



VILNIAUS UNIVERSITETAS

FILOSOFIJOS FAKULTETAS
PSICHOLOGIJOS INSTITUTAS

Danguolė Trainavičiūtė

**AKADEMINIS NUOBODULYS IR STUDENTŲ POLINKIS
NUOBODŽIAUTI, POREIKIS PAŽINTI, PASITENKINIMAS STUDIJOMIS
BEI PASIRINKTA PROFESIJA**

Bakalauro darbas

Psichologijos studijų programa

Darbo vadovas: lekt. KĘSTUTIS DRAGŪNEVIČIUS

Vilnius, 2019

Studentė Danguolė Trainavičiūtė, S1610033

(Studento vardas ir pavardė, studento pažymėjimo Nr.)

Bakalauro darbą Akademinis nuobodulys ir studentų polinkis nuobodžiauti, poreikis pažinti, pasitenkinimas studijomis bei pasirinkta profesija

patvirtintą Filosofijos fakulteto dekanų įsakymu Nr., parengiau savarankiškai, galutinai suredagavau ir įteikiau vadovui.

Danguolė Trainavičiūtė

2019-05-27

(Studentės/o vardas, pavardė)

(Parašas)

(Data)

Darbo vadovas Lekt. Kęstutis Dragūnevičius

(Moksl. laipsnis, vardas, pavardė)

Darbas atitinka bakalauro darbams keliamus reikalavimus ir gali būti ginamas:

Taip ☐

Ne ☐

Kęstutis Dragūnevičius

2019-05-27

(Vadovės/o vardas, pavardė)

(Parašas)

(Data)

Instituto vyr. specialistė Danguolė Žiūraitienė

(vardas, pavardė)

Bakalauro darbą su vadovo tarpininkavimu Psichologijos institutas gavo.

Danguolė Žiūraitienė

2019

(Instituto vyr. specialistė)

(Parašas)

(Data)

Turinys

SANTRAUKA.....	3
SUMMARY.....	4
SVARBIAUSIOS SĄVOKOS.....	5
PRATARMĖ.....	6
1. ĮVADAS.....	7
1.1. Nuobodulio samprata.....	7
1.1.1. Psichologinių nuobodulio tyrimų tendencijos.....	8
1.1.2. Nuobodulio tipologija – situacinis nuobodulys ir polinkis nuobodžiauti.....	10
1.2. Akademinio nuobodulio samprata.....	13
1.2.1. Nuobodžiaujanti asmenybė akademinėje aplinkoje	15
1.2.2. Poreikis pažinti kaip efektyvios akademinio nuobodulio įveikos strategijos prielaida.....	16
1.3. Pasitenkinimo atliekama veikla samprata.....	18
1.3.1. Pasitenkinimas studijomis bei pasirinkta profesija kaip akademinės sėkmės rodiklis.....	19
1.3.2. Pasitenkinimą studijomis bei pasirinkta profesija lemiantys veiksniai.....	21
1.4. Akademinio nuobodulio ryšys su studentų polinkiu nuobodžiauti, poreikiu pažinti, pasitenkinimu studijomis bei pasirinkta profesija.....	22
1.5. Tyrimo tikslas, klausimai, hipotezės.....	24
2. TYRIMO METODIKA.....	25
2.1. Tyrimo dalyviai.....	25
2.2. Tyrimo instrumentai.....	25
2.3. Tyrimo eiga.....	27
2.4. Duomenų analizė.....	28
3. REZULTATAI.....	31
3.1. Akademinio nuobodulio ryšys su studentų polinkiu nuobodžiauti, poreikiu pažinti, pasitenkinimu studijomis bei pasirinkta profesija.....	32
3.2. Akademinio nuobodulio ypatumai demografinių požymių aspektu.....	33
4. REZULTATŲ APTARIMAS.....	34
IŠVADOS.....	38
LITERATŪRA.....	39
PRIEDAI.....	45

Akademiniis nuobodulys ir studentų polinkis nuobodžiauti, poreikis pažinti, pasitenkinimas studijomis bei pasirinkta profesija
Danguolė Trainavičiūtė, Vilnius, Vilniaus universitetas, 2019, 46.

SANTRAUKA

Tyrimo tikslas - išsiaiškinti bakalauro studentų akademinio nuobodulio tendencijas demografinių požymių aspektu ir nustatyti galimus jo ryšius su studentų polinkiu nuobodžiauti, poreikiu pažinti, pasitenkinimu studijomis bei pasirinkta profesija. Tyrime dalyvavo 78 bakalauro pakopos įvairių specialybių 1-4 kurso studentai iš Lietuvos aukštųjų mokyklų: Vytauto Didžiojo universiteto – 28 studentai, Vilniaus universiteto – 15 studentų, Kauno technologijos universiteto – 4 studentai, Lietuvos sveikatos mokslų universiteto – 2 studentai, Kauno kolegijos – 29 studentai. Respondentų imtį sudarė 14 vaikinų (17.9 proc.) ir 64 merginos (82.1 proc.), kurių amžius svyravo nuo 19 iki 29 metų, amžiaus vidurkis 21.49 ± 2.37 metų. Duomenys buvo renkami naudojant šiam tyrimui sukurtus teiginius apie akademinio nuobodulio patirtį, *Polinkio nuobodžiauti skalės* BPS (*angl. Boredom Proneness Scales*) (Farmer & Sundberg, 1986) 8 teiginių trumpąją versiją BPS-8 (Struk, Carriere, Cheyne, & Danckert, 2017), *Poreikio pažinti skalės* NCS (*angl. Need for Cognition Scales*) (NCS-34, Cacioppo & Petty, 1982; NCS-18, Cacioppo, Petty, & Kao, 1984) 6 teiginių trumpąją versiją NCS-6 (*angl. Need for Cognition: a Six-Item Version*) (Coelho, Hanel, & Wolf, 2018), *Akademiniio saviveiksmingumo skalę* (Urbanavičiūtė, 2009), *Pasitenkinimo pasirinkta profesija skalę* (Urbanavičiūtė, 2009). Tyrimo rezultatai atskleidė, kad aukštesni studentų akademinio nuobodulio rodikliai susiję su labiau išreikštu polinkiu nuobodžiauti, o žemesni akademinio nuobodulio rodikliai susiję su didesniu studentų pasitenkinimu pasirinkta profesija, tačiau nesusiję su poreikiu pažinti ir pasitenkinimu studijomis. Reikšmingų akademinio nuobodulio skirtumų lyties, kurso ir akademinio pasiekimų grupėse nenustatyta. Reikšminiai žodžiai: studentai, nuobodulys, akademiniis nuobodulys, polinkis nuobodžiauti, poreikis pažinti, pasitenkinimas studijomis, pasitenkinimas pasirinkta profesija.

Academic boredom relationships with boredom proneness, need for cognition, academic satisfaction and career choice satisfaction

Danguolė Trainavičiūtė, Vilnius, Vilniaus universitetas, 2019, 46.

SUMMARY

The aim of the research is to find out the trends of academic boredom of bachelor students in the aspect of demographic differences and to identify possible relationships with students' tendency to boredom, need to know, study satisfaction and chosen profession. The study included 78 undergraduate students of various specialties from Lithuanian higher education institutions: 28 students from Vytautas Magnus University, 15 students from Vilnius University, 4 students from Kaunas University of Technology, 2 students from the Lithuanian University of Health Sciences and 29 students from Kaunas University. The sample of respondents consisted of 14 males (17.9%) and 64 girls (82.1%), whose age ranged from 19 to 29 years, with an average age of 21.49 ± 2.37 years. The data was collected using statements from the *Boredom Proneness Scales* (Farmer & Sundberg, 1986), 8 Elements Short Version BPS-8 (Struk, Carriere, Cheyne, & Danckert, 2017), *Need for Cognition Scales* (NCS-34, Cacioppo & Petty, 1982; NCS-18, Cacioppo, Petty, & Kao, 1984), *Need for Cognition: a Six-Item Version* NCS-6 (Coelho, Hanel, & Wolf, 2018), *Scale of Academic Self-Efficacy* (Urbanavičiūtė, 2009), *Scale of Satisfaction with the Chosen Profession* (Urbanavičiūtė, 2009). The results of the study revealed that higher student boredom indicators are associated with a more pronounced tendency to boredom, and lower academic boredom rates are associated with higher student satisfaction in the chosen profession, but not related to the need for cognition and satisfaction with studies. There are no significant differences in academic boredom regarding gender, course and academic achievement. Key words: students, boredom, academic boredom, tendency to boredom, need to know, study satisfaction, satisfaction with the chosen profession.

PAGRINDINĖS SĄVOKOS

Nuobodulys (*angl. Boredom*) – plačiai paplitusi emocinė būseną, kuri gali pasireikšti kaip specifinės situacijos rezultatas arba kaip asmeninė tendencija ją patirti (Vodanovich, 2003).

Polinkis nuobodžiauti (*angl. Boredom Proneness*) – tai tendencija patirti nuobodulį ir bendras ar dalinis reikiamo intereso trūkumas vieno žmogaus gyvenime (Sundberg, Latkin, Farmer, & Saoud, 1991).

Akademiniis nuobodulys (*angl. Academic Boredom*) - subjektyviai suvokiamas mokymosi situacijų vertės trūkumas (Pekrun, 2006).

Poreikis pažinti (*angl. Need for Cognition*) - stabilus asmenybės bruožas, apibūdinantis individų polinkį įsitraukti ir mėgautis pažintine veikla (Cacioppo & Petty, 1982).

Pasitenkinimas studijomis (*angl. academic satisfaction*) – subjektyviai suvokiamas teigiamas akademinų profesijos įgijimo aspektų vertinimas (Urbanavičiūtė, 2009).

Pasitenkinimas pasirinkta profesija (*angl. major satisfaction*) – subjektyviai suvokiamas teigiamas pasirinkimo įgyti tam tikrą profesiją vertinimas (Urbanavičiūtė, 2009).

PRATARMĖ

Nuobodulio būseną dažniausiai patiriame dėl susidomėjimo stokos. Lietuvių kalbos žodynai nuoboduliu vadina liūdesio ir ilgesio jausmą dėl neturėjimo ką veikti (DLKŽ, 2012) arba nuobodų ir įkyrų žmogų (Frazeologijos žodynas, 2001). Tačiau *neturėjimo ką veikti* išsireiškimą galėtume perfrazuoti į *nenorėjimą ką veikti* išsireiškimą. Sunku patikėti, kad mūsų šiuolaikinėje informacinių technologijų pritutintoje aplinkoje sunku surasti, ką veikti. Kita vertus, tai išties natūrali ir nieko nestebinanti patirtis, kurią gali kelti neįdomi veikla, banalus pokalbis ar kasdienybės rutina. Vargu ar pavyktų surasti žmogų, kuris nebūtų patyręs nuobodulio, ar savo aplinkoje neturėjęs nuobodžių žmonių ar situacijų. Nuobodžiaujant paprastai patiriamos neigiamos emocijos, nes visada kyla neaiškus susierzinimas, laikas slenka labai lėtai, nuolat pagauname save kažkur kitur, viskas atrodo pilka, blanku, neįdomu arba tiesiog beprasmiška. Ir tik aplinkiniai gali atkreipti dėmesį į nuobodžiaujančio bei jautriai reaguojančio kūno siunčiamus signalus – klaidžiojantį žvilgsnį ar dažną žvilgčiojimą į laikrodį.

Nuo tokios būsenos visada norisi bėgti paprastai neužduodant klausimo „kodėl?“ ir tikint, kad nutrauktas neįdomus pokalbis, neužbaigtas nuobodus darbas, tiesiog mesta frazė „kaip nuobodu“ ir yra geriausias sprendimo būdas. Tačiau pabėgti pasiseka ne visada ir ne visiems. Ilgainiui pajuntama, kad neįdomu darosi ir tai, kas kažkada domino. Nepaisant turimos asmeninės nuobodulio patirties į kitų skundus dėl nuobodulio paprastai reaguojame niekinančiai ir negatyviai – kaip gi taip, juk tiek įdomių ir įtraukiančių veiklų aplink. O persekioti nuobodulys gali įvairiose gyvenimo srityse – tiek darbe, tiek leidžiant laisvalaikį, tiek mokantis ar studijuojant. Tokią nemalonią būseną galima greitai pataisyti tiesiog išitraukus į įdomią veiklą, tačiau dažnu atveju kyla problema - kaip ją atrasti. Tad galima manyti, jog nuobodulio būseną yra gerokai sudėtingesnė ir slypi kažkur giliau nei subjektyviai suvokiamoje skurdžioje aplinkoje.

Ypatingai neramina moksleivių dažnai tariama frazė „neįdomu“, kas reikštų ir *nuobodu*, lemianti moksleivių akademines nesėkmes bei velkanti paskui save visą eilę neigiamų pasekmių ieškant įdomesnių užsiėmimų praleidinėjant pamokas ir išitraukiant į netinkamas veiklas. Juk būtent mokykloje įgytos žinios bei įgūdžiai kloja kiekvieno žmogaus gyvenimo pagrindus, kuriuos moksleiviai atsineša ir į aukštąsias mokyklas. Taigi, bandymas atsakyti į klausimą, ar akademinis jaunimas taip pat linkęs nuobodžiauti paskaitų metu ir patirdamas neigiamas akademinio nuobodulio pasekmes pasižymi žemesniais akademineis pasiekimais ir mažesniu pasitenkinimu studijomis bei pasirinkta profesija, paskatino mokslinės literatūros analizės metodu pagilinti ir susisteminti žinias apie nuobodulio reiškinių bei empiriškai patikrinti hipotezes.

1.IVADAS

1.1.Nuobodulio samprata

Bendruoju požiūriu nuobodulys suprantamas kaip subjektyviai nemaloni vidinė būseną. Tai gali būti apibūdinama kaip beprasmybės, tuštumos, nuovargio ir abejingumo jausmas aplinkai ir ryšiui su ja. Nuobodulį nagrinėti svarbu, nes pasak Elpidorou (2015), šiuolaikiniame pasaulyje tampa vis labiau nuobodu, ir jis kelia daug psichosocialinių problemų bei paliečia didelę dalį žmonių. Tačiau nepaisant vis labiau pripažįstamos nuobodulio svarbos mokslinis susidomėjimas šia tema vis dar ribotas. Iki dabar pabrėžiama, kad nuobodulio reiškinys vis dar tyrinėtas mažai, ir vis dar nėra vieningo atsakymo, kas yra nuobodulys ir kokios jo priežastys (Vaiseta, 2014). Tuo tarpu nuobodulio istorija ne tokia jau ir nauja, ji daugelį amžių domino filosofus, rašytojus ir poetus. Jeigu senovėje išimtinai buvo laikomasi nuomonės, kad nuobodulys atsiranda dėl monotonijos, tai pastaruoju metu vis dažniau pasigirsta, kad šiuolaikinėje informacinėje visuomenėje nuobodulys gali atsirasti ir dėl stimuliacijos perkrovos, kadangi jis neišvengiamas smulkmenų pasaulyje.

Nuobodulio reiškinį išsamiau tyrė egzistenciniai psichologai, literatūros kritikai ir istorikai, sociologai, antropologai ir filosofai. Dauguma filosofinių diskusijų išimtinai kalba apie nuobodulį kaip egzistencinio nerimo išraišką, kuomet gyvenimas praranda prasmę ir tikslą (Elpidorou, 2015). Idėjos, susijusios su šia tema, siekia dar Senovės Graikiją, kuomet nuobodulys buvo siejamas su dvasine tinginyse, o krikščioniškaisiais Viduramžiais laikomas didžiausia nuodėmė, kadangi buvo prilyginamas susidomėjimo Dievu praradimui (Belton & Priyadharshini, 2007). Gyvenimo beprasmybės klausimai persmelkė Renesanso ir Naujųjų amžių dvasią, kuomet turtingųjų luomo privilegijuotas gyvenimas tapo tuščias ir banalus, o to meto rašytojams ir poetams beliko tik panirti į depresiją ir melancholiją (Martin, Sadlo, & Stew, 2006). Ir šiandien nuobodulio reiškinys plačiai paplitęs daugelyje visuomenių ir lydimas psichologinių, socialinių, akademinų, profesinių ir tarpasmeninių problemų bei kelia nemažą susirūpinimą.

Psichologiniu požiūriu nuobodulys svarbus tuo, kad kaip koncepcija patenka į motyvacijos ir emocijų sistemas. Jo konceptualizavimas - sudėtingas klausimas. Nors tai bendra ir įprasta patirtis, tačiau jis turi daugybę formų ir gali kilti iš plataus veiksnių spektro (Belton & Priyadharshini, 2007). Iki pastarojo meto psichologai nesutaria, kas tai - emocija, būseną, nuotaika ar psichologinė savybė (Martin et al., 2006). Dabartiniai nuobodulio apibrėžimai akcentuoja, o tyrimai vertina labai įvairius, tačiau pakankamai siaurus reiškinio aspektus (Vogel-Walcutt, Fiorella, Carper, & Schatz, 2012). Bendriausia prasme nuobodulys apibrėžiamas kaip plačiai paplitusi emocinė būseną, kuri gali pasireikšti kaip specifinės situacijos rezultatas arba kaip asmeninė tendencija ją patirti (Vodanovich, 2003), kuriam būdinga susidomėjimo stoka, sulėtėjusio laiko pojūtis, dėmesio problemos, neigiamos emocijos, iššūkių ir prasmės trūkumas (Farmer &

Sundberg, 1986), ir kuris susijęs su įvairiais nepageidaujamais asmenybės bruožais ir disfunkciniu elgesiu (Vodanovich, 2003). Visos nuobodulio keliamos problemos gali būti suvokiamos dėl situacinių galimybių arba asmeninių savybių generuoti įdomų gyvenimą ribotumų.

Pastaruoju metu nuobodulio konstruktas mokslo pasaulyje kelia vis didesnę susidomėjimą, ir vis dažniau pasigirsta nuomonių, kad mokslinė informacija apie nuobodulį gali būti naudingai taikoma įvairiose srityse – švietimo, psichologijos, organizacinės elgsenos, medicinos. Priimta kalbėti apie nuobodulio keliamas problemas, ir mažiau žinomas įsitikinimas, kad ši patirtis gali suteikti ir teigiamų stimulų mintims bei kūrybai. Egzistencinių psichologų ir sociologų vis dažniau akcentuojamos teigiamos nuobodulio pusės ir atskleidžiamas dvigubas nuobodulio vaidmuo. Iš vienos pusės - jis perspėja apie nepriimtina situaciją ir fiksuoja beprasmybę, iš kitos – motyvuoja tą situaciją keisti ir kreipia į prasmės paieškas (Vaiseta, 2014). Nuobodulys yra požymis to, kaip mes gyvename (Elpidorou, 2015), tai savotiškas grįžtamasis ryšys apie mūsų gyvenimą (Westgate, 2018), kuris galbūt ne visada malonus, tačiau visada praneša apie tai, ar mes tikrai ten, kur turime būti, ar einame ten, kur tikrai mūsų laukia.

Nuobodulys dažnai priskiriamas situacijai. Tačiau turima įrodymų, kad vieni žmonės linkę nuobodžiauti labiau nei kiti (Bargdill, 2014). Šiuolaikinėje visuomenėje stebimos vis augančios nuobodulio tendencijos įvairiose gyvenimo srityse, nepriklausomai nuo asmeninio polinkio tendencijų patirti nuobodulį. Elpidorou (2014) teigimu, asmuo gali būti linkęs į nuobodulį ne tik tuo atveju, jei turi tam tikrų savybių, kurios jį daro linkusį nuobodžiauti, bet ir tada, jei dažnai patiria nuobodulį. Keliami prielaida, kad nuobodulys turi tendenciją plėtotis ir apimti vis daugiau gyvenimo sričių bei kelti vis daugiau psichologinių ir socialinių problemų. Ar sugebame skaityti nuobodulio siunčiamus ženklus ir imtis atitinkamų veiksmų, kad išvengtume šios patirties nemalonių pasekmių, priklauso nuo kiekvieno iš mūsų asmeninių savybių bei kognityvinių gebėjimų, kurių vaidmenį nagrinėja psichologiniai nuobodulio tyrimai.

1.1.1. Psichologinių nuobodulio tyrimų tendencijos

Psichologijos srityje iš esmės ir yra daugiausia nuobodulio reiškinių tyrimų, kurie prasidėjo dvidešimt pirmojo amžiaus viduryje ir vis dar išlieka teorinės diskusijos ar koreliacinių tyrimų lygmenyje. Ilgą laiką nuobodulio tema psichologinėje mokslinėje literatūroje buvo nepelnytai ignoruojama. Smith (1981) savo apžvalgoje pažymi, kad 1926-1980 metais buvo paskelbta tik 40 straipsnių apie nuobodulį, kas vidutiniškai nesudaro ir vieno straipsnio per metus. Ir šiandien nėra vieningos teorijos ir išsamaus bei integruoto apibrėžimo apie nuobodulį kaip psichologinį konstruktą. Tuo tarpu bet kurio konstrukto matavimas yra savaime susijęs su tuo, kaip jis yra konceptualizuotas ir apibrėžtas (Vodanovich & Watt, 2016). Vienintelis dalykas, kurį pripažįsta išimtinai visi tyrėjai – kad nuobodulys labai sudėtingas reiškinys ir daugialypis

konstruktas, o pasak Vodanovich (2003), tikrai ne nuobodi tema. Dėl to ir mokslininkų siekis geriau suprasti nuobodulio reiškinį sąlygojo ne tiek tyrimų kiekį, kiek jų įvairovę, kuriuose vertinama pakankamai siauri reiškinio aspektai.

Tyrimų trūkumui darė įtaką ir patikimų nuobodulio vertinimų nebuvimas, nes dauguma tyrimų nuobodulį matavo saviataskaitomis ar autorių prielaidomis, kad tam tikros rūšies užduotys yra nuobodžios. Pirmieji moksliniai tyrimai nuobodulį siejo su psichopatologija ir laikė jį tokių psichinių būsenų kaip depresija, apatija, nerimas simptomu (Farmer & Sundberg, 1986), o tyrimai, atlikti pramonės srityje, neatsižvelgė į individualius skirtumus ir laikėsi nuomonės, kad visi žmonės patiria nuobodulį atlikdami monotoniškas užduotis, ir vertino jį kaip laikiną būseną vieno teiginio skalėmis. Be to, nebuvo diferenciacijos tarp laikinos būsenos ir nuobodulio kaip bruožo (Kass, Vodanovich, & Callender, 2001; Vodanovich, Wallace, & Kass, 2005). Toks konstrukto vertinimas ir buvo vienas iš didžiausių tokių tyrimų trūkumų.

Užpildyti susidariusį atotrūkį tarp nuobodulio svarbos ir mokslinių tyrimų trūkumo ėmėsi Farmer ir Sundberg (1986), sukūrę instrumentą nuobodulio laipsniui išmatuoti – dvidešimt aštuonių teiginių „Polinkio nuobodžiauti skalę“ (*angl. Boredom Proneness Scales*), kuri matuoja bendrą nuobodulį, t.y. asmens sąveiką su aplinka daugelyje situacijų. Kurdami skalę autoriai (Farmer & Sundberg, 1986) įrodė, kad nors nuobodulio ir depresijos, nerimo, vienatvės, beviltiškumo, apatijos būsenų simptomatologija pasireiškia tam tikromis persidengiančiomis savybėmis, tačiau jie yra laikomi skirtingais konstruktais, kas buvo patvirtinta ir vėlesnių tyrėjų (Goldberg, Eastwood, LaGuardia, & Danckert, 2011). Pasak Farmer ir Sundberg (1986), nuoboduliui daugiau priskiriamos išorinės priežastys, o depresijai vidinės, be to, šie konstruktai skiriasi nuotaikos intensyvumo ir kokybės rodikliais, ir tik nuobodulio būsenai būdingas iššūkio ir prasmės trūkumas skatina ieškoti alternatyvių sprendimų.

Nuobodulio skalės sukūrimas buvo tikslingas ir savalaikis, kadangi jis matavo *polinkio nuobodžiauti konstrukta*. Būtent nuo tada mokslinių nuobodulio tyrimų padaugėjo ir pradėjo ryškėti *nuobodžios asmenybės* poveikslas. Tyrinėjant šį reiškinį ir norint geriau jį suprasti buvo ieškoma geriausio sprendimo *pagauti* nuobodulį ir surasti kuo įvairesnių veiksnių įtaką. Buvo atlikta ne viena skalės (Farmer & Sundberg, 1986) faktorinė analizė ir nustatyta, kad skalę sudaro nuo dviejų iki penkių faktorių, kur du faktoriai kartojasi išimtinai visų autorių darbuose. Tai išorinė stimuliacija ir vidinė stimuliacija, tiksliau – šių faktorių stoka (Vodanovich et al., 2005; Vodanovich & Kass, 2011). Papildomais skalės faktorių struktūros analitiniais tyrimais siekiama vis tikslesnių duomenų apie nuobodulio konstrukto matavimą ir apskritai geresnio supratimo apie patį nuobodulio reiškinį.

Pripažįstant nuobodulį visuotiniu reiškiniu pirmiausia mokslininkų dėmesys nukrypo į lyčių ir tarpkultūrinius skirtumus. Tyrimai atskleidė, kad nuobodžiauti labiau yra linkę vyrai bei kolektyvistinių visuomenių atstovai (Sundberg, Latkin, Farmer, & Saoud, 1991; Vodanovich, Kass, Andrasik, Gerber, Niederberger, & Breau, 2011). Didžioji tyrimų dalis apsiriboja dviem sritimis – atskirų individų polinkio nuobodžiauti matavimu ir nuobodulio koreliatų tyrimais konkrečiuose kontekstuose (Belton & Priyadharshini, 2007). Ilgą laiką nuobodulys buvo siejamas su daugeliu neigiamų jo pasekmių bei su akademinėmis ar darbo problemomis (Kass et al., 2001; Vodanovich et al., 2005), kur svarbų vaidmenį atlieka individualūs skirtumai. Vėlesni tyrimai nagrinėjo nuobodulio ryšį su asmens kognityviniais ir asmenybiniais aspektais, nuobodulio priežastis, pasekmes arba įveikos mechanizmus bei funkcijas. Apie vienus aspektus turima daugiau duomenų, kiti aspektai tyrinėti fragmentiškai.

Polinkio nuobodžiauti skalės patikimumas buvo įrodytas daugeliu tyrimų, ir su kai kuriomis modifikacijomis ji naudojama iki šiol (Vodanovich et al., 2005; Struk, Carriere, Cheyne, & Danckert, 2017). Be to, sukurta šešiolika patikimų situacinio nuobodulio skalių (Vodanovich & Watt, 2016). Tačiau tyrimų tęstinumo vis dar pasigendama, ir retai mokslininkų dėmesys išeina už siaurų darbo, laisvalaikio ar akademinio nuobodulio rėmų. Be to, dauguma tyrimų turi apribojimų. Jie remiasi instrumentais, kurie nebuvo sukurti iš jokios nuoseklios teorijos, todėl kyla abejonių dėl rezultatų patikimumo (Vodanovich, 2003), nes didžioji dalis tyrimų remiasi tik studentų imtimis, dauguma tyrimų kiekybiniai, o eksperimentiniai neturi išorinio validumo ir negali pakartoti natūralių žmogaus gyvenimo situacijų (Martin et al., 2006). Nepaisant to, situacinio ir nuolatinio nuobodulio atskyrimas, kurių pasireiškimo stiprumą gali įtakoti asmens kognityviniai ir asmenybiniai aspektai, gali būti laikomas vienu iš svarbesnių mokslinių pasiekimų tyrinėjant nuobodulio reiškinį.

1.1.2. Nuobodulio tipologija – situacinis nuobodulys ir polinkis nuobodžiauti

Nuobodžių patirčių yra kiekvieno žmogaus gyvenime. Konkrečios situacijos sukeltas nuobodulys patiriamas kaip *būseną*, kuriai būdingas trumpalaikiškumas. Tai *situacinis nuobodulys* (angl. *state boredom*), kuris apibrėžiamas kaip laikina subjektyviai nemaloni emocinė būseną (Vodanovich, 2003). Labiausiai išnagrinėti ir empiriškai ištirtinėti yra darbo, laisvalaikio ir akademinio nuobodulio konstruktai. Būtent šiose srityse kylantis nuobodulys tampa vis aktualesniu psichologinių nuobodulio tyrimų objektu ir daugelis dėsningumų nagrinėjama būtent *situacinio* arba *būsenos nuobodulio* kontekste. Pavyzdžiui, paskutiniai darbo nuobodulio tyrimai rodo, kad nuobodulys yra kažkas daugiau nei tik monotoniškos užduotys, nes nepaisant akivaizdaus nuobodžių ir monotoniškų darbo vietų sumažėjimo, kurios tradiciškai buvo laikomos pagrindinėmis nuobodulio priežastimis, darbo vietose vistiek nuobodu (Mael & Jex, 2015). Moksliniais tyrimais

bandoma atsakyti į klausimą, ką gali prognozuoti nuobodulys bei kaip jį atpažinti konkrečioje aplinkoje, kad galima būtų tyrimų rezultatus pritaikyti konkrečiose praktinėse aplinkose ir kurti veiksmingas intervencines programas.

Tačiau turima įrodymų, kad vieni žmonės linkę nuobodžiauti labiau nei kiti. Farmer ir Sundberg (1986), kurdami „Polinkio nuobodžiauti skalę“ pabrėžė nuobodulio kaip *bruožo* aspektus, ir teigė, kad tokie žmonės įvairiose situacijose linkę patirti depresiją, beviltiškumą, vienatvę, nepasitenkinimą, bei jaučia visuotinį susidomėjimo trūkumą ir patiria sunkumų sutelkiant dėmesį į dabartinę veiklą (Fisher, 1998). Toks nuobodulys vadinamas *nuolatinio* arba *polinkiu nuobodžiauti* (angl. *boredom proneness*) ir laikomas savarankišku konstruktu. Tačiau kaip reiškinytis jis vis dar lieka iki galo nesuprantamas ir apibrėžiamas labai įvairiai: kaip vidinių procesų nulemta asmeninė savybė (Farmer & Sundberg, 1986); kaip asmeninė tendencija patirti nuobodulį nepriklausomai nuo situacijos ir reikiamo intereso trūkumas vieno žmogaus gyvenime (Sundberg et al., 1991); kaip iššūkių ir prasmės trūkumas (Van Tilburg & Igou, 2012); kaip neišspręsta asmeninės beprasmybės patirtis (Bargdill, 2014); kaip moraliai reikšmingas asmenybės bruožas (Elpidorou, 2017), kuris trukdo gebėjimui klestėti ir daro žalą moralinio gyvenimo perspektyvoms.

Nuobodulį paprastai palaiko aplinka, kuri suvokiama kaip statiška (Farmer & Sundberg, 1986), nes linkę nuobodžiauti asmenys dažniausiai pasiduoda silpnumui ir nesugeba sąveikauti su aplinka, nepaisant to, kad yra motyvacija (Danckert & Merrifield, 2018). Tokios būsenos reikalauja didelių pastangų, o patirtos nesėkmės kelia nepasitenkinimą, nes pastangos nepateisina lūkesčių, o asmuo didžia dalimi lieka atjungtas nuo procesų, vykstančių jo aplinkoje. Mokslininkai tiria, kada ir kodėl ši įdomi ir tiek problemų kelianti emocija atsiranda. Nustatyta, kad aukštesni nuobodulio balai koreliuoja su pažintiniais sunkumais, kurie dažniausiai apibūdinami kaip dėmesio trūkumas, o asmens gebėjimas susidoroti su nuobodulio patirtimi susijęs su asmenybiniais veiksniais (Gerritsen, Toplak, Sciaraffa, & Eastwood, 2014). Pastaruoju metu vyrauja dvi nuobodulį nagrinėjančių tyrimų kryptys – nuobodulio priežasčių ir pasekmių paieška bei jų analizė.

Daugiausia atlikta koreliacinių nuobodulio tyrimų, kuriuose buvo ieškota individualių skirtumų ir nustatomas polinkio nuobodžiauti ryšys su vienais ar kitais tiriamais aspektais. Apžvelgdamas bendras nuobodulio tyrimų tendencijas Elpidorou (2014) nurodo nuobodulio neigiamas koreliacijas su dėmesiu, išorine ir vidine stimuliacija, gyvenimo prasmės paieškomis, tarpasmeniniais ir socialiniais santykiais, pasitenkinimu darbu ir gyvenimu, laiko suvokimu, bei teigiamas – su depresija, nerimu, vienatve, impulsyvumu, pykčiu, agresija, azartiniais lošimais ir piktnaudžiavimu psichoaktyviomis medžiagomis. Koreliaciniai tyrimai suteikia galimybę kalbėti tik apie galimas nuobodulio priežastis, kurių bandoma ieškoti per nuobodulio ryšius su įvairiais asmenybiniais ir kognityviniais aspektais (Gerritsen et al., 2014), darant prielaidą, kad tam tikrų

savybių stipresnis išreikštumas gali prognozuoti ir didesnę polinkį nuobodžiauti bei tuo pat metu kelti problemų surandant sau įdomių užsiėmimų, įsitraukiant į tam tikrą veiklą, atliekant užduotis, priimant sprendimus ar keliant naujus tikslus.

Nuobodulio priežasčių tyrimai atskleidžia, kad įvairūs asmenybiniai veiksniai nuobodulį daro ištis labiau tikėtina, ir kad nuobodi situacija nebūtina, kad linkęs į nuobodulį žmogus nuobodžiautų (Mercer-Lynn, Bar, & Eastwood, 2014). Plačiai paplitęs požiūris, kad tam tikras *asmenybės tipas* labiau linkęs tam tikras situacijas patirti kaip nuobodžias. Ne kartą aptarti nuobodulio ryšiai su ekstraversija, impulsyvumu, narcizizmu, dėmesio problemomis, aštrių pojūčių paieška, stimuliacijos poreikiu, sprendimų atidėliojimu, neigiama savimone (Gerritsen et al., 2014). Pastaruoju metu vyrauja nuomonė, kad nuobodulio patirties pagrindas - dėmesio sutelktumo problemos, kurios lemia susidomėjimo trūkumą, o pastarasis dažniausiai ir įvardijamas nuobodulio priežastimi (Fisher, 1998; Harris, 2000; LePera, 2011; Todman, 2013; Gerritsen et al., 2014). Kai kurie tyrimai atskleidžia dvejopas linkusių nuobodžiauti charakteristikas – vieni apatiški ir atitrūkę nuo savo aplinkos, kiti atvirkščiai – išsiblaškę ir nuolat patiriantys savo motyvuotos prasmingos veiklos nesėkmes (Malkovsky, Merrifield, Goldberg ir Danckert, 2012). Tiek koreliaciniai, tiek eksperimentiniai tyrimai paprastai rodo neigiamą ryšį tarp nuobodulio ir dėmesio sutelktumo, išlaikymo bei nukreiptumo.

Kiekvienas nuobodžiaujantis žmogus – nesvarbu, ar turėtų asmenybinę savybę, ar patirtų situacinį nuobodulį, naudoja tam tikras įveikos strategijas. Vienareikšmiškai nustatyta, kad nuobodulys yra susijęs su neigiamu poveikiu (Harris, 2000). Tačiau pastaruoju metu vis dažniau pasigirsta nuomonių, kad nuobodulys yra būtinas ir potencialiai konstruktyvus sufleris apie naujas galimybes (Belton & Priyadharshini, 2007). Nemažai informacijos apie nuobodulio įveikos mechanizmus suteikia kokybiniai tyrimai, kur dalyviai praneša apie subjektyvią savo nuobodulio patirtį ir tai, kokiais būdais bandė kovoti (Bargdill, 2000). Tačiau ne visada tie būdai pasiteisindavo. Blaszczynski, McConaghy ir Frankova (1990) teigimu, įveikos strategijos pasirinkimą lemia keletas veiksnių. Pirma - kiekvienas žmogus turi savo optimalų sužadinimo lygį, kuris gali svyruoti nuo pernelyg didelio sužadinimo būsenos, pavyzdžiui nerimo, iki nepakankamo sužadinimo būsenos, pavyzdžiui, depresijos ar nuobodulio; antra – asmenybinės ir kognityvinės asmens savybės. Šių savybių įvairūs deriniai lemia atitinkamas įveikos strategijas ir kartais žmones motyvuoja priklausomam ir netinkamam elgesiui.

Polinkis nuobodžiauti ir ryškiai išreikšti asmenybės bruožai, pavyzdžiui, impulsyvumas ar aštrių pojūčių paieška (Dahlen, Martin, Ragan, & Kuhlman, 2004), gali skatinti rizikingą ir socialiai nepageidaujamą elgesį - psichoaktyvių medžiagų vartojimą (LePera, 2011), azartinius lošimus (Mercer ir Eastwood, 2010), emocinį valgymą (Crockett, Myhre, & Rokke, 2015) ar rizikingą

vairavimą (Schroeter, Oxtoby, & Johnson, 2015). Nors polinkio nuobodžiauti ryšio su neadaptiviu ir socialiai nepageidaujamu elgesiu tyrimai fragmentiški, tačiau rodo tendenciją imtis skubotų ir momentinį pasitenkinimą suteikiančių įveikos būdų, kurie dar labiau didina nepasitenkinimą, o problemą tik gilina, nes atsiranda neigiamo savęs vertinimo ir beprasmybės jausmas. Psichologines problemas kelia nuobodulys kaip bruožas arba *polinkis nuobodžiauti*. Tuo tarpu situacinio nuobodulio atveju galima pritaikyti vis dažniau pasigirstančias nuomones apie teigiamas nuobodulio puses, kurios gali būti sėkmingai naudojamos ir akademinėje aplinkoje ieškant naujų galimybių ar alternatyvių sprendimų.

1.2. Akademinio nuobodulio samprata

Psichologiniu požiūriu nuobodulys mokymosi kontekste plačiau aptariamas jau pora dešimtmečių. Nuobodulys, kurį patiria aukštojo mokslo studentai, apibūdinamas *akademinio nuobodulio* (angl. *academic boredom*) sąvoka ir apibrėžiamas kaip subjektyviai suvokiamas mokymosi situacijų vertės trūkumas (Pekrun, 2006). Jis priskiriamas situaciniam nuoboduliui, kuriam būdinga laikina neigiama emocinė būseną, kurios atsiradimą gali sąlygoti tiek situaciniai veiksniai, t.y. mokymosi proceso organizavimas, tiek asmeninės studentų savybės. Verta pažymėti, kad daugiau tyrinėtas moksleivių nuobodulys, kur įrodyta, kad jis siejamas su įvairiomis neigiamomis pasekmėmis, pavyzdžiui, sumažėjusiais akademineis pasiekimais, nepasitenkinimu mokykla ir pamokų praleidinėjimu (Mann & Robinson, 2009). Ir ne visada nuobodulio priežastys priskiriamos moksleivių asmenybinėms nuostatoms. Dažnai jos aiškinamos ir mokymo ypatybėmis, t. y. nuo moksleivių nepriklausančiais veiksniais (Belton & Priyadharshini, 2007), dėmesį sutelkiant į pačios švietimo sistemos trūkumus ar pedagogų mokymo stilių.

Per savo akademinę karjerą studentai patiria labai įvairias emocijas: teigiamas - malonumą ir pasididžiavimą, neigiamas - pyktį ir nusivylimą, kartais neapibrėžtas - nuobodulį. Akademinis nuobodulys laikomas tiesiog akademine arba pasiekimų emocija, kuri tiesiogiai susijusi su akademine veikla bei rezultatais. Sharp ir Hemmings (2016) teigimu, ši emocija paprastai neigiamai prisideda prie studentų įsitraukimo ir bendrų akademinių pasiekimų, bei trukdo studentų akademinei veiklai (Daniels, Tze, & Goetz, 2015), tapdama paskaitų praleidinėjimo priežastimi dar įsitraukiant ir į netinkamą elgesį. Preckel, Götz ir Frenzel (2010) teigimu, nuobodžiaujantys studentai pirmiausia neturi tikslo mokytis, todėl jiems sunku susidomėti ir sutelkti dėmesį į tai, kas vyksta aplink juos. Tai lemia jų negebėjimą sutelkti kognityvines pastangas atlikti akademines užduotis bei viso to rezultatą – žemesnius akademinius pasiekimus bei dar didesnį nepasitenkinimą ir dar žemesnę motyvaciją siekti tikslo.

Yra keletas nuobodulio modelių ir teorijų, kurie aiškina, kodėl studentai negali įsitraukti į akademinę veiklą, ir kokie faktoriai lemia neigiamą nuobodulio patirtį. Tai nepakankamo

stimuliavimo modelis (*angl. the under-stimulation model*) – akademinės veiklos nuspėjamumas ir naujumo trūkumas (Larson & Richards, 1991, cit. iš Zawodniak, Kruk, & Chumas, 2017), priverstinių pastangų modelis (*angl. the forced-effort model*) – pernelyg paprastos ar pernelyg sudėtingos užduotys (Hill & Perkins, 1985, cit. Zawodniak et al., 2017), kontrolinės pasiekimų emocijų vertės teorija (*angl. the control-value theory of achievement emotions*) - studentų subjektyviai suvokiama kontrolė ir akademinėi veiklai priskiriama vertė (Pekrun, 2006), nuobodulio dėmesio teorija (*angl. the attentional theory of boredom proneness*) - nuobodulys kaip išsiblaškymo, dėmesio nepastovumo ar trūkumo rezultatas (LePera, 2011), ir emocijų teorija (*angl. the emotion theory*) - asmens sunkumai suprantant savo ir kitų emocijas (Eastwood, Cavaliere, Fahlman, & Eastwood, 2007). Teoriniai požiūriai akademinio nuobodulio konstrukte pirmiausia akcentuoja aplinkos ypatybes, po to asmenybinius veiksnius ir šių ypatybių neatitikimo problemas.

Apibendrintai visos aptariamios teorinės akademinio nuobodulio priežastys gali būti suskirstytos į tris kategorijas, kurias atspindi ir trys kalbiniai variantai - aplinkos charakteristikos arba *tai nuobodu*, asmeninės savybės arba *aš nuobodus*, aplinkos charakteristikų ir asmeninių savybių atitikimas arba *man tai nuobodu* (Götz, Frenzel, & Haag, 2006). Pasak autorių (Götz et al., 2006), moksleiviai ar studentai kaip nuobodulio priežastis pirmiausia suvokia aplinkos ypatumus, kas trukdo suprasti gilesnes ir galbūt pagrindines priežastis. Verta pažymėti, kad ilgą laiką kaip galimos akademinio nuobodulio priežastys buvo tyrinėjami išimtinai asmenybės bruožai. Nustatytas stiprus ryšys tarp nuobodulio patirties akademiniėje aplinkoje ir už jos ribų, kurį gali lemti stipriai išreikšta ekstraversija, impulsyvumas, neigiama savimonė, pojūčių paieška, išsilavinimas, intelektas (Götz et al., 2006). Aplinkos sąlygos įtrauktos gerokai vėliau, kuomet ir pradėta atsižvelgti į šių dviejų veiksmų sąveiką.

Teorinės prielaidos leidžia daryti išvadą, kad studentų subjektyviai suvokiama kontrolė, pavyzdžiui, savęs vertinimas, akademiniai lūkesčiai, akademinėi veiklai suteikiama vertė tiesiogiai daro įtaką ir studentų emocinei patirčiai. Sėkmingą akademinę veiklą lemia ne tik specifinės žinios ar įgūdžiai, reikalingi užduotims atlikti, bet ir įsitikinimas saviveiksmingumu, kadangi tai yra pagrindinis veiksnys lemiantis žmogaus motyvaciją ir atkaklumą bet kokioje veikloje (Bandura, 1977, cit. iš Tze, 2011). Daroma prielaida, kad pernelyg žema subjektyviai suvokiama kontrolė ir sukelia nuobodulį. Nepriklausomai nuo to, kiek įdomi gali būti užduotis, studentai patirs nuobodulį, jeigu subjektyviai suvoks ją kaip beprasmišką ir nevertingą. Tokiu būdu studentams privaloma turėti saviveiksmingumo įsitikinimus, kad jie galėtų stebėti ir vertinti savo pažangą, stengtis atlikti užduotis ir taikyti tinkamas strategijas jų tikslams pasiekti.

1.2.1. Nuobodžiauanti asmenybė akademinėje aplinkoje

Daugelis autorių visuomenės nuobodulį sieja su šiuolaikinio gyvenimo ypatumais, kuris sudaro visas sąlygas nuolatinei nuobodulio patirčiai. Sharp ir Hemmings (2016) teigimu, vienas visuomenės narys nuobodžiauja vidutiniškai apie šešias valandas per savaitę, nuolat nuobodžiauja 25 proc. biuro darbuotojų, ir iki 50 proc. moksleivių reguliariai nuobodžiauja mokykloje. Nuolat girdime, kad mums reikia kažką daryti, ir kartais mes darome tiek visko daug, kad nelieta laiko pagalvoti apie tai, ką darome (Belton & Priyadharshini, 2007). Bandymas spėti paskui pažangą ir noras siekti pokyčių visada yra lydimas teigiamų lūkesčių. Tuo tarpu daugelis visuomenės pokyčių tik sukuria naujas problemas, gilius nusivylimus ir nesėkmes (Bargdill, 2014), kadangi mūsų patirtis nespėja su pokyčių tempais ir dažnai tenkinasi tik trumpalaikiais išpūdžiais, o pažanga nuėjusi taip toli, kad nepalieka vietos ir laiko svajonėms, nes šiandien išsikeltas tikslas rytoj jau gali tapti neaktualus ir nereikalingas. Tad nenuostabu, kad mūsų šiuolaikinėje galimybių ir įdomybių visuomenėje nuobodžiauja ir studentai.

Akademinių emocijų tyrimais susidomėta neseniai, nors akademinės motyvacijos tyrimai jau seniai tapę švietimo psichologų dėmesio objektu. Akademiniis nuobodulys reiškiasi tyliai ir nebyliai, tokie studentai netrukdo dirbti, todėl gali būti pažymėti kaip tingūs (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, & Perry, 2010). Tarpkultūriniai akademinio nuobodulio tyrimai atskleidžia akivaizdžius skirtumus studijų vertingumo požiūriu individualistinėse ir kolektyvistinėse visuomenėse (Sundberg et al., 1991), kas rodytų, kad akademinių nuobodulį dažniausiai lemia subjektyviai suvokiamas studijų naudingumas ir vertė bei išsilavinimui teikiama reikšmė. Geriausiai suprasti akademinio nuobodulio reiškinį ir jo priežastis padeda kokybiniai tyrimai, kadangi jie atskleidžia tiesioginę studentų patirtį. Subjektyviai suvokiamą nuobodulio atsiradimą mokymo procese labiau prognozuoja *kaip* nei *kas*, labiau turinys bei jo pateikimas nei dalykas ar dėstytojas. Ir nors tai turėtų būti pats asmeniškiausias, socialiai ir intelektualiai naudingiausias studentų gyvenimo laikas, tačiau dėstytojai gerai žino, kaip atrodo akademiniis nuobodulys.

Studentai dažnai skundžiasi nuobodžiomis paskaitomis ar neįdomiais dėstytojais, subjektyviai nemalonia patirtimi dėl galimai objektyviai mažai sužadintos patirties, kas atitiktų situacinio nuobodulio apibrėžimo sampratą (Vogel-Walcutt et al., 2012) bei išsakytą Fenichel mintį, kad nuobodu tampa tuomet, kai neleidžiama daryti to, ką nori, arba reikia daryti tai, ko nenori (Götz et al., 2006). Tarp dažniausiai įvardijamų subjektyviai suvokiamų akademinio nuobodulio priežasčių yra minimi mokymo aspektai bei kursų turinys ir temos, o dėstytojas įvardijamas žymiai rečiau nei jo dėstyto metodika (Götz et al., 2006), be to, studentai norėtų aktyvesnio dalyvavimo mokymo procese (Sharp, Hemmings, Kay, & Murphy, 2017), nes suvokiama kompetencija ir kontrolė yra akivaizdžiai svarbi motyvacijai (Belton & Priyadharshini, 2007). Tačiau pasak

Sundberg ir kt. (1991), tokiems pareiškimams gali būti daug priežasčių, kadangi nuobodulys gali rodyti gilesnes ryšio problemas, ką patvirtina ir kartais pasitaikanti studentų savikritika, kaip nuobodulio priežastis įvardijanti ir asmenines problemas, pavyzdžiui, nuovargį ar dėmesio problemas.

Akademinių nuobodulio tyrinėtojai pažymi, kad didesnę akademinį nuobodulį patiria tie, kurie turi tendenciją nuobodžiauti daugelyje situacijų, t.y. kuriems nuobodulys būdingas kaip *bruožas*. Polinkis nuobodžiauti neabejotinai gali daryti įtaką studentų saviveiksmingumui – vienam iš pagrindinių akademinės sėkmės veiksnių (Tze, 2011). Turintys labiau išreikštą polinkį nuobodžiauti mažiau laiko skiria savarankiškam mokymuisi, pasižymi prastesniu lankomumu bei žemesniais akademiniiais pasiekimais, mažiau įsitraukia į mokymosi procesą ir mažiau domisi akademiniiais pasiekimais, o neproduktyviai ir tuščiai praleistas laikas siejamas su nepasitenkinimo, nusivylimo ir dar didesniais nuobodulio jausmais. Tyrimai atskleidžia nesveikos gyvensenos neigiamą poveikį studentų akademinę veiklą - psichoaktyvių medžiagų vartojimą, miego sutrikimus, internetines priklausomybes (Nichols, 2011). Todėl ir susidūrus su nuobodžiomis situacijomis studentų elgsena skirsis, priklausomai nuo to, kiek juose yra išreikštos vienos ar kitos asmenybinės savybės bei nuobodulio tendencijos, darančios neabejotiną įtaką studentų pasitikėjimui savarankiškai reguliuoti savo mokymosi procesą bei lemiančios akademinio nuobodulio įveikos strategijų pasirinkimą.

1.2.2. Poreikis pažinti kaip efektyvios akademinio nuobodulio įveikos strategijos prielaida

Tiriant akademinio nuobodulio priežastis ne mažiau svarbus ir kitas aspektas – kaip studentai tvarkosi su nuoboduliu, ir ar apskritai tvarkosi. Akademiniėje aplinkoje studentai naudoja įvairias nuobodulio įveikos strategijas, kurios lemia ir gana platų rezultatų spektrą. Mann ir Robinson (2009) tyrimas atskleidžia net dvyliką įveikos strategijų nuobodžių paskaitų metu, tarp kurių dažniausiai minimos svajonės - 75.4 proc. ir piešimas – 66.4 proc., taip pat - pranešimų siuntinėjimas, prekių sąrašų sudarymas arba visiškas atsijungimas. Be to, nustatyta, kad kuo labiau studentai vertina paskaitą kaip nuobodžią, tikėtina, kad kitą savo paskaitą jie praleis. Tik ar tokios įveikos strategijos veiksmingos ir tikrai padeda susidoroti su nuoboduliu. Supratimas, kaip nuobodulys veikia studentų akademinę veiklą bei pasiekimus, lygiai toks pat svarbus, kaip ir žinojimas, kaip studentai reaguoja į subjektyviai suvokiamas nuobodžias situacijas.

Iš pedagoginės perspektyvos efektyvus mokymasis yra studentų akademinės karjeros pagrindas. Tyrinėjant nuobodulį akademiniėje aplinkoje dažniausiai kalbama apie studentų saviveiksmingumą (Nichols, 2011). Tyrimų rezultatai rodo, kad akademinio nuobodulio patirtis mažina studentų saviveiksmingumą ir susijusi su prastesniais akademiniiais pasiekimais (Nett, Goetz, & Hall, 2011; Perkun et al., 2010) dėl sumažėjusio dėmesio, motyvacijos ir savireguliacijos

veiksmingumo. Remiantis Perkun (2006) kontrolinės pasiekimų emocijų vertės teorija (*angl. the control-value theory of achievement emotions*) nuobodulį gali kelti pasyvus mokymas, kuris nesuteikia galimybės akademinės veiklos kontrolei, priešingai nei aktyvus mokymosi kontekstas, skatinantis studentų kritinį mąstymą. Tačiau ir aktyviame mokymosi kontekste priklausomai nuo individualaus akademinio saviveiksmingumo nuobodulio įveikos strategijos skiriasi. Nett ir kt. (2011) tyrimas atskleidžia aktyvią ir pasyvią akademinių problemų sprendimo strategijas. Pasyvi orientuota į vengimo elgseną, o aktyvi – į pažintinę veiklą ir rodo poreikį pažinti, kuri akademinėje veikloje laikoma adaptyvia nuobodulio įveikos strategija.

Poreikis pažinti (*angl. Need for Cognition*) apibrėžiamas kaip stabilus asmenybės bruožas, apibūdinantis individų polinkį įsitraukti ir mėgautis pažintine veikla (Cacioppo & Petty, 1982). Poreikio pažinti samprata atsirado asmenybės ir socialinės psichologijos istorijoje, o koncepciją sukūrė Cohen et al.(1955, cit. iš Cacioppo & Petty, 1982), kuri postuluoja aktyvaus pažinimo procesą. Atliktas pirmas eksperimentinis tyrimas parodė, kad aukšto pažinimo asmenims būdingas poreikis suprasti ir apmąstyti patirtinį pasaulį, kas reikštų, kad jie turi tendenciją dažniau organizuoti, apdoroti ir vertinti informaciją, su kuria susiduria, bei mėgautis pažintine veikla (Cohen, 1957, cit. iš Cacioppo & Petty, 1982). Tai patvirtina Kanevsky ir Keighley (2003) tyrimas apie gabių moksleivių nuobodulį ir jų pasitraukimą iš mokymo proceso kaip tokio nuobodulio pasekmę, kuris atskleidė, kad būtent *mokymasis* yra nuobodulio priešingybė ir savotiškas priešnuodis. Paprastai iš tokių asmenų tikimasi daugiau teigiamų nuostatų į situacijas, kurioms reikalingas samprotavimas ir problemų sprendimas, ir labiau dalykiško reagavimo į tokias situacijas. Ir būtent tokių savybių pasireiškimo mastas ir lemia studentų įsitraukimą į mokymosi procesą bei to proceso efektyvumą.

Poreikio pažinti skalę NCS-34 (*angl. Need for Cognition Scales*) sukūrė ir patvirtino Cacioppo ir Petty (1982) kaip konstrukto *poreikis pažinti* matą, kuria buvo siekiama nustatyti individualius skirtumus tarp žmonių pagal jų polinkį įsitraukti ir mėgautis mąstymo procesais. Terminas *poreikis* reiškia statistinį matą, t.y. *tikimybę arba tendenciją*. Moksliniuose tyrimuose bendras pažinimo poreikis iki šiol vertinamas šia originalia skale bei sutrumpintomis jos versijomis - 18 teiginių versija NCS-18 (Cacioppo, Petty, & Kao, 1984) arba 6 teiginių versija NCS-6 (*angl. Need for Cognition: a Six-Item Version*) (Coelho, Hanel, & Wolf, 2018), kas patvirtina šių matavimo instrumentų svarbą ir patikimumą. Pirmieji poreikio pažinti tyrimai dažniausiai buvo sutelkti į du klausimus - žinių ir jų įgijimo proceso pobūdį, neatsižvelgiant į individualius skirtumus (Cacioppo ir Petty, 1982), tuo tarpu pastarųjų dešimtmečių tyrimai rodo, kad ši savybė prognozuoja, kaip žmonės individualiai susidoroja su užduotimis ir socialine informacija.

Skirtingų akademinio nuobodulio įveikos strategijų naudojimas daro įtaką studentų nuobodulio lygiui. Aukštas pažinimo poreikis, išlaikydamas suinteresuotumą aplinka ir savarankiškai generuodamas veiklą, veikia kaip nuobodulio reguliacijos mechanizmas, lemiantis studentų pasitikėjimą saviveiksmingumu bei akademinės veiklos sėkmingumą (Tze, 2011). Asmenys linkę labiau suteikti sau stimuliaciją, yra labiau linkę išvengti neigiamos nuobodulio patirties (Watt & Blanchard, 1994), nes patiria didelį kognityvinį efektą bei randa geresnius problemų sprendimo būdus (Cacioppo & Petty, 1982). Tuo tarpu žemo pažinimo poreikio asmenys vangiai įsitraukia į aktyvią pažintinę veiklą ar problemų sprendimą ir gauna mažai malonumo iš mąstymo veiklos. Tai patvirtina ir mokslinių tyrimų atskleistos reikšmingos teigiamos poreikio pažinti koreliacijos su atvirumu patirčiai ir intelektu, savikontrole, vidine motyvacija, informacijos apdorojimu, bei neigiamos su neurotizmu ir dogmatizmu (Coelho et al., 2018). Tokiu būdu, atrodo, aukštas poreikis pažinti gali būti vertinamas kaip vienas iš veiksmingų akademinio nuobodulio įveikos mechanizmų, kuris tikėtina, padeda studentams efektyviai susidoroti su akademinio nuobodulio keliamais sunkumais, kas sustiprina jų įsitikinimus savo saviveiksmingumu, lemia aukštus akademinis pasiekimus ir užtikrina pasitenkinimą akademine veikla.

1.3. Pasitenkinimo atliekama veikla samprata

Pasitenkinimo atliekama veikla reikšmė aptariama įvairius reiškinius nagrinėjančiuose tyrimuose, kurie atskleidžia, ką individualiai jaučia žmogus kažkuo susidomėjęs ar įsitraukęs į kažkokią veiklą. Pasak Small, Dodge ir Jiang (1996), mokslininkų metodologijos, orientuotos į detalias išorinių sąlygų specifikacijas, dažnai patiria nesėkmę, kadangi ignoruoja tai, kaip žmogus patiria tas sąlygas. Tuo tarpu kiekvienas individas turi įgimtą poreikį jaustis veiksmingu, kompetetingu ir savarankišku, kas padeda paaiškinti, kodėl kartais esame suinteresuoti tam tikra veikla tik dėl pačios veiklos. Day (1982, cit. iš Small et al., 1996) aprašo *smalsumo zoną*, kurioje asmuo susidomėjęs ir demonstruoja tyrinėjančią elgesį, *nerimo zoną* – kurioje asmuo nesusidomėjęs ir demonstruoja vengiantį elgesį, ir *atsipalaidavimo zoną* - kurioje asmuo tiesiog nuobodžiauja. Priklausomai nuo to ir patiriamas arba ne pasitenkinimas atliekama veikla. O nuobodulio ištikimas palydovas ir yra būtent *nepasitenkinimas*.

Nuobodulio tyrimuose aptartas ir empiriškai pagrįstas pasitenkinimas bet kokia atliekama veikla ir apskritai gyvenimu (Farmer & Sundberg, 1986; Spruyt, Vandebossche, Keppens, Siongers, & Van Droogenbroeck, 2016), kur nustatytos neigiamos koreliacijos tarp aukštų nuobodulio ir žemų pasitenkinimo rodiklių bei išryškinamos iš viso to kylančios pasekmės. Pavyzdžiui, darbo nuobodulio tyrimai atskleidžia nuobodulio ryšį su nepasitenkinimu darbu, kolegomis bei pačia organizacija, kontrproduktyviu elgesiu, pravaikštomis (Bruursema, Kessler, & Spector, 2011), akademinio nuobodulio tyrimai rodo reikšmingas neigiamas nuobodulio koreliacijas

su nepasitenkinimu mokykla ir sumažėjusia akademinė motyvacija, žemais akademiniiais pasiekimais bei pamokų praleidinėjimu (Mann & Robinson, 2009), laisvalaikio nuobodulio tyrimai (Spruyt et al., 2016) atskleidžia jaunimo užimtumo problemas bei nuobodulio ryšį su nepasitenkinimu gyvenimu.

Tyrimai rodo, kad linkę nuobodžiauti mažiau domisi ir dalyvauja akademinėje veikloje, ką Westgate (2018) teigimu, lemia prasmingo dėmesio trūkumas, kurį sudaro neatitikimai tarp kognityvinių poreikių ir turimų psichinių išteklių bei neatitikimai tarp veiklos ir vertingų tikslų arba vertingų tikslų nebuvimas apskritai. Todėl situacinių nuobodulio veiksnių švelninimas yra nuolatinis iššūkis tiek studentams, tiek pedagogams, tiek visai švietimo sistemai, kadangi jis turi didelį poveikį tiek akademiniams pasiekimams, tiek apskritai pasitenkinimu visu mokymosi procesu, kuris yra laikomas bet kokios veiklos sėkmingumo rodikliu (Spruyt et al., 2018). Akademiniam kontekste ypatingai pabrėžiama pastangų koncepcija, kadangi bet kuri užduotis ar veikla reikalauja, kad asmuo būtų susidomėjęs ją atlikti, o efektyvus atlikimas reikalauja asmens dėmesio. Sutinkamai su Perkun (2006) kontrolinės pasiekimų emocijų vertės teorija studentai subjektyviai vertina savo studijas ir pasiekimus, ar akademinės veiklos rezultatai jiems atrodo vertingi ir naudingi judant link galutinių tikslų.

Tyrimuose dažnai akcentuojamas individualių veiksnių ir atliekamos veiklos *atitikimas*, kas ir lemia pasitenkinimą atliekama veikla, o nepasitenkinimas paprastai kyla dėl neatitikimo tarp situacijos ir galimybių, kuomet dabartinė padėtis praranda prasmę. Situacinio nuobodulio atveju tai veikia kaip signalas apie tokį neatitikimą ir motyvuoja kreipti elgesį bei ieškoti alternatyvų (Bench & Lench, 2013), tuo tarpu linkę nuobodžiauti dėl kognityvinių sunkumų dažnai nepagauna tokių signalų ir lieka įstrigę toje pačioje situacijoje, nes nemato prasmės, neturi motyvacijos naujiems iššūkiams, todėl gali pakankamai liguistai reaguoti į nesėkmes ir laukti, kad aplinka gal kažką pakeis jų gyvenime. Jie nesuvokia, kad nuobodulys – tai grįžtamojo ryšio apie juos pačius šaltinis (Elpidorou, 2014). Tai gali apsunkinti ir akademinio proceso sėkmingumą, kuris pilnas iššūkių ir dažnai nenuspėjamas, ir gali lemti neefektyvių ir netinkamų įveikos strategijų pasirinkimą bei kelti dar didesnį nepasitenkinimą.

1.3.1. Pasitenkinimas studijomis bei pasirinkta profesija kaip akademinės sėkmės rodiklis

Psichologinėje akademinės sėkmės analizės perspektyvoje sėkmingumas gali būti įvertintas tiek objektyviai, tiek subjektyviai. Kiekvienas studentas pasirinkęs profesiją visada puoselėja ir teigiamus akademinius lūkesčius, t.y. tikisi sklandaus studijų proceso, kuris užtikrintų ir kokybišką profesinę raidą. Pasitenkinimas studijomis gali būti laikomas vienu iš akademinės sėkmės rodiklių, kuris apibrėžiamas kaip teigiamas profesijos įgijimo arba tiesiog studijų proceso vertinimas, o „subjektyvus savo pasirinkimo įvertinimas apibrėžiamas pasitenkinimu pasirinkta profesija –

teigiamu pasirinkimo įgyti tam tikrą profesiją vertinimu' (Urbanavičiūtė, 2009, p.21). Daroma prielaida, kad pasitenkinimas studijomis bei pasirinkta profesija rodo, kodėl studentas eina būtent šiuo karjeros keliu, t.y. rodo studento elgsenos tikslingumą, kas gali būti prilyginta kompetencijai bei atspindėti ir paties profesinio kelio pasirinkimo sėkmingumą.

Tyrimuose pripažįstama psichologinių bakalauro pakopos studijų veiksmų įvertinimo reikšmė, t.y. kaip individas suvokia būsimą darbą, ar būsimą darbo įsivaizdavimas yra tikslus, ar lūkesčiai adekvatūs (Urbanavičiūtė, 2009), kas daro įtaką pasitenkinimui ir pačiomis studijomis. Tad siekiant įvertinti profesinio kelio rinkimąsi iš psichologinės perspektyvos, bene labiausiai pabrėžtini profesinių tikslų kėlimo ir siekimo ypatumai (Urbanavičiūtė, 2009), t.y. kaip individas identifikuoja su pasirinkta profesija, kokius kelia tikslus ir kiek yra užsibrėžęs jų pasiekti. Tačiau nevalia pamiršti, kad studijų procesas yra kintantis. Studentai irgi turi keistis. Jie turi priimti nuolat aplinkos metamus iššūkius, turi juos suprasti ir tinkamai interpretuoti. O svarbiausia, prisiimti atsakomybę už savo pasirinkimą ir kryptingą ėjimą link jo.

Didžioji dalis literatūros apie mokymą ir mokymąsi orientuota į kognityvinius rezultatus, o apie besimokančiųjų įsitraukimo ir pasitenkinimo jausmus žinoma mažai. Besimokančiųjų interesų modelis (*angl. A Model of Learner Interest*) (Small et al., 1996) mokymosi motyvacijos pagrindu laiko besimokančiųjų malonumo, sužadino ir kompetencijos jausmus, kurių lygis rodo besimokančiųjų susidomėjimą, įsitraukimą ir pasitenkinimą bei laikomas akademinės sėkmės rodikliu. Besimokantieji labai jautrūs situacijoms, kuriose jie jaučiasi kompetetingi ir savarankiški. Todėl moksleivių ar studentų požiūris gali turėti įtakos net tobulai paruoštam mokymo planui, o mokymosi rezultatus lemti jų motyvacija (Small et al., 1996), kuri grindžiama subjektyviai suvokiama akademinės veiklos svarba ir subjektyviai suvokiamu gebėjimu tą veiklą atlikti. Vidinė motyvacija priklauso nuo to, kiek aplinka gali kelti susidomėjimą. Laikomasi nuomonės, kad malonumo ir susijaudinimo jausmai yra susiję su mokymosi interesų kūrimu ir palaikymu ir gali būti laikomi pasitenkinimo studijomis rodikliu, o kompetencija ir apsisprendimas yra labiau susiję su nuolatinės mokymosi motyvacijos skatinimu ir gali būti laikomi pasitenkinimo pasirinkta profesija rodikliu.

Vadovaujantis individualių veiksmų ir atliekamos veiklos *atitikimo* perspektyva galima kelti prielaidą, kad akademinę sėkmę lemia pasitenkinimas akademinė veikla, kuriai turi įtakos individualūs aspektai, tokie kaip tinkamumas tam tikrai profesijai. Urbanavičiūtės (2009) teigimu, profesijos pasirinkimas neapsiriboja tik įstojimu į aukštąją mokyklą, visų bakalauro studijų pakopos metu individas renkasi profesinį kelią, subjektyviai vertindamas, ar jis patenkintas studijomis, o tuo pačiu ir pasirinkta profesija. Besimokantieji nori jausti savo asmeninį veiksmingumą ir efektyvumą valdydami savo mokymosi aplinką ir ieškodami motyvuojančios veiklos (Kinzie, 1990, cit. iš Small

et al., 1996). Akademinėje aplinkoje kompetencijos jausmą suteikia mokymasis, kuris prisideda prie asmens įgūdžių ir gebėjimų, o sutinkamas jis ten, kur yra sėkmė, pasiekimai ir meistriškumas. Jaustis labiau kompetentingu – reiškia jaustis stipresniu ir efektyviau veikti pasaulyje. Daroma prielaida, kad šie du konstruktai abipusiai susiję, kadangi pasitenkinimas studijomis lemia naujų tikslų kėlimą ir pasiryžimą eiti toliau, o, tarkim, dvejojant dėl pasirinkimo ar įstojus į nepatinkančią specialybę, malonumo neteiks ir pačios studijos.

1.3.2. Pasitenkinimą studijomis bei pasirinkta profesija lemiantys veiksniai

Pasitenkinimas studijomis bei pasirinkta profesija yra subjektyvi reakcija, kuri atspindi savo pasirinkimo bei kompetencijų vertinimą. Urbanavičiūtės (2009) tyrimas atskleidžia, kad pasitenkinimą rodo subjektyviai suvokiamas asmeninės profesinės veiklos vertingumas, ką patvirtina ir akademinio nuobodulio prielaidos apie studijoms suteikiamą subjektyviai suvokiamą naudą ir vertingumą (Perkun, 2006). Kiekvieno studento tikslas – įgyti profesiją, o pasitenkinimas pasirinkta profesija labai glaudžiai susijęs su pasitenkinimu studijomis, kadangi studijų eigoje priklausomai nuo to gali keistis ir pasitenkinimas pačia pasirinkta profesija. Urbanavičiūtės (2009) teigimu, profesinio kelio rinkimasis šiuolaikiniame pasaulyje nelengvas uždavinys, kadangi šiuolaikinė profesijų pasiūla ir paklausa nuolat kinta, neretai sunku konkrečiai apibrėžti reikalavimus būsimai profesijai, kadangi darbo rinka yra labai dinamiška, reikalaujanti daug, įvairių ir naujų gebėjimų bei įgūdžių. Profesinio tikslo pasirinkimas gali būti vertinamas kaip bet kokio kito sprendimo priėmimas, kur pabrėžiamas asmens gebėjimas pasirinkti teisingai ir atitinkamai kreipti savo elgseną. Todėl pasak autorės (Urbanavičiūtė, 2009), svarbu nagrinėti tiek išorinius, tiek vidinius veiksnius, kurie gali stiprinti arba silpninti pasitenkinimą studijomis bei pasirinkta profesija ir ateityje garantuoti sėkmingą arba ne integraciją į darbo rinką.

Asmens elgsena gali būti paaiškinama tiesiogiai per konkrečios situacijos sąveiką su asmeninėmis adaptyviomis charakteristikomis arba netiesiogiai per asmenybines charakteristikas (Urbanavičiūtė, 2009). Nuobodulio tyrimais nustatytos neigiamos nuobodulio koreliacijos su tokiais bruožais kaip ekstraversija ar sąmoningumas, kurie pasak Urbanavičiūtės (2009) labiausiai siejami su adaptyvia elgsena ir motyvaciniais aspektais. Todėl galima daryti prielaidą, kad polinkis nuobodžiauti kaip asmenybinis veiksnys gali turėti neigiamos įtakos pasitenkinimui studijomis bei pasirinkta profesija. Taip pat mūsų tyrimo kontekste kaip vidinius pasitenkinimo studijomis bei pasirinkta profesija veiksnius galima būtų nagrinėti Urbanavičiūtės (2009) išskirtą *specialybės pasirinkimo prioritetą* ir *akademinį saviveiksmingumą*. Nuobodulio tyrimai taip pat patvirtina, kaip svarbu laikytis savo pradinio tikslo, ir atskleidžia nuobodulio dinamiką kaip pradinių tikslų atsisakymo pasekmę (Bargdill, 2014), kur tyrimo dalyviai pradėjo savo iškeistus projektus tikėdami, kad jiems pavyks susitvarkyti, nes pervertino savo galimybes ir nesuprato, kad tokiu būdu

nusigręžia savęs. Jie prarado savo gyvenimo kontrolę, nusivylė, nuobodulys plito ir į kitas gyvenimo sritis, o dalyviai pasyviai laukė, kad kažkas išspręs jų problemas. Remiantis šių tyrimų išvadomis, galima daryti prielaidą, kad pasitenkinimą studijomis bei pasirinkta profesija pirmiausia ir lemia pradinio tikslo pasirinkimas ir kryptingas judėjimas link jo.

Išoriniai veiksniai atskleidžia asmens ir aplinkos sąveiką, tačiau įvardinti juos iš anksto sudėtinga, kadangi jie apibrėžia nuolat kintantį akademinės aplinkos kontekstą. Pasak Urbanavičiūtės (2009), prie išorinių veiksnių akademinėje aplinkoje galimai veikiančių pasitenkinimą studijomis bei pasirinkta profesija galima priskirti *lytį, kursą* bei *akademinį pasiekimų vidurkį*. Urbanavičiūtė (2009) pažymi žemesnį moterų pasitenkinimą, kuris aiškinamas skirtingais socialiniais vaidmenimis, kurie yra priskiriami vyrams ir moterims, bei su jais susijusiais lūkesčiais. Skirtumus leidžia diferencijuoti ir studentų kursas - pirmame kurse pasitenkinimas stipriausias, tuo tarpu ketvirtame – gerokai silpnesnis. Aiškinama tuo, kad tik pradėjus studijuoti akademinės veiklos vertinimas labiau paremtas įsivaizdavimu, tuo tarpu paskutiniaisiais – patirtimi, be to, paskutiniuose kursuose tikėtinas mažesnis studentų įsitraukimas į akademinį gyvenimą, kas galimai skatina neigiamą jų požiūrį į studijas. Autorės (Urbanavičiūtė, 2009) teigimu, geriausiai skirtumus diferencijuoja akademinio pasiekimų vidurkis - respondentai, kurių vidurkis aukštas, pasižymi didesniu akademinio saviveiksmingumu, ir atvirkščiai. Nuobodulio tyrimai atskleidžia aukštesnius vyrų nuobodulio rodiklius, kas galimai gali veikti ir studentų akademinio pasiekimus pasirinktoje srityje ir tolesnių tikslų, susijusių su atliekama veikla, kėlimo prielaidą. Ir net jei saviveiksmingumas tam tikros profesinės veiklos atžvilgiu yra aukštas, individo tikslai toje profesinėje srityje priklausys ir nuo to, ar šios veiklos rezultatas individui atrodo vertingas. Tai atitiktų ir akademinio nuobodulio prielaidas (Perkun, 2006), kad studentai subjektyviai vertina savo studijų ir pasiekimų vertingumą bei naudingumą ir dėl to patiria vienokias ar kitokias emocijas.

1.4. Akademinio nuobodulio ir studentų polinkio nuobodžiauti, poreikio pažinti, pasitenkinimo studijomis bei pasirinkta profesija ryšys

Akademinio nuobodulio konstruktas kol kas sulaukęs labai nedidelio mokslinių tyrimų dėmesio. Mokslininkai neseniai pradėjo tirti akademinio nuobodulio poveikį veiklos efektyvumui (Mann & Robinson, 2009; Nett et al., 2010; Pekrun et al., 2010; Tze, 2011). Tačiau tai vis didesnio tyrėjų dėmesio sulaukianti tema ir šių dienų aktualija. Nuobodulys yra plačiai paplitęs ir siejamas su įvairiais rezultatais tokiose srityse kaip psichologinė adaptacija, akademiniai pasiekimai ir profesinė sėkmė (Todman, 2013). Psichologijos tyrimuose vyksta diskusijos apie tai, koku mastu studentai asmeniškai yra linkę į nuobodulį ir koku mastu nuobodulį lemia išoriniai veiksniai, pavyzdžiui, mokymosi aplinkos projektavimas. Naujausi tyrimai rodo, kad nuobodulys neigiamai veikia mokymąsi ir pasiekimus (Mann & Robinson, 2009), ir didesnę neigiamą poveikį akademiniams

rezultatams turi patiriamas auditorijoje nei mokantis savarankiškai (Tze, Daniels & Klassen, 2016). Ir nors visuotinai pripažinta, kad nuobodulio vaidmuo svarbus, tačiau akademinėje aplinkoje apie tai kalbama mažai ir, Weinerman ir Kenner (2016) teigimu, vengiama temos, su kuria susiduria dauguma studentų.

Nors aukštųjų mokyklų akademinė aplinka mažai tyrinėta, tačiau ir negausūs tyrimai rodo tam tikras tendencijas. Polinkis nuobodžiauti akademinėje aplinkoje prognozuoja žemesnius akademinis pasiekimus ir mažesnę pasitenkinimą studijomis bei pasirinkta profesija. Tuo tarpu pirmoji studijų pakopa labai svarbi tolesniam profesiniam apsisprendimui, nes būtent bakalauro pakopos metu dedami pagrindai integracijai į darbo rinką (Urbanavičiūtė, 2009). Todėl iš esmės įdomu, kokios nuobodulio tendencijos mūsų šalies aukštųjų mokyklų studentų tarpe ir kaip tai veikia jų akademinis pasiekimus ir pasitenkinimą pačiomis studijomis bei pasirinkta profesija, ar labai skiriasi studijų pradžios ir pabaigos ypatumai, ar turi įtakos studento lytis. Tyrimai rodo, kad nuobodulį galima *užsiauginti*, kad nuobodulys ir pasiekimai laikui bėgant veikia vienas kitą (Pekrun, Hall, Goetz, & Perry, 2014), kad gyvenimo eigoje nuobodulio patirtis gali keistis. Neįveiktas kartą svarbiu gyvenimišku klausimu jis turi tendenciją plėtotis ir apimti vis daugiau gyvenimo sričių. Negana to, nuobodulio tyrimai turi ir geras pritaikymo galimybes, kadangi jų rezultatų pagrindu gali būti kuriamos intervencinės programos, tokiu būdu užkertant kelią neigiamoms nuobodulio pasekmėms.

Geriau suprantant tiek patį reiškinį, tiek jo priežastis akademinėje aplinkoje, galima gauti svarbių argumentų kaip atpažinti nuobodulį, o paskui ir ką su visu tuo daryti. Akademinėje aplinkoje daug diskusijų ir pakankami aštrių pasisakymų apie netinkamą švietimo sistemą, ypatingai gabių ir talentingų vaikų atžvilgiu. Dažnai aptarinėjama, kad šiuolaikinė švietimo sistema neskatina vaikų kūrybingumo ir kritinio mąstymo. Tokios aštrios kritikos strėlės išties verčia suklusti. Tuo tarpu pedagogai atkerta neturintys laiko, specialistai irgi delsia su reformomis, o vaikai auga, baigia mokyklas ir ateina į aukštąsias – su visais savo nuoboduliais ir neigiamomis nuostatomis. Kadangi nuobodulio tyrimai nenuoseklūs, o apie mokinių ir studentų patiriamą nuobodulį kalbama vis dažniau, buvo susitelkta į akademinį nuobodulį galimai lemiančius veiksnus – polinkį nuobodžiauti kaip asmenybinį aspektą ir poreikį pažinti kaip efektyvios akademinio nuobodulio įveikos strategijos prielaidą, kas galėtų lemti ir studentų pasitenkinimą studijomis bei pasirinkta profesija. Atsižvelgiant į argumentus šiame darbe siekiama įvertinti studentų akademinio nuobodulio tendencijas, nustatyti jo ryšius su asmenybiniais ir kognityviniais veiksniais, atskleisti galimą jo ryšį su pasitenkinimu studijomis bei pasirinkta profesija, diferencijuoti skirtumus ir nagrinėti didžiausius poveikius.

1.5. Tyrimo tikslas, uždaviniai, hipotezės

Tyrimo tikslas – ištirti ryšį tarp studentų akademinio nuobodulio ir asmeninių tendencijų nuobodžiauti, poreikio pažinti, pasitenkinimo studijomis bei pasirinkta profesija.

Uždaviniai:

1. Įvertinti studentų akademinio nuobodulio ypatumus demografinių požymių aspektu.
2. Įvertinti studentų polinkio nuobodžiauti, poreikio pažinti, pasitenkinimo studijomis bei pasirinkta profesija ypatumus.
3. Nustatyti ir išanalizuoti studentų akademinio nuobodulio ryšį su polinkiu nuobodžiauti, poreikiu pažinti, pasitenkinimu studijomis bei pasirinkta profesija.

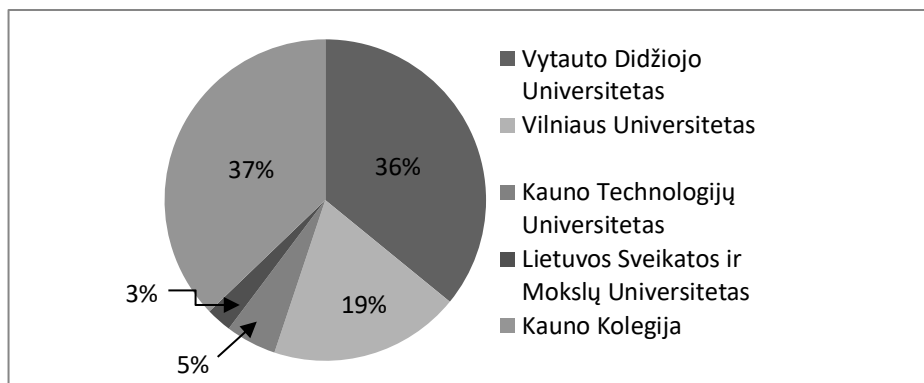
Hipotezės:

1. Tarp akademinio nuobodulio ir polinkio nuobodžiauti egzistuoja teigiamas ryšys.
2. Tarp akademinio nuobodulio ir poreikio pažinti egzistuoja neigiamas ryšys.
3. Tarp akademinio nuobodulio ir pasitenkinimo studijomis egzistuoja neigiamas ryšys.
4. Tarp akademinio nuobodulio ir pasitenkinimo pasirinkta profesija egzistuoja neigiamas ryšys.
5. Studentai vaikinai pasižymi aukštesniais akademinio nuobodulio rodikliais.
6. Aukštesnių kursų studentai pasižymi aukštesniais akademinio nuobodulio rodikliais.
7. Studentai, pasižymintys aukštesniais akademinio nuobodulio rodikliais, pasižymi žemesniais akademinio pasiekimų rodikliais.

2. TYRIMO METODIKA

2.1. Tyrimo dalyviai

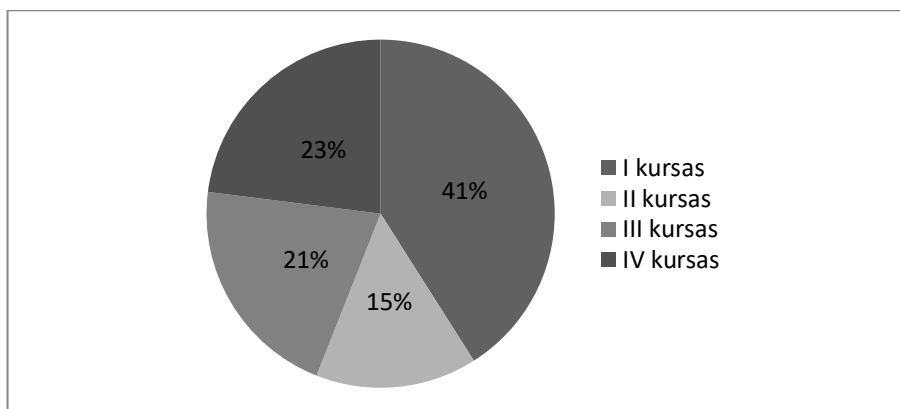
Tyrimo apklausoje dalyvavo septyniasdešimt aštuoni bakalauro studijų įvairių specialybių Lietuvos aukštųjų mokyklų 1-4 kurso studentai: Vytauto Didžiojo universiteto, Vilniaus universiteto, Kauno technologijos universiteto, Lietuvos sveikatos mokslų universiteto, Kauno kolegijos. Respondentų imtį sudarė 14 vaikinų (17.9 proc.) ir 64 merginos (82.1 proc.), kurių amžius svyravo nuo 19 iki 29 metų, amžiaus vidurkis 21.49 ± 2.373 metų. Žemiau pateikiamas respondentų pasiskirstymas pagal aukštąsias mokyklas (1 pav.).



1 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal aukštąsias mokyklas ($n = 78$)

Didžiausią respondentų dalį sudaro Kauno kolegijos (37 proc.) ir Vytauto Didžiojo universiteto (36 proc.) studentai. Vilniaus universiteto studentai sudaro - 19 proc., o mažiausią tyrime dalyvavusių respondentų dalį sudaro Kauno technologijos universiteto (5 proc.) ir Lietuvos sveikatos mokslų universiteto (3 proc.) studentai.

Didžiausią respondentų dalį (41 proc.) sudaro pirmo kurso studentai, o mažiausią - antro kurso studentai (15 proc.). Trečio (21 proc.) ir ketvirto (23 proc.) kurso studentai pasiskirstę panašiai. Žemiau pateikiamas respondentų pasiskirstymas pagal kursą (2 pav.)



2 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal studijų kursą ($n = 78$)

2.2. Tyrimo instrumentai

Tyrimo anketą sudarė demografiniai klausimai ir penkios tiriamų reiškinių įvertinimo skalės – iš viso 38 teiginiai (1 Priedas).

2.2.1. Studentų demografiniai rodikliai – 1-7 klausimai.

Siekiant išsiaiškinti demografinius rodiklius buvo renkami šie duomenys: lytis, amžius, aukštosios mokyklos pavadinimas, fakultetas, specialybė, kursas, paskutinio semestro akademinių pasiekimų vidurkis.

2.2.2. Studentų akademinio nuobodulio įvertinimas – 8-15 klausimai.

Šiam tyrimui studentų akademiniam nuoboduliui įvertinti, remiantis mokslinių tyrimų išvadomis (Götz et al., 2006; Mann & Robinson, 2009; Daniels et al., 2015; Zawodniak et al., 2017), buvo sukurti 8 nuosekliai suformuluoti teiginiai, pavyzdžiui, *Dalykų turinys pateikiamas kokybiškai ir nuosekliai*, arba *Dėstytojai sudomina ir įtraukia į mokymo procesą leisdami pasireikšti mano kūrybiškumui ir kritiniam mąstymui*, į kuriuos prašoma atsakyti pažymint jų atsakymą geriausiai atitinkantį balą pagal Likert'o skalę nuo 1 iki 5, kur 1 – *visiškai sutinku*, 2 – *sutinku*, 3 – *nei sutinku nei nesutinku*, 4 – *nesutinku*, 5 – *visiškai nesutinku*. Pažymėti atsakymų balai sumuojami, mažiausias galimas įvertinimas – 8 balai, didžiausias – 40 balų. Aukštesnis balas rodo didesnį akademinio nuobodulio laipsnį. Skalės teiginių vidinis suderintumas buvo patikrintas skaičiuojant Cronbacho alfa koeficientą. Tyrimo metu gautas vidinio suderintumo koeficientas Cronbacho $\alpha = 0,852$ rodo aukštą skalės patikimumą.

2.2.3. Studentų polinkio nuobodžiauti įvertinimas – 16-23 klausimai.

Studentų polinkio nuobodžiauti tendencijoms įvertinti buvo pasitelkta *Polinkio nuobodžiauti skalės BPS* (angl. *Boredom Proneness Scales*) (Farmer & Sundberg, 1986) 8 teiginių trumpoji versija BPS-8 (Struk et al., 2017), gavus vieno iš autorių J.Danckert sutikimą, kurios teiginiai geriausiai atspindi tiriamą reiškinį, nes vertina, kiek individas linkęs patirti nuobodulį įvairiose situacijose, ir kuri sudaryta tik iš nuosekliai suformuluotų teiginių, pavyzdžiui, *Aš dažnai atsiduriu aklavietėje, nežinodamas(-a) ką veikti*, arba *Didžiąją savo laiko dalį aš tiesiog sėdžiu nieko neveikdamas(-a)*, į kuriuos prašoma atsakyti pažymint jų atsakymą geriausiai atitinkantį balą pagal Likert'o skalę nuo 1 iki 5, kur 1 – *visiškai nesutinku*, 2 – *nesutinku*, 3 – *nei sutinku nei nesutinku*, 4 – *sutinku*, 5 – *visiškai sutinku*. Pažymėti atsakymų balai sumuojami, mažiausias galimas įvertinimas – 8 balai, didžiausias – 40 balų. Aukštesnis balas rodo didesnį polinkį nuobodžiauti. Skalė rodo aukštą patikimumą (Cronbacho $\alpha = 0,88$, Struk et al., 2017). Šio tyrimo metu gautas vidinio suderintumo koeficientas Cronbacho $\alpha = 0,886$.

2.2.4. Studentų poreikio pažinti įvertinimas – 24-29 klausimai.

Studentų poreikio pažinti, t.y. įsitraukti ir mėgautis pažintine veikla, tendencijoms įvertinti buvo pasitelkta *Poreikio pažinti skalės* (angl. *Need for Cognition Scales*) (NCS-34, Cacioppo & Petty, 1982; NCS-18, Cacioppo et al., 1984) 6 teiginių trumpoji versija *NCS-6* (angl. *Need for Cognition: a Six-Item Version*) (Coelho et al., 2018), kuri yra laisvai prieinama internete bei

nurodomas išankstinis autorių sutikimas ją naudoti, ir kuri yra paprasta, patikima ir efektyvi poreikio pažinti matavimo priemonė ir kurios teiginiai geriausiai atspindi tiriamą reiškinį, pavyzdžiui, *Aš teikiu pirmenybę sudėtingoms, ne paprastoms užduotims*, arba *Mąstymas nėra tai, kas man teikia pasitenkinimą*, į kuriuos prašoma atsakyti pažymint jų atsakymą geriausiai atitinkantį balą pagal Likert'o skalę nuo 1 iki 5, kur 1 – *visiškai nesutinku*, 2 – *nesutinku*, 3 – *nei sutinku nei nesutinku*, 4 – *sutinku*, 5 – *visiškai sutinku*. Pažymėti atsakymų balai sumuojami, mažiausias galimas įvertis – 6 balai, didžiausias – 30 balų. Aukštesnis balas rodo didesnę poreikį pažinti. Skalė rodo aukštą patikimumą (Cronbacho $\alpha = 0,94$ ir $0,91$, Coelho et al., 2018). Šio tyrimo metu gautas vidinio suderintumo koeficientas Cronbacho $\alpha = 0,85$.

2.2.5. Studentų pasitenkinimo studijomis įvertinimas – 30-33 klausimai.

Studentų pasitenkinimo studijomis tendencijoms įvertinti buvo pasitelkta *Akademinių saviveiksmingumo skalė* (Urbanavičiūtė, 2009), skirta įvertinti, kiek individas yra užtikrintas savo gebėjimu atlikti įvairias akademines užduotis. Daroma prielaida, kad jeigu studentas geba susidoroti su užduotimis, tai lemia ir aukštus akademinis pasiekimus bei pasitenkinimą studijomis, kurią sudaro keturi teiginiai, pavyzdžiui, *Atlikti visas akademines užduotis* arba *Susitvarkyti su sudėtingiausiomis akademinėmis užduotimis*, į kuriuos buvo prašoma atsakyti pažymint jų atsakymą geriausiai atitinkantį balą pagal Likert'o skalę nuo 1 iki 5, kur 1 – *labai sunku*, 2 – *sunku*, 3 – *nei sunku nei lengva*, 4 – *lengva*, 5 – *labai lengva*. Pažymėti atsakymų balai sumuojami, mažiausias galimas įvertinimas – 4 balai, didžiausias – 20 balų. Aukštesnis balas rodo didesnę pasitenkinimą studijomis. Skalė rodo aukštą patikimumą (Cronbacho $\alpha = 0,87$, Urbanavičiūtė, 2009). Šio tyrimo metu gautas vidinio suderintumo koeficientas Cronbacho $\alpha = 0,836$.

2.2.6. Studentų pasitenkinimo pasirinkta profesija įvertinimas – 34-38 klausimai.

Studentų pasitenkinimo pasirinkta profesija tendencijoms įvertinti buvo pasitelkta *Pasitenkinimo pasirinkta profesija skalė* (Urbanavičiūtė, 2009), kurią sudaro 5 teiginiai, pavyzdžiui, *Mano pasirinkta profesija man patinka*, arba *Nesu labai patenkintas tuo, kur įstojau*, į kuriuos buvo prašoma atsakyti pažymint jų atsakymą geriausiai atitinkantį balą pagal Likert'o skalę nuo 1 iki 5, kur 1 – *visiškai nesutinku*, 2 – *nesutinku*, 3 – *nei sutinku nei nesutinku*, 4 – *sutinku*, 5 – *visiškai sutinku*. Pažymėti atsakymų balai sumuojami, mažiausias galimas įvertinimas – 5 balai, didžiausias – 25 balai. Aukštesnis balas rodo didesnę pasitenkinimą pasirinkta profesija. Skalė rodo aukštą patikimumą (Cronbacho $\alpha = 0,89$, Urbanavičiūtė, 2009). Šio tyrimo metu gautas vidinio suderintumo koeficientas Cronbacho $\alpha = 0,922$.

2.3. Tyrimo eiga

Tyrimas atliktas 2019 metų kovo mėnesį. Tyrimo anketa buvo patalpinta internetinėje apklausų svetainėje. Tyrimo aprašymas, instrukcija ir anketos nuoroda platinta studentų atstovybių

atstovams bei tiesiogiai studentams internetinėmis komunikacijos priemonėmis. Dalyviai buvo kviečiami užpildyti elektroninę apklausą, kurią sudarė: 1) įžanga su informacija apie tyrėją, tyrimo tikslą, anonimiškumo užtikrinimą ir atsakymų panaudojimą apibendrintai analizei atlikti; 2) demografiniai klausimai; 3) akademinio nuobodulio įvertinimo teiginiai; 4) Polinkio nuobodžiauti skalė BPS-8; 5) Poreikio pažinti skalė NCS-6; 6) Akademinio saviveiksmingumo skalė; 7) Pasitenkinimo pasirinkta profesija skalė; 8) padėka už dalyvavimą tyrime. Apklausos pildymas truko 10-15 minučių. Šiuo būdu tyrimo anketą (1 priedas) užpildė septyniasdešimt aštuoni respondentai.

2.4. Duomenų analizė

Buvo atliktas kiekybinis koreliacinis tyrimas. Statistinė tyrimo duomenų analizė atlikta su SPSS programa, kuria apskaičiuota aprašomoji statistika – vidurkiai, standartiniai nuokrypiai, anketą sudarančių skalių vidinio suderintumo koeficientas Cronbacho alfa. Kintamųjų normalumo prielaida buvo patikrinta Kolmagorov-Smirnov testu, kuriuo nustatyta, kad normalumo prielaidai visi kintamieji prieštarauja. Todėl ryšiams tarp kintamųjų nustatyti taikytas Spearman'o koreliacijos koeficientas. Pasirinktas statistinio reikšmingumo lygmuo $\alpha = 0,05$.

Skalių vidinio suderintumo vertinimas. Skalių patikimumui įvertinti buvo apskaičiuotas vidinio suderintumo koeficientas Cronbacho alfa. Šio koeficiento skaičiavimo rezultatai pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė. *Akademinio nuobodulio ir studentų polinkio nuobodžiauti, poreikio pažinti, pasitenkinimo studijomis bei pasirinkta profesija skalių vidinio suderintumo koeficientai*

Skalė	Cronbacho alfa
Akademinis nuobodulys	0,852
Polinkis nuobodžiauti	0,886
Poreikis pažinti	0,850
Pasitenkinimas studijomis	0,836
Pasitenkinimas pasirinkta profesija	0,922

Visų skalių Cronbacho alfa koeficientų reikšmės didesnės už 0,6. Tai rodo, kad visos skalės tinkamai atspindi matuojamus konstruktus. Cronbacho alfa patikimumo koeficiento reikšmės svyruoja nuo 0,836 – *Pasitenkinimas studijomis* iki 0,922 – *Pasitenkinimas pasirinkta profesija*.

Akademinio nuobodulio skalės vidinio suderintumo vertinimas. Šiam tyrimui sukurto akademinio nuobodulio vertinimo skalės klausimyno patikimumas buvo patikrintas jį sudarančių teiginių reikalingumo ir prasmingumo atspindėti konstrukto atžvilgiu. Buvo apskaičiuotas vidinio suderintumo koeficientas Cronbacho alfa visiems aštuoniems atvejams, jei atskiras teiginys būtų

pašalintas iš skalės, bei kiekvieno teiginio koreliacijos su bendru skalės balu. Testo rezultatai pateikiami 2 lentelėje.

2 lentelė. *Akademinių nuobodulio skalės vidinio suderintumo koeficientai pašalinus atskirus teiginius ir kiekvieno teiginio koreliacija su bendru skalės balu*

Skalės teiginiai	Skalės Cronbacho alfa, kai teiginys pašalintas	Koreliacija su skalės bendru balu
AN1	0,832	0,724
AN2	0,815	0,820
AN3	0,823	0,771
AN4	0,846	0,630
AN5	0,845	0,609
AN6	0,829	0,729
AN7	0,851	0,624
AN8	0,831	0,721

Pastaba: AN1 – pirmas teiginys, AN2 – antras teiginys, ir t.t.

Remiantis testo rezultatais daroma išvada, kad visi skalę sudarantys teiginiai pilnai atspindi akademinių nuobodulio konstrukta ir yra reikalingi bei prasmingi, nes pašalinus bet kurį iš teiginių, skalės Cronbacho alfa patikimumo koeficiento reikšmė mažėja lyginant su skalės Cronbacho alfa, kuomet naudojami visi teiginiai ($\alpha = 0,852$).

Aprašomoji statistinė analizė. Akademinių nuobodulio ir studentų polinkio nuobodžiauti, poreikio pažinti, pasitenkinimo studijomis bei pasirinkta profesija konstrukto vertinimų vidurkiai pateikiami 3 lentelėje.

3 lentelė. *Tyrimo konstrukto vertinimų vidurkiai*

Konstruktas	N	Min	Max	M	SD
Akademiniis nuobodulys	78	1	5	3,018	0,682
Polinkis nuobodžiauti	78	1	5	2,564	0,781
Poreikis pažinti	78	1	5	3,327	0,741
Pasitenkinimas studijomis	78	1	5	2,75	0,707
Pasitenkinimas pasirinkta profesija	78	1	5	3,608	0,985

Pastaba: N – respondentų skaičius, Min – mažiausia reikšmė, Max – didžiausia reikšmė, M – vidurkis, SD – standartinis nuokrypis.

Iš visų konstrukto didžiausias yra *Pasitenkinimo pasirinkta profesija* skalės vertinimų vidurkis ($3,61 \pm 0,99$), o mažiausias – *Polinkio nuobodžiauti* skalės vertinimų vidurkis ($2,56 \pm 0,78$). 2 priede pateikiama, kiek kokių atsakymų pasirinkta procentais nuo imties apjungus į vieną grupę

atsakymus Visiškai sutinku/Sutinku skalėms *Akademiniis nuobodulys*, *Polinkis nuobodžiauti*, *Poreikis pažinti*, *Pasitenkinimas pasirinkta profesija*, ir apjungus į vieną grupę atsakymus Labai lengva/Lengva skalei *Akademiniis saviveiksmingumas*.

Tyrimo konstrukty normalumo prielaidų tikrinimas. Kintamųjų normalumo prielaidoms patikrinti buvo atliktas Kolmagorov-Smirnov testas. Testo rezultatai pateikiami 4 lentelėje.

4 lentelė. *Tyrimo konstrukty normalumo prielaidų tikrinimo rezultatai*

Konstruktas	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>
Akademiniis nuobodulys	24,14	5,453	0,020
Polinkis nuobodžiauti	20,51	6,252	0,002
Poreikis pažinti	19,96	4,447	0,008
Pasitenkinimas studijomis	11	2,828	0,000
Pasitenkinimas pasirinkta profesija	18,04	4,927	0,000

Pastaba: *M* – vidurkis, *SD* – standartinis nuokrypis.

Visų tyrimo konstrukty vertinimo reikšmės nėra pasiskirsčiusios pagal normalųjį pasiskirstymo dėsnį, nes visų jų $p < 0,05$. Todėl atliekant vidurkių palyginimus, reikalinga naudoti neparametrinius kriterijus, o atliekant koreliacinę analizę reikalinga skaičiuoti Spearman'o koreliacijos koeficientą.

3.REZULTATAI

3.1.Akademinių nuobodulio ryšys su studentų polinkiu nuobodžiauti, poreikiu pažinti, pasitenkinimu studijomis bei pasirinkta profesija

Koreliacinės analizės rezultatai. Akademinių nuobodulio ir studentų polinkio nuobodžiauti, poreikio pažinti, pasitenkinimo studijomis bei pasirinkta profesija koreliacinės analizės rezultatai pateikti 5 lentelėje.

5 lentelė. *Akademinių nuobodulio ir studentų polinkio nuobodžiauti, poreikio pažinti, pasitenkinimo studijomis bei pasirinkta profesija skalių koreliacijos koeficientai*

	Akademini nuobodulys	Polinkis nuobodžiauti	Poreikis pažinti	Pasitenkinimas studijomis	Pasitenkinimas pasirinkta profesija
Akademini nuobodulys	-				
Polinkis nuobodžiauti	0,296**	-			
Poreikis pažinti	-0,117	-0,246*	-		
Pasitenkinimas studijomis	-0,105	-0,312**	0,339**	-	
Pasitenkinimas pasirinkta profesija	-0,500**	-0,421**	0,164	0,075	-

Pastaba. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Hipotezė H1: *Tarp akademinių nuobodulio ir polinkio nuobodžiauti egzistuoja teigiamas ryšys.* Atliktos koreliacinės analizės rezultatai rodo, kad tarp akademinių nuobodulio ir polinkio nuobodžiauti yra silpnas ($r = 0,296$), teigiamas ir statistiškai reikšmingas ryšys ($p < 0,01$). Tai rodytų, kad esant labiau išreikštomis asmeninėms nuobodulio tendencijoms didėja ir akademinių nuobodulio patirtis, o dažniau patiriant akademinį nuobodulį gali stiprėti tendencijos nuobodžiauti įvairiose gyvenimo situacijose. Tyrimo hipotezė H1 pasitvirtino.

Hipotezė H2: *Tarp akademinių nuobodulio ir poreikio pažinti egzistuoja neigiamas ryšys.* Tarp akademinių nuobodulio ir poreikio pažinti egzistuoja neigiamas, silpnas ($r = -0,117$) ryšys. Tai reikštų, kad mažėjant poreikiui pažinti, didėja akademinių nuobodulys, o didėjant poreikiui pažinti – akademinių nuobodulys mažėja. Tačiau šis ryšys nėra statistiškai reikšmingas ($p > 0,05$), todėl hipotezę H2 galima atmesti.

Hipotezė H3: *Tarp akademinio nuobodulio ir pasitenkinimo studijomis egzistuoja neigiamas ryšys.* Tarp akademinio nuobodulio ir pasitenkinimo studijomis nustatytas neigiamas, silpnas ($r = -0,105$) ryšys. Tai reikštų, kad didėjant pasitenkinimui studijomis, mažėja akademinis nuobodulys, o mažėjant pasitenkinimui studijomis, akademinis nuobodulys didėja. Ryšys nėra statistiškai reikšmingas ($p > 0,05$), todėl hipotezę H3 galima atmesti.

Hipotezė H4: *Tarp akademinio nuobodulio ir pasitenkinimo pasirinkta profesija egzistuoja neigiamas ryšys.* Tarp pasitenkinimo pasirinkta profesija ir akademinio nuobodulio egzistuoja neigiamas, vidutinio stiprumo ($r = -0,500$) ryšys. Didėjant pasitenkinimui pasirinkta profesija, mažėja akademinis nuobodulys, o mažėjant pasitenkinimui pasirinkta profesija, akademinis nuobodulys didėja. Ryšys yra statistiškai reikšmingas ($p < 0,01$), todėl teigiama, kad hipotezę H4 pasitvirtino.

3.2. Akademinio nuobodulio ypatumai demografinių požymių aspektu

Vidurkių palyginimo rezultatai. Akademinio nuobodulio raiška lyginama respondentų lyties, kurso ir akademinio pasiekimų grupėse. Kadangi akademinio nuobodulio konstrukto reikšmės nėra pasiskirsčiusios pagal normalųjį pasiskirstymo dėsnį, vidurkių lyginimui naudojami neparametriniai kriterijai.

Hipotezė H5: *Studentai vaikinai pasižymi aukštesniais akademinio nuobodulio rodikliais.* Vertinant akademinio nuobodulio raišką lyties atžvilgiu egzistuoja dvi respondentų grupės – studentai vaikinai ir studentės merginos, todėl vidurkių lyginimui naudojamas Mann-Whitney neparametrinis kriterijus. Testo rezultatai pateikiami 6 lentelėje.

6 lentelė. *Akademinio nuobodulio raiškos vidurkių lyties atžvilgiu skirtumai*

Konstruktas	Lytis	Vidurkinis rangas	U	Z	p
Akademinis nuobodulys	Vyras	37,46	419,500	-0,372	0,710
	Moteris	39,95			

Remiantis atlikto testo rezultatais gaunama, kad studentų merginų akademinio nuobodulio raiška (vidurkinis rangas= 39,95) didesnė nei vyrų (vidurkinis rangas= 37,46). Tačiau šis skirtumas nėra statistiškai reikšmingas ($p > 0,05$). Todėl daroma išvada, kad reikšmingų akademinio nuobodulio pasireiškimo skirtumų tarp studentų vaikinų ir studentų merginų nenustatyta. Hipotezė H5 atmetama.

Hipotezė H6: *Aukštesnių kursų studentai pasižymi aukštesniais akademinio nuobodulio rodikliais.* Pasinaudojant Kruskal-Wallis neparametriniu kriterijumi, skirtu tirti daugiau nei dvi respondentų grupes, atliekamas akademinio nuobodulio raiškos vertinimas kurso, kuriame mokosi respondentai, atžvilgiu. Testo rezultatai pateikiami 7 lentelėje.

7 lentelė. *Akademinių nuobodulio raiškos vidurkių kurso atžvilgiu skirtumai*

Konstruktas	Kursas	Vidurkinis rangas	χ^2	Df	p
Akademini nuobodulys	1 kursas	39,14	4,915	3	0,178
	2 kursas	27,63			
	3 kursas	42,03			
	4 kursas	45,81			

Remiantis testo rezultatuose pateiktais vidurkiniais rangais, daroma išvada, kad aukštesnių kursų studentų akademinių nuobodulio raiška yra didesnė nei žemesnių kursų respondentų. Tačiau toks vertinimų skirtumas nėra statistiškai reikšmingas ($p > 0,05$). Todėl teigti, kad egzistuoja akademinių nuobodulio vertinimų skirtumai skirtingų kursų respondentų tarpe negalima. Hipotezė H6 atmetama.

Hipotezė H7: *Studentai, pasižymintys aukštesniais akademinių nuobodulio rodikliais, pasižymės žemesniais akademinių pasiekimų rodikliais.* Tyrimo hipotezei patikrinti sukuriamas naujas kintamasis. Šio kintamojo reikšmė yra 1, jei respondentų akademinių pasiekimų rezultatas yra žemesnis už šių pasiekimų vidurkį ($8,05 \pm 0,902$), ir 2 – jei respondentų akademinių pasiekimų reikšmė yra didesnė už bendrą vidurkį. Skirtumų vertinimui naudojamas Mann-Whitney neparametrinis kriterijus. Testo rezultatai pateikiami 8 lentelėje.

8 lentelė. *Akademinių nuobodulio raiškos akademinių pasiekimų vidurkių atžvilgiu skirtumai*

Konstruktas	Akademinių pasiekimai	Vidurkinis rangas	U	Z	p
Akademini nuobodulys	Žemesni	40,40	694,500	-0,422	0,673
	Aukštesni	38,20			

Remiantis testo rezultatais matome, kad žemesnių akademinių pasiekimų studentų akademinių nuobodulio raiška (vidurkinis rangas= 40,40) yra didesnė, nei aukštesnių akademinių pasiekimų studentų (vidurkinis rangas= 38,20). Tačiau toks vertinimų skirtumas nėra statistiškai reikšmingas ($p > 0,05$), todėl teigti, kad akademinių nuobodulio vertinimai skiriasi aukštesnių akademinių pasiekimų ir žemesnių akademinių pasiekimų studentų grupėse, negalima. Hipotezė H7 atmetama.

Apibendrinant, tyrimo rezultatai atskleidė studentų akademinių nuobodulio statistiškai reikšmingas teigiamas koreliacijas su asmeninėmis tendencijomis nuobodžiauti ($r = 0,296$, $p < 0,01$) bei statistiškai reikšmingas neigiamas su pasitenkinimu pasirinkta profesija ($r = -0,500$, $p < 0,01$). Stebimos silpnos neigiamos, tačiau statistiškai nereikšmingos koreliacijos su poreikiu pažinti ($r = -0,117$, $p > 0,05$) bei pasitenkinimu studijomis ($r = -0,105$, $p > 0,05$). Nerasta statistiškai reikšmingų akademinių nuobodulio raiškos skirtumų lyties ($U = 419,5$, $p > 0,05$), kurso ($\chi^2 = 4,915$, $p > 0,05$) bei akademinių pasiekimų vidurkio ($U = 694,5$, $p > 0,05$) atžvilgiu.

4.REZULTATŲ APTARIMAS

Šiame darbe siekiama įvertinti studentų akademinio nuobodulio tendencijas ir nagrinėti galimus jo ryšius su polinkiu nuobodžiauti, poreikiu pažinti, pasitenkinimu studijomis bei pasirinkta profesija. Nustatyta, kad akademinėje aplinkoje labiau nuobodžiauja tie studentai, kurie linkę nuobodžiauti įvairiose gyvenimo situacijose, o akademinio nuobodulio neigiamos patirties išvengia tie studentai, kurie labiau patenkinti pasirinkta profesija. Labai nežymiai ir nereikšmingai mažesni akademinio nuobodulio rodikliai susiję su didesniu poreikiu pažinti ir didesniu pasitenkinimu studijomis. Tie studentai, kurie labiau linkę įsitraukti į mąstymo veiklą ir labiau patenkinti studijomis taip pat linkę išvengti neigiamos akademinio nuobodulio patirties. Siekiant tikslo buvo analizuojami respondentų akademinio nuobodulio skirtumai atskirose demografinėse grupėse – lyties, kurso, akademinio pasiekimų. Analizės rezultatai neparodė jokių reikšmingų skirtumų vertinant akademinio nuobodulio patirtį šiose grupėse, tačiau nežymios tendencijos pastebėtos. Nustatyta, kad šiek tiek aukštesniais akademinio nuobodulio rodikliais pasižymi studentės merginos, paskutinių kursų bei žemesnių akademinio pasiekimų studentai.

Moksliniai nuobodulio tyrimai paprastai atskleidžia lyties skirtumus, ir nurodo, kad nuobodžiauti labiau linkę vyrai (Farmer & Sundberg, 1986; Sundberg et al., 1991), tačiau akademinio nuobodulio tyrimai tokių įrodymų nepateikia. Galimai tyrimas nediferencijavo lyties skirtumų dėl mažo tyrime dalyvavusių vaikinių studentų skaičiaus, todėl tikėtina, jog didesnė imtis būtų parodžiusi kitokius rezultatus. Panašią prielaidą galima kelti ir dėl kurso. Aukštesnių kursų studentai pasižymėjo didesne akademinio nuobodulio raiška nei žemesnių. Tačiau pirmakursiai tyrime sudarė didžiausią respondentų dalį, kas galimai ir lėmė tokius rezultatus, kurie patvirtina ir mokslinių tyrimų išvadas, kad pirmakursiai linkę labiau įsitraukti į mokymosi procesą. Tik pradėjus studijuoti akademinės veiklos vertinimas labiau paremtas įsivaizdavimais apie būsimą profesiją (Urbanavičiūtė, 2009), todėl gali būti labiau optimistiškas, dėl ko ir akademinio nuobodulio gali būti patiriama mažiau. Tuo tarpu paskutinių kursų studentų mokymosi proceso vertinimas jau paremtas patirtimi, ir galbūt apsisprendimu toliau neiti pasirinktu profesiniu keliu. Be to, paskutiniuose kursuose tikėtinas mažesnis studentų įsitraukimas į akademinę veiklą, kas galimai skatina ir neigiamą jų požiūrį į pačias studijas. Netikėta ir tai, kad jokių reikšmingų skirtumų nenustatyta akademinio pasiekimų grupėse, nors žemesnių akademinio pasiekimų grupėje pastebėta, kad šie studentai akademinio nuobodulio patiria daugiau. Moksliniai tyrimai paprastai tokius ryšius atskleidžia. Teigiama, kad akademinis nuobodulys neigiamai veikia studentų mokymąsi ir pasiekimus (Mann & Robinson, 2009) bei saviveiksmingumą mokantis savarankiškai, kuris daro įtaką ir akademinio pasiekimų rezultatams (Tze, 2011).

Tyrimo rezultatai atskleidė akademinio nuobodulio paplitimo tendencijas studentų tarpe, kurios rodo, kad paskaitų metu nuobodžiauja kas penktas studentas. Tuo tarpu mokslinių tyrimų duomenimis paprastai nuobodžiauja apie pusė studentų (Sharp ir Hemmings, 2016). Galima daryti išvadą, kad tie studentai, kurie patį mokymosi procesą suvokia kaip neįdomų, monotonišką, nenaudingą ir nevertingą, labiausiai ir patiria akademinio nuobodulio būseną. Tyrimas rodo, kad didesnė pusė studentų abejoja dėl visų dėstomų dalykų naudingumo ir vertingumo. Tuo tarpu dėstyimo metodikos atžvilgiu rezultatai žymiai palankesni. Pavyzdžiui, didesnė studentų dalis teigia gaunanti reikiamų žinių ir patenkina savo smalsumą, ir apie pusė studentų mano, kad dalykų turinys pateikiamas kokybiškai ir nuosekliai. Šie rezultatai šiek tiek netikėti, kadangi moksliniai tyrimai pateikia visiškai priešingus rezultatus. Tarp dažniausiai įvardijamų subjektyviai suvokiamų akademinio nuobodulio priežasčių yra minimi mokymo aspektai bei kursų turinys ir temos, o dėstytojas įvardijamas žymiai rečiau nei jo dėstyimo metodika (Götz et al., 2006). Tyrimai atskleidžia, kad studentai savo akademinio nuobodulio priežastis greičiau linkę priskirti aplinkos sąlygoms ir paprastai kritiškai mokymo proceso organizavimui. Subjektyviai suvokiamą nuobodulio atsiradimą mokymo procese labiau prognozuoja *kaip* nei *kas*, labiau turinys bei jo pateikimas nei dalykas ar dėstytojas. Moksliniai tyrimai pažymi, kad studentai nelinkę neigiamai vertinti patį dalyką ar asmenines dėstytojo savybes, neigiama tendencija daugiau susijusi su dėstyimo metodika. Todėl atsižvelgiant į tokius studentų subjektyvius vertinimus, galima daryti prielaidą, kad mūsų aukštosiose mokyklose mokymo procesas organizuojamas kokybiškai, tačiau mokymo programos atitinka ne visų studentų lūkesčius ir kelia klausimų. Kartais studentai būna savikritiški ir kaip akademinio nuobodulio priežastis įvardija savo asmenines problemas, pavyzdžiui, nuovargį ar suvokimo problemas. Mūsų tyrimas nebuvo išimtis. Didesnė studentų dalis nurodė, kad paskaitų metų jie dažnai būna išsiblaškę, kad sunku koncentruoti dėmesį. Galimai akademinio nuobodulio patirtį lemia tiek mokymo proceso organizavimas, tiek ir pačių studentų asmeninės savybės. Be to, turima mokslinių įrodymų, kad nuobodžiaujantys auditorijose, lygiai taip pat nuobodžiauja ir už jų ribų (Nett et al., 2011).

Analizuojant studentų akademinio nuobodulio ir polinkio nuobodžiauti ryšį nustatyta, kad esant labiau išreikštomis asmeninio polinkio nuobodžiauti tendencijoms, didėja ir akademinio nuobodulio patirtis. Tai rodo, kad tie studentai, kurie linkę nuobodžiauti paskaitų metu, galimai nuobodžiauja įvairiose gyvenimo situacijose. Neatmetama ir prielaida, kad dažnai patiriant nuobodulį paskaitų metu, galima pradėti nuobodžiauti ir kitose gyvenimo situacijose. Moksliniai tyrimai pažymi nuobodulio tendenciją plėtotis ir apimti vis daugiau gyvenimo sričių (Perkun et al., 2014). Subjektyvų nuobodžios situacijos suvokimą paprastai rodo vienaip ar kitaip išreikštos nuobodulio tendencijos ir stipriau ar silpniau išreikštų asmeninių savybių derinys, pavyzdžiui,

ekstraversija, impulsyvumas, dėmesio problemos, neigiama savimonė. Galima daryti prielaidą, kad studentai daugumą savo kasdieninių veiklų suvokia kaip monotoniškas, beprasmes, kad jiems reikia iššūkių ir kažko įdomesnio, ir, be abejonės, jie randa alternatyvų. Verta pažymėti, kad polinkio nuobodžiauti tendencijos studentų tarpe mažesnės nei akademinio nuobodulio rodikliai. Tai rodo, kad dalis studentų patiria situacinį nuobodulį, ir savo nuobodulio priežastis galimai priskiria mokymosi proceso organizavimui. Analizuojant studentų akademinio nuobodulio ir poreikio pažinti ryšį nustatytas tik labai silpnas nereikšmingas ryšys. Esant labiau išreikštam poreikiui pažinti akademinis nuobodulys turi tendenciją mažėti. Aukšti poreikio pažinti rodikliai gali būti svarbūs kaip prielaida efektyvioms akademinio nuobodulio įveikos strategijoms atsirasti. Poreikis pažinti vertinamas kaip resuras, kuris gali padėti įveikti nuobodulį. Tai reiškia, kad pasižymintys labiau išreikštu poreikiu pažinti, linkę labiau įsitraukti į mąstymo procesus, apdoroti informaciją, ieškoti sprendimų bei mėgautis tokia veikla. Tačiau toks silpnas nereikšmingas ryšys su akademinio nuoboduliu rodytų, kad studentai nelinkę įsitraukti į aktyvią pažintinę veiklą, kad išvengtų nuobodulio. Moksliniai tyrimai atskleidžia, kad asmenys, linkę įsitraukti ir mėgautis pažintine veikla, išties nuobodžiauja rečiau. Aukštas pažinimo poreikis išlaiko suinteresuotumą aplinka ir veikia kaip nuobodulio reguliacijos mechanizmas (Tze, 2011). Galimai nuobodžių paskaitų metų jie naudoja kitas įveikos strategijas, kurių moksliniai tyrimai atskleidžia daug, pavyzdžiui, svajoja, piešia, siuntinėja pranešimus, sudarinėja pirkinių sąrašus ir kt. Kaip studentai susitvarko su nuoboduliu lemia ir jų pasitenkinimą tiek pačiomis studijomis, tiek pasirinkta profesija.

Analizuojant studentų pasitenkinimo studijomis rodiklius nustatytas tik labai silpnas nereikšmingas ryšys, kuris rodo, kad didėjant pasitenkinimui studijomis akademinio nuobodulio patirtis mažėja. Galimai tokius rezultatus lėmė pateikti klausimai, orientuoti į akademinį saviveiksmingumą, t.y. kiek pats studentas įsitikinęs savo kompetencija ir gebėjimais dalyvauti akademinėje veikloje. Atliktame tyrime dauguma studentų nurodė, kad jiems sunku įsisavinti akademinis dalykus ar susitvarkyti su sudėtingomis užduotimis. Akademinėje aplinkoje veiksmingumo įsitikinimai vaidina svarbų vaidmenį akademiniai sėkmei (Tze, 2011). Be to, didesnę respondentų dalį sudarė pirmakursiai, kurie paprastai patiria adaptacijos problemų, kas taip pat galėjo daryti įtaką rezultatams. Pasitenkinimas atliekama veikla plačiai tyrinėjamas nuobodulio tyrimuose, kur paprastai nustatomi ryšiai tarp aukštų nuobodulio ir žemų pasitenkinimo rodiklių. Tačiau tyrime tokių ryšių nenustatyta. Tai rodytų, kad nepasitenkinimą gali lemti kitos priežastys. Verta pažymėti, kad tyrime dalyvavusių respondentų akademinio pasiekimų vidurkis gana aukštas. Atsižvelgiant ir į tai, kad pasitenkinimas pasirinkta profesija aukštas ir nustatyti reikšmingi neigiami ryšiai su akademinio nuoboduliu. Tie studentai, kurie labiau patenkinti pasirinkta profesija, akademinio nuobodulio patiria daug mažiau. Studentai subjektyviai vertina savo profesinį

pasirinkimą, ir priklausomai nuo to, ar jie įstojo ten, kur tikrai norėjo, t.y. į prioritetinę specialybę, atitinkamai vertina savo pasirinkimą. Nagrinėjant tyrimo rezultatus pastebėta, kad didesnė dalis studentų savo profesinį pasirinkimą vertina kaip sėkmingą ir yra patenkinti pasirinkta profesija.

Šio tyrimo išvados suteikė įžvalgų apie akademinio nuobodulio patirtį tarp Lietuvos aukštųjų mokyklų studentų. Šiuo tyrimu buvo pasiekta tik dalinio daugumos išsikeltų hipotezių patvirtinimo. Svarbiausiomis šio tyrimo prielaidomis laikomas dviejų hipotezių patvirtinimas. Pirma – nustatyta, kad akademinėje aplinkoje paprastai nuobodžiauja tie studentai, kurie linkę nuobodžiauti daugelyje gyvenimiškų situacijų, kas gali rodyti interesų, tikslų, prasmės trūkumą jų gyvenime. Antra – nustatyta, kad tie studentai, kurie savo profesinį pasirinkimą vertina teigiamai, akademinio nuobodulio patiria mažiau, kas rodytų, kad jie kryptingai siekia savo tikslų ir tiki saviveiksmingumu. Tyrimas buvo apribotas nedidele imtimi bei neproporcingu pasiskirstymu tarp lyčių. Todėl kalbėti apie tyrimo rezultatų apibendrinimą negalima. Be to, akademinio nuobodulio skalės patikimumas turėtų būti patikrintas kitais tyrimais su reprezentatyviomis imtimis.

IŠVADOS

1. Didesnį akademinį nuobodulį patiriantys studentai pasižymi didesniu polinkiu nuobodžiauti, tai yra labiau linkę nuobodžiauti įvairiose gyvenimo situacijose, nei tie studentai, kurie akademinėje aplinkoje nuobodžiauja mažiau.
2. Mažesnį akademinį nuobodulį patiriantys studentai pasižymi panašiomis poreikio pažinti tendencijomis kaip ir tie studentai, kurie akademinio nuobodulio patiria daugiau.
3. Mažesnį akademinį nuobodulį patiriantys studentai studijomis patenkinti panašiai kaip ir tie studentai, kurie akademinio nuobodulio patiria daugiau.
4. Mažesnį akademinį nuobodulį patiriantys studentai pasirinkta profesija patenkinti labiau nei tie studentai, kurie akademinio nuobodulio patiria daugiau.
5. Studentai vaikinai pasižymi panašiais akademinio nuobodulio rodikliais kaip ir studentės merginos.
6. Aukštesnių kursų studentai pasižymi panašiais akademinio nuobodulio rodikliais kaip ir žemesnių kursų studentai.
7. Studentai, pasižymintys aukštesniais akademinio nuobodulio rodikliais, pasižymi panašiais akademinio pasiekimų rodikliais kaip ir tie studentai, kurių akademinio nuobodulio rodikliai žemesni.

LITERATŪRA

- Bagdonas, A. ir Rimkutė, E. (2013). *Anglų-lietuvių kalbų psichologijos žodynas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Bargdill, R. (2000). The Study of Life Boredom. *Journal of Phenomenological Psychology*, 31 (2), 188-219. <https://doi.org/10.1163/15691620051090979>.
- Bargdill, R.W. (2014). Toward a theory of habitual boredom. Paimta iš <https://www.researchgate.net/publication/329588943>.
- Belton, T., & Priyadarshini, E. (2007). Boredom and schooling: a cross disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education*, 37 (4), 579-595. <https://doi.org/10.1080/03057640701706227>.
- Bench, S.W., & Lench, H.C. (2013). On the Function of Boredom. *Behavioral Sciences*, 3 (3), 459-472. <https://doi.org/10.3390/bs3030459>.
- Blaszczynski, A., McConaghy, N., & Frankova, A. (1990). Boredom Proneness in Pathological Gambling. *Psychological Reports*, 67 (1), 35-42. <https://doi.org/10.2466/pr0.1990.67.1.35>.
- Bruursema, K., Kessler, S.R., & Spector, P.E. (2011). Bored employees misbehaving: The relationship between boredom and counterproductive work behavior. *Work & Stress*, 25 (2), 93-107. <https://doi.org/10.1080/02678373.2011.596670>.
- Cacioppo, J.T., & Petty, R.E. (1982). The Need for Cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42 (1), 116-131. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.42.1.116>.
- Cacioppo, J.T., Petty, R.E., & Kao, C.F. (1984). The efficient assessment of Need For Cognition. *Journal of Personality Assessment* 48 (3), 306-307. <https://doi.org/10.1207/s15327752jpa480313>.
- Coelho, G.L.D.H., Hanel, P.H.P, & Wolf, L.J. (2018). The Very Efficient Assessment of Need for Cognition: Developing a Six-Item Version. *Assessment*, Article first published online: August 10, 2018, 1-16. <https://doi.org/10.1177/1073191118793208>.
- Crockett, A.C., Myhre, S.K., & Rokke, P.D. (2015). Boredom proneness and emotion regulation predict emotional eating. *Journal of Health Psychology*, 20 (5), 670-680. <https://doi.org/10.1177/1359105315573439>.
- Dahlen, E.R., Martin, R.C., Ragan, K., & Kuhlman, M.M. (2004). Boredom proneness in anger and aggression: effects of impulsiveness and sensation seeking. *Personality and Individual Differences*, 37 (8), 1615-1627. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.02.016>.
- Danckert, J. & Merrifield, C. (2018). Boredom, sustained attention and the default mode network. *Experimental Brain Research*, 236 (9), 2507-2518. Paimta iš <https://link.springer.com/article/10.1007/>.

- Daniels, L.M., Tze, V.M.C., & Goetz, T. (2015). Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences*, 37, 255-261. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.004>.
- Eastwood, J.D., Cavaliere, C., Fahlman, S.A., & Eastwood, A.E. (2007). A desire for desires: Boredom and its relation to alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 42 (6), 1035-1045. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.027>.
- Elpidorou, A. (2014). The bright side of boredom. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01245>.
- Elpidorou, A. (2015). The significance of boredom: a sartrean reading. Paimta iš <https://philpapers.org>.
- Elpidorou, A. (2017). The Moral Dimensions of Boredom: A Call for Research. *Review of General Psychology*, 21 (1), 30-48. <https://doi.org/10.1037/gpr0000098>.
- Farmer, R., & Sundberg, N.D. (1986). Boredom Proneness--The Development and Correlates of a New Scale. *Journal of Personality Assessment*, 50 (1), 4-17. <https://doi.org/10.1207/s15327752jpa50012>.
- Fisher, C.D. (1998). Effects of external and internal interruptions on boredom at work. *Journal of Organizational Behavior*, 19 (5), 503-522. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379).
- Gerritsen, C.J., Toplak, M.E., Sciaraffa, J., & Eastwood, J. (2014). I can't get no satisfaction: Potential causes of boredom. *Consciousness and Cognition*, 27, 27-41. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2013.10.001>.
- Goldberg, Y.K., Eastwood, J.D., LaGuardia, J. & Danckert, J. (2011). Boredom: An Emotional Experience Distinct from Apathy, Anhedonia, or Depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30 (6), 647-666. <https://doi.org/10.1521/jscp.2011.30.6.647>.
- Götz, T., Frenzel, A., & Haag, L. (2006). Ursachen von Langweile im Unterricht. *Empirische Pädagogik*, 20 (2), 113-134. Paimta iš <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:352-137520>.
- Harris, M.B. (2000). Correlates and Characteristics of Boredom Proneness and Boredom. *Journal on Applied Social Psychology*, 30 (3), 576-598. <https://doi.org/10.1111/j.15591816.2000.tb02497.x>.
- Kanevsky, L., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in under achievement. *Roeper Review*, 26 (1), 20-28. <https://doi.org/10.1080/02783190309554235>.
- Kass, S.J., Vodanovich, S.J., & Callender, A. (2001). State-Trait Boredom: Relationship to Absenteeism, Tenure, and Job Satisfaction. *Journal of Business and Psychology*, 16 (2), 317-327. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1011121503118>.

- Keinys, S. (Red.) (2012). *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas.
- LePera, N.(2011). Relationships Between Boredom Proneness, Mindfulness, Anxiety, Depression, and Substance Use. *The New School Psychology Bulletin*, 8 (2). Paimta iš <http://www.azmonyar.com/DownloadPDF/15562289.pdf>.
- Mael, F., & Jex, S. (2015). Workplace Boredom: An Integrative Model of Traditional and Contemporary Approaches. *Group & Organization Management*, 40 (2), 131-159. <https://doi.org/10.1177/1059601115575148>.
- Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: an investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Education Research Journal*, 35 (2), 243-258. <https://doi.org/10.1080/01411920802042911>.
- Malkovsky, E., Merrifield, C., Goldberg, Y., & Danckert, J. (2012). Exploring the relationship between boredom and sustained attention. *Experimental Brain Research*, 221 (1), 59-67. DOI:10.1007/s00221-012-3147-z.
- Martin, M., Sadlo, G., & Stew, G. (2006). The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (3), 193-211. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qrp066oa>.
- Mercer-Lynn, K.B., Bar, R.J., & Eastwood, J.D. (2014). Causes of boredom: The person, the situation, or both? *Personality and Individual Differences*, 56, 122-126. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.08.034>.
- Mercer, K.B. & Eastwood, J.D. (2010). Is boredom associated with problem gambling behaviour? It depends on what you mean by 'boredom'. *International Gambling Studies*, 10 (1), 91-104. <https://doi.org/10.1080/14459791003754414>.
- Nett, U.E., Goetz, T., & 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>.
- Nichols, L.A. (2011). Applying Social Cognitive Theory to the University Adjustment Process: An Examination of Student Behaviours and the Corresponding Types of Self-Efficacy. Paimta iš unbscholar.lib.unb.ca.
- Pakalniškienė, V. (2012). *Tyrimo ir įvertinimo priemonių patikimumo ir validumo nustatymas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Pakalniškienė, V., Girdzijauskienė, S., Čėsniienė, I. ir Bagdžiūnienė, D. (2014). *Psichologijos studijų rašto darbų rengimo rekomendacijos*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

- Paulauskas, J. (Red.) (2001). *Frazeologijos žodynas*. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas.
- Perkun, 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., & 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. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019243>.
- 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 (3), 696-710. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036006>.
- Preckel, F., Götz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 451-472. <https://doi.org/10.1348/000709909X480716>.
- Sharp, J.G., & Hemmings, B. (2016). 'I'm bored, get me out of here!'. University and College Counselling. Paimta iš <http://eprints.leedsbeckett.ac.uk/2270/6/>.
- Sharp, J.G., Hemmings, B., Kay, R., & Murphy, B. (2017). Academic boredom among students in higher education: A mixed-methods exploration of characteristics, contributors and consequences. *Journal of Further and Higher Education* 41 (5), 1-21. DOI:10.1080/0309877X.2016.1159292.
- Schroeter, R., Oxtoby, J., & Johnson, D. (2015). Exploring boredom proneness as a predictor of mobile phone use in the car. DOI: 10.1145/2838739.2838783.
- Small, R.V., Dodge, B.J., & Jiang, X. (1996). Dimensions of Interest and Boredom in Instructional Situations. Paimta iš <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397840.pdf>.
- Smith, R.P. (1981). Boredom: A review. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 23 (3), 329-340. <https://doi.org/10.1177/001872088102300308>.
- Sundberg, N.D., Latkin, C.A., Farmer, R.F., & Saoud, J. (1991). Boredom Proneness in Young Adults: Gender and Cultural Comparisons. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 22 (2), 209-223. <https://doi.org/10.1177/0022022191222003>.

- Spruyt, B., Vandenbossche, L., Keppens, G., Siongers, J., & Van Droogenbroeck, F. (2016). Social Differences in Leisure Boredom and its Consequences for Life Satisfaction Among Young People. *Child Indicators Research* 11 (1), 225-243. doi.10.1007/s12187-016-9430-y.
- Struk, A.A., Carriere, J.S.A., Cheyne, J.A., & Danckert, J. (2017). A Short Boredom Proneness Scale: Development and Psychometric Properties. *Assessment*, 24 (3), 346-359. <https://doi.org/10.1177/1073191115609996>.
- Urbanavičiūtė, I. (2009). *Profesinio kelio rinkimosi išoriniai ir vidiniai veiksniai* (Daktaro disertacija). Vilnius: Vilniaus universitetas.
- Todman, M. (2013). The dimensions of state boredom: Frequency, duration, unpleasantness, consequences and causal attributions. *Educational Research International* 1 (1), 32-40. Paimta iš <http://www.erint.savap.org.pk/>.
- Tze, M.C. (2011). *Investigating academic boredom in Canadian and Chinese students* (Daktaro disertacija). <https://doi.org/10.7939/R3R949>.
- Tze, V.M.C., Daniels, L.M., & Klassen, R.M. (2016). Evaluating the Relationship Between Boredom and Academic Outcomes: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28 (1), 119-144. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>.
- Vaiseta, T. (2014). *Nuobodulio visuomenė: kasdienybė ir ideologija vėlyvuoju sovietmečiu (1964-1984): monografija* (Daktaro disertacija). Vilnius: Naujasis Židinys-Aidai.
- Van Tilburg, W.A.P., & Igou, E.R. (2012). On boredom: Lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences. *Motivation and Emotion*, 36 (2), 181-194. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-011-9234-9>.
- Watt, J. D., & Blanchard, M. J. (1994). Boredom proneness and the need for cognition. *Journal of Research in Personality*, 28 (1), 44-51. <http://dx.doi.org/10.1006/jrpe.1994.1005>.
- Weinerman, J., & Kenner, C. (2016). Boredom: That Which Shall Not Be Named. *Journal of Developmental Education*, 40 (1), 18-23. Paimta iš <https://eric.ed.gov/?id=EJ1152102>.
- Westgate, E. (2018). *Why Boredom is Interesting* (Daktaro disertacija). Paimta iš <https://osf.io/d7gjs/>.
- Vodanovich, S.J. (2003). Psychometric Measures of Boredom: A Review of the Literature. *The Journal of Psychology*, 137 (6), 569-595. <https://doi.org/10.1080/00223980309600636>.
- Vodanovich, S.J., Wallace, J.C., & Kass, S.J. (2005). A Confirmatory Approach to the Factor Structure of the Boredom Proneness Scale: Evidence for a Two-Factor Short Form. *Journal of Personality Assessment*, 85 (3), 295-303. <https://doi.org/10.1207/s15327752jpa850305>.

- Vodanovich, S.J., & Kass, S.J. (2011). A Factor Analytic Study of the Boredom Proneness Scale. *Journal of Personality Assessment*, 55 (1-2), 115-123. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674051>.
- Vodanovich, S. J., Kass, S. J., Andrasik, F., Gerber, W.-D., Niederberger, U., & Breaux, C. (2011). Culture and Gender Differences in Boredom Proneness. *North American Journal of Psychology*, 13 (2), 221-230. Paimta iš <https://psycnet.apa.org/record/2011-17052-005>.
- Vodanovich, S.J. & Watt, J.D. (2016). Self-Report Measures of Boredom: An Updated Review of the Literature. *The Journal of Psychology*, 150 (2), 196-228. <https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1074531>.
- Vogel-Walcutt, J.J., Fiorella, L., Carper, T., & Schatz, S. (2012). The Definition, Assessment, and Mitigation of State Boredom Within Educational Settings: A Comprehensive Review. *Educational Psychology Review*, 24 (1), 89-111. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-011-9182-7>.
- Zawodniak, J., Kruk, M., & Chumas, J. (2017). Towards conceptualizing boredom as an emotion in the EFL academic context. *KSJ*, 5 (4), 425-441. <https://doi.org/10.30438/ksj.2017.5.4.3>.

PRIEDAI

1 priedas. Tyrimo anketa

Tyrimo apklausos įžanga ir klausimai

1. Apklausos įžanga

Sveiki, esu Vilniaus Universiteto Psichologijos instituto Psichologijos bakalauro studijų programos studentė. Baigiamojo darbo tyrime nagrinėju studentų akademinio gyvenimo ypatumus. Kviečiu prisidėti prie tyrimo skiriant laiko šiai anoniminei apklausai, kurios pildymas truks apie 10-15 min., ir kurios duomenys bus naudojami tik apibendrintai analizei. Nėra teisingų, ar neteisingų atsakymų, kiekvieno Jūsų nuomonė yra labai vertinga.

2. Demografiniai klausimai

1. Lytis (pažymėkite):

☐ Moteris

☐ Vyras

2. Amžius (įrašykite):

Jūsų dabartinės studijos:

3. Aukštoji mokykla (įrašykite pilną pavadinimą):

4. Fakultetas (įrašykite):

5. Specialybė (įrašykite):

6. Kursas (įrašykite):

7. Akademinis vidurkis (įrašykite paskutinio semestro vidurkį):

3. Klausimai akademinio nuobodulio įvertinimui

Perskaitykite žemiau pateiktus teiginius ir pažymėkite Jums labiausiai tinkantį atsakymą:

1 – visiškai sutinku, **2** – sutinku, **3** – nei sutinku nei nesutinku, **4** – nesutinku, **5** – visiškai nesutinku.

Prie kiekvieno teiginio žymėkite tik vieną atsakymą.

8. Man niekada netenka nuobodžiauti paskaitų metu.	1	2	3	4	5
9. Visada esu patenkintas (-a) ir susidomėjęs (-usi) tuo, ką girdžiu ar veikiu paskaitų metu.	1	2	3	4	5
10. Aš tiesiog „maudausi“ savo dabartinėje akademinėje veikloje – viskas taip įdomu, nauja ir vertinga.	1	2	3	4	5
11. Paskaitų metu mano dėmesys sukoncentruotas ir neužimtas pašalinėmis mintimis ar veiklomis.	1	2	3	4	5
12. Dėstytojai sudomina ir įtraukia į mokymo procesą leisdami pasireikšti mano kūrybiškumui ir kritiniam mąstymui.	1	2	3	4	5
13. Paskaitų metu aš gaunu reikiamų žinių ir patenkinu savo smalsumą.	1	2	3	4	5

14. Visi dėstomi dalykai man atrodo naudingi ir vertingi.	1	2	3	4	5
15. Dalykų turinys pateikiamas kokybiškai ir nuosekliai.	1	2	3	4	5

Dėkoju už bendradarbiavimą !

2 priedas. **Klausimyno skales sudarančių teiginių vertinimų dažniai**

<u>Teiginys</u>	<u>Atsakymų dažnis, proc.</u>
<u>Akademinių nuobodulio skalė</u>	<u>Visiškai sutinku/ Sutinku</u>
Man niekada netenka nuobodžiauti paskaitų metu.	21.8
Visada esu patenkintas (-a) ir susidomėjęs (-usi) tