.

Preporuke za suzbijanje i kontrolu pojave dosade kod učenika u školi

U suvremenoj školi sve se više naglašava potreba za konstruktivističkim oblicima podučavanja u kojima se učenje i ostvarivanje željenih postignuća temelji na individualnim aktivnostima te interakciji učenika s fizičkom i društvenom okolinom (Maras, Topolovčan i Matijević, 2018). Od učitelja se pri tome očekuje velika kreativnost u planiranju nastavnih sati te korištenje što je moguće više raznovrsnih oblika podučavanja. To znači, uz uvažavanje individualnih razlika u inteligencijama, sposobnostima te interesima učenika, osigurati više kretanja, učenje na iskustvu, kroz istraživanje, otkrivanje, igranje i rad te kreirati takve obrazovne situacije koje će potaknuti razvoj kritičkog mišljenja i komunikacijskih vještina učenika. S druge strane, u tako organiziranoj nastavi od učenika se očekuje aktivno sudjelovanje i socijalno povezivanje, odnosno sudjelovanje u raspravama, suradničko učenje, međusobno aktivno slušanje, uvažavanje, poštivanje i uzajamna podrška. Međutim, prisjetimo li se rezultata prethodno spomenutih istraživanja prema kojima značajan broj učenika doživljava

dosadu tijekom 58 % vremena provedenog na nastavi, čini se kako željeno još uvijek nismo dostigli. Stoga je važno pitati se u čemu griješimo iako je, naravno, iluzorno vjerovati da doživljavanje dosade može biti u potpunosti prevenirano samo uz primjenu kvalitetnih metoda podučavanja (Daschmann, 2013). Odgovor bi trebalo prije svega potražiti među uzrocima pojave dosade. Naime, dosada se javlja kada osoba njezino trenutno stanje ili situaciju u kojoj se nalazi ne može prihvatiti onakvom kakva jest, ili u njoj ne pronalazi nikakav smisao, pa je u stalnoj potrazi za nečim novim i uzbudljivijim. Pojavi ove emocije, također, kao što je već opisano, može prethoditi i pretjerana izloženost različitim vanjskim stimulacijama te njihovo prečesto izmjenjivanje. U tom smislu nastavni sat osmišljen kroz mnogo različitih aktivnosti, a bez jasno razumljive svrhe i smisla, kod nekih učenika može izazvati osjećaj dosade te ih potaknuti na traganje za alternativnim aktivnostima nepovezanim s trenutnom situacijom u razredu. Neki učitelji mogu tada, frustrirani zbog toga što učenici ne sudjeluju na željeni način, negativno reagirati i time narušiti kvalitetu komunikacije u razredu. Zbog toga je, kada govorimo o suzbijanju dosade u školi i na nastavi, nužno prije svega osvijestiti, a zatim i prihvatiti činjenicu da ista situacija jednom učeniku može biti vrlo zanimljiva, dok je drugome neizdrživo dosadna. Budući da je dosada osjećaj izrazito individualne naravi, potrebno je pomoći učenicima ispravno ga definirati, a kako im je na nastavi dosadno iz različitih razloga potrebno ih je i podučiti ispravno procjenjivati okolnosti koje ju izazivaju. Dakle, dosadu u školi i na nastavi najprije je važno pravovremeno detektirati, a zatim o njoj s učenicima otvoreno razgovarati jer ju je tek tada moguće učinkovito kontrolirati. Osim toga, to može pomoći učiteljima utvrditi koje od nastavnih metoda – primijenjenih u pojedinom razrednom odjelu – nisu djelotvorne i nužno ih je mijenjati. Na taj način učitelji pokazuju profesionalnost u radu, izgrađuju suradnički odnos s učenicima te se povećava njihovo međusobno poštivanje. Mogućnost izbora te ozračje u kojemu slobodno mogu izraziti svoje stavove i mišljenja kod učenika stvara osjećaj vrijednosti i veće kontrole te su više motivirani za aktivno sudjelovanje u radu, što svakako umanjuje mogućnost pojave dosade (Daschmann, Goetz i Stupnisky, 2014; Macklem, 2015). Poticanje uspješnosti kao rezultata napornoga rada, zatim primjereno oblikovanje procjene učeničkog rada i izvještavanje o njemu, smanjivanje količine različitih vanjskih podražaja koji odvlače pažnju učenika te pomaganje učenicima u procesuiranju drugih emocija doživljenih u razredu još su neki od načina kontroliranja pojave dosade spomenuti u literaturi (Macklem, 2015). Sumirajući preporuke za suzbijanje dosade izazvane vanjskim okolnostima, Macklem (2015) predlaže četiri skupine različitih strategija. Prva od njih je promjena koju odrasli, odnosno učitelji, mogu učiniti sami kod sebe, a to je razgovarati s učenicima o akademskim vrijednostima (vrijednost postignuća, pozitivni ishodi školovanja, važnost napornoga rada) i naučiti ponešto o svakom učeniku.

Druga skupina preporuka odnosi se na promjene u uputama zadanim učenicima pa bi prema mišljenju toga autora trebalo:

- pripremljene materijale uskladiti sa sposobnostima učenika
- poboljšati jasnoću uputa danih učenicima
- omogućiti učenicima veću kontrolu nad vlastitim učenjem
- dopustiti neovisne, čak i kritične, komentare i osigurati učenicima odgovarajuću razinu autonomije
- razmisliti o ubrzavanju nastave
- izlagati nastavni sadržaj entuzijastično
- u nastavni sat uključiti demonstriranje
- poticati ustrajnost na izvršavanju zadatka i primjerenih ponašanja
- ponuditi učenicima izbor s kim će raditi na temi koja ih zanima
- uskladiti strukturu s potrebama učenika
- naučiti učenike postavljanju ciljeva i samovrednovanju
- naučiti ih da neuspjeh pruža priliku za učenje te
- naučiti učenike rječnik emocija.

Treća skupina strategija za smanjivanje učestalosti doživljavanja dosade na nastavi odnosi se na promjene u zadacima koji bi trebali biti kognitivno aktivirajući, autentični te povezani s interesima učenika (Macklem, 2015). Posljednju, četvrtu skupinu strategija autor naziva promjena okružja i pri tome ne misli na fizičku okolinu ili prostor u kojemu se nastava odvija, već na društvenu okolinu, odnosno usmjerenost na učenika kao osobu s različitim kvalitetama, sposobnostima te problemima. Važno je te kvalitete svakoga učenika prepoznati te vjerovati u njihovu sposobnost postizanja uspjeha. U takvim okolnostima učenici će biti manje skloni napuštanju nastave zbog doživljavanja dosade ili nedostatka smisla u njihovu životu jer će znati da je nekome stalno i da u njih vjeruje. Konačno, ako se zaista želimo pozabaviti dosadom kod učenika u školi bilo bi iznimno važno organizirati tim stručnjaka za odabir i implementaciju kurikula socijalno-emocionalnog učenja utemeljena na znanstvenim dokazima u opće obrazovni program. Naime, za pojavu dosade zasigurno nisu dogovorni jedino učitelji i njihov način podučavanja, već je dio odgovornosti i na učenicima. Važno je, stoga, podučiti učenike da izbjegavanje dosade često nije najbolje rješenje jer se tako razvija potreba za uvijek novim stimulansima te ulazi u začarani krug, a posljedice, kao što je opisano, mogu biti vrlo negativne. Vježbanje smanjivanja potrebe za kontinuiranom stimulacijom, razumijevanje, prihvaćanje te korištenje trenutaka dosade za samoprocjenu i razmišljanje o vlastitoj budućnosti može se smatrati izvrsnim načinom pozitivnog usmjeravanja neugodne dosade.

Zaključak

Učenicima je u školi često dosadno, a to potvrđuju rezultati provedenih istraživanja čiji se broj posljednjih godina značajno povećao te omogućio bolje razumijevanje procesa koji tomu prethode i mogućih posljedica neprikladnog reagiranja te nerazumijevanja ove složene emocije. Ona se pojavljuje u različitim oblicima s različitim intenzitetom i predznakom, od niskog do visokog uzbuđenja te od pozitivne do krajnje negativne usmjerenosti, što ovisi o okolnostima koje ju izazivaju te dispozicijskim karakteristikama pojedinaca koji ju doživljavaju. Poput svih ostalih emocija, dosada prenosi određenu poruku, odnosno upozorava na nemogućnost daljnjeg održavanja pažnje ili izostanak smisla u trenutnoj aktivnosti ili situaciji. Ona je signal da nešto nije onako kako bi moglo ili trebalo biti. Zbog toga je pravovremeno detektiranje dosade kod učenika te pažljivo planiranje nastave izuzetno važno jer otvara različite mogućnosti poboljšanja emocionalnog ozračja u razredu i školi, odnosa između učenika i učitelja, učeničkog zadovoljstva i postizanja željenog uspjeha.

LITERATURA

- BARANOVIĆ, B., DOMOVIĆ, V. i ŠTIRBIĆ, M. (2006). O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija sela*, 44(174 (4)), 485–504.
- BARBALET, J. M. (1999). Boredom and social meaning. *British Journal of Sociology*, 50 (4), 631–646. <https://doi.org/10.1080/000713199358572>
- BENCH, S. i LENCH, H. (2013). On the Function of Boredom. *Behavioral Sciences*, 3(3), 459–472. <https://doi.org/10.3390/bs3030459>
- BILIĆ, V. (2018). *Nove perspektive, izazovi i pristupi nasilju među vršnjacima*. Zagreb: Obrazovni izazovi i Učiteljski fakultet u Zagrebu.
- BIOLCATI, R., MANCINI, G. i TROMBINI, E. (2018). Proneness to Boredom and Risk Behaviors During Adolescents' Free Time. *Psychological Reports*, 121 (2), 303–323. <https://doi.org/10.1177/0033294117724447>
- BOGNAR, L. i MATIJEVIĆ, M. (2005). *Didaktika* (3. izmjenjeno izdanje). Zagreb: Školska knjiga.
- BRAJŠA-ŽGANEC, A., KOTRLA TOPIĆ, M. i RABOTEG-ŠARIĆ, Z. (2009). Povezanost individualnih karakteristika učenika sa strahom od škole i izloženosti nasilju od strane vršnjaka u školskom okruženju. *Društvena istraživanja*, 18 (4-5 (102-103)), 717–738.
- BRIDGELAND, J. M., DILULIO, J. J. i MORISON, K. B. (2006). *Perspectives of High School Dropouts*. Washington, DC.
- BURIĆ, I. i SORIĆ, I. (2011). Pozitivne emocije u ispitnim situacijama - doprinosi učeničkih ciljnih orijentacija, voljnih strategija i školskog postignuća. *Suvremena psihologija*, 14 (2), 183–199.
- DASCHMANN, E. C. (2013). *Boredom in School from the Perspectives of Students, Teachers, and Parents*. University of Konstanz.
- DASCHMANN, E. C., GOETZ, T. i STUPNISKY, R. H. (2014). Exploring the antecedents of boredom: Do teachers know why students are bored? *Teaching and Teacher Education*, 39, 22–30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.009>
- DOMOVIĆ, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole* (2. izdanje). Jastrebarsko: Naklada slap.
- DRAGOSLAVIĆ, M. (2020). *Kvaliteta prijateljstva i nasilje među adolescentima u stvarnome i virtualnome svijetu*. Sveučilište u Zagrebu.
- DRAGOSLAVIĆ, M. i BILIĆ, V. (2021). Adolescents' Academic Boredom as Predictor of Peer Violence. *Pedagogika*, 142 (2), 140–165.
- ELPIDOROU, A. i FREEMAN, L. (2019). Is Profound Boredom Boredom? U C. Hadjioannou (Ur.), *Heidegger on Affect (Philosophers in Depth)* (177–203). Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-24639-6>

- FISHER, A. V., GODWIN, K. E. i SELTMAN, H. (2014). Visual Environment, Attention Allocation, and Learning in Young Children: When Too Much of a Good Thing May Be Bad. *Psychological Science*, 25(7), 1362–1370. <https://doi.org/10.1177/0956797614533801>
- FURLONG, M. J., SMITH, D. C., SPRINGER, T. i DOWDY, E. (2021). Bored with School! Bored with Life? Well-Being Characteristics Associated with a School Boredom Mindset. *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 5(1), 42–64. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i1.242>
- GOETZ, T., FRENZEL, A. C., HALL, N. C., NETT, U. E., PEKRUN, R. i LIPNEVICH, A. A. (2014). 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. i KRANNICH, M. (2019). Boredom. *The Cambridge Handbook of Motivation and Learning*, 465–489. <https://doi.org/10.7312/tay116498-058>
- GÖRZIG, A. i FRUMKIN, L. A. (2013). Cyberbullying experiences on-the-go: When social media can become distressing. *Cyberpsychology*, 7(1). <https://doi.org/10.5817/CP2013-1-4>
- GRAHAM, G. i BARTON, H. (2013). The motivations and personality traits that influence Facebook usage. U A. Power i G. Kirwan (Ur.), *Cyberpsychology and new media: A thematic reader (27–37)*. New York: Psychology Press.
- HILL, A. B. i PERKINS, R. E. (1985). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*, 76(1), 235–240. <https://doi.org/10.1525/9780520376236-005>
- ISACESCU, J., STRUK, A. A. i DANCKERT, J. (2017). Cognitive and affective predictors of boredom proneness. *Cognition and Emotion*, 31(8), 1741–1748. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1259995>
- LARSON, R. W. i RICHARDS, M. H. (1991). Boredom in the Middle School Years: Blaming Schools versus Blaming Students. *American Journal of Education*, 99 (4), 418–443. <https://doi.org/10.1086/443992>
- LOUKAS, A. (2007). What is school climate? *Leadership Compass*, 5(1), 1–3. <https://doi.org/10.1167/iavs.03-1001>
- MACKLEM, G. L. (2015). *Boredom in the Classroom: Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in Learning*. Manchester, MA, USA: Springer International Publishing.
- MANN, S. (2016). *The Science of Boredom: Why Boredom is Good*. London: Robinson.
- MARAS, N., TOPOLOVČAN, T. i MATIJEVIĆ, M. (2018). Konstruktivistička didaktika i neurodidaktika u diskursu reformne pedagogije. *Nova prisutnost*, 16 (3), 561–577.

- MARTIN, M., SADLO, G. i STEW, G. (2006). The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3(3), 193–211. <https://doi.org/10.1191/1478088706qrp066oa>
- MARTZ, M. E., SCHULENBERG, J. E., PATRICK, M. E. i KLOSKA, D. D. (2018). “I Am So Bored!”: Prevalence Rates and Sociodemographic and Contextual Correlates of High Boredom Among American Adolescents. *Youth and Society*, 50(5), 688–710. <https://doi.org/10.1177/0044118X15626624>
- McCOY, B. R. (2016). *Digital Distractions in the Classroom Phase II: Student Classroom Use of Digital Devices for Non-Class Related Purposes*. Faculty Publications, College of Journalism & Mass Communications.
- MEYER, D. K. i TURNER, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377–390. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9032-1>
- MIKULAS, W. L. i VODANOVICH, S. J. (1993). The Essence of Boredom. *The Psychological Record*, 43, 3–12.
- MILIVOJEVIĆ, Z. (2016). *Emocije: psihoterapija i razumijevanje emocija* (5. izdanje). Zagreb: Mozaik knjiga.
- MOELLER, J., BRACKETT, M. A., IVCEVIC, Z. i WHITE, A. E. (2020). High school students’ feelings: Discoveries from a large national survey and an experience sampling study. *Learning and Instruction*, 66(June 2018), 101301. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101301>
- NETT, U. E., GOETZ, T. i 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>
- NETT, U. E., GOETZ, T. i HALL, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), 49–59. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.003>
- OHLMEIER, S., FINKIELSZTEIN, M. i PFAFF, H. (2020). Why we are bored: towards a sociological approach to boredom. *Sociological Spectrum*, 40(3), 208–225. <https://doi.org/10.1080/02732173.2020.1753134>
- OLWEUS, D. A. (1998). *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti*. Zagreb: Školska knjiga.
- ORPINAS, P. i HORNE, A. M. (2013). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, DC: American Psychological Association.
- PEKRUN, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- PEKRUN, R., GOETZ, T., DANIELS, L. M., STUPNISKY, R. H. i PERRY, R.

- P. (2010). Boredom in Achievement Settings: Exploring Control-Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 531–549. <https://doi.org/10.1037/a0019243>
- PEKRUN, R., GOETZ, T., TITZ, W. i PERRY, R. P. (2002). Positive emotions in education. *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges*, 149–173. <https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702>
- PEKRUN, R. i LINNENBRINK-GARCIA, L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. U S. L. Christenson, C. Wylie, & A. L. Reschly (Ur.), *Handbook of Research on Student Engagement* (259–282). New York: Springer Science+Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- POON, D. C. H. i LEUNG, L. (2011). Effects of Narcissism, Leisure Boredom, and Gratifications Sought on User-Generated Content Among Net-Generation Users. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 1(3), 1–14. <https://doi.org/10.4018/ijcbpl.2011070101>
- REES, G. i MAIN, G. (2016). *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: A report on the Children's Worlds survey, 2013 -14* (2. izd.). York, UK: Children's Worlds Project.
- SHAW, S. M., CALDWELL, L. L. i KLEIBER, D. A. (1996). Boredom , Stress And Social Control In The Daily Activities Adolscents. *Journal of Leisure Research*, 28 (4), 274–292.
- SPAETH, M., WEICHOLD, K. i SILBEREISEN, R. K. (2015). The development of leisure boredom in early adolescence: Predictors and longitudinal associations with delinquency and depression. *Developmental Psychology*, 51 (10), 1380–1394. <https://doi.org/10.1037/a0039480>
- TZE, V. M. C., DANIELS, L. M. i KLASSEN, R. M. (2016). Evaluating the Relationship Between Boredom and Academic Outcomes: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119–144. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>
- VAN HOOFT, E. A. J. i VAN HOOFF, M. L. M. (2018). The state of boredom: Frustrating or depressing? *Motivation and Emotion*, 42 (6), 931–946. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9710-6>
- VAN TILBURG, W. A. P. i IGOU, E. R. (2013). In Search of Meaningfulness: Nostalgia as an Antidote to Boredom. *Emotion*, 13 (3), 1–36.
- VAN TILBURG, W. A. P. i IGOU, E. R. (2017). Can Boredom Help? Increased Prosocial Intentions in Response to Boredom. *Self and Identity*, 16 (1), 82–96.
- VODANOVICH, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 137 (6), 569–595. <https://doi.org/10.1080/00223980309600636>
- VODANOVICH, S. J., VERNER, K. M. i GILBRIDE, T. V. (1991). Boredom prone-

- ness: it's relationship to positive and negative affect. *Psychological Reports*, 69(1), 1139–1146. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_101301
- VODANOVICH, S. J. i WATT, J. D. (2016). Self-report measures of boredom: An updated review of the literature. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 150 (2), 194–226. <https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1074531>
- WESTGATE, E. C. i WILSON, T. D. (2018). Boring thoughts and bored minds: The MAC model of boredom and cognitive engagement. *Psychological Review*, 125 (5), 689–713. <https://doi.org/10.1037/rev0000097>
- YAZZIE-MINTZ, E. (2010). Charting the path from engagement to achievement: a report on the 2009 high school survey of student engagement. *Voices*, 28.
- ZONDAG, H. J. (2013). Narcissism and boredom revisited: An exploration of correlates of overt and covert narcissism among Dutch university students. *Psychological Reports*, 112 (2), 563–576. <https://doi.org/10.2466/09.02.PR0.112.2.563-576>

EXPERIENCING BOREDOM IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN: PREVALENCE, CAUSES, CONSEQUENCES AND DIFFERENT WAYS OF COPING

Abstract

During their stay in school, and especially during classes, students experience numerous and varied positive as well as negative emotional experiences. *Theory of emotion control and value* is a relevant and frequently used framework for the analysis of emotions related to teaching methods and learning processes, i.e. academic emotions, among which boredom is classified in the group of emotions related to activities. According to this theory, boredom is a negative, inactivating emotion, of relatively low valence, and susceptible to external influences. Because it is a subjective interpretation of the current situation, the student who experiences boredom feels uncomfortable, tired, or frustrated (affective component). In addition to this, boredom is also determined by the physiological, cognitive, motivational, volitional and expressive components. Compared to, for example, anger or anxiety, boredom is a rather neglected research topic because it is considered an inconspicuous, "quiet" emotion, and students who are bored during class often do not interfere with others in their work. Although boredom is rarely explored in the school context, its relevance becomes quite clear when looking at the results of some research according to which it is a very widespread emotion experienced by between 20 and 66 % of students, and almost all students have experienced boredom in class at least once. The aim of this paper is to explain boredom as an extremely important concept that affects motivation, learning outcomes and different behaviors of students. Characteristics, signs of recognition and possible causes of boredom are singled out, i.e. external or situational causes and dispositional characteristics of students are analyzed. Namely, timely detection of boredom in students and careful planning of classes, in order to avoid monotonous and demotivating situations in the classroom, is of the utmost importance because it encourages cooperation, school satisfaction and student success, and reduces the possibility of involving students in various unacceptable behaviors, peer violence stands out in particular.

KEYWORDS: *boredom, school, students, risk factors*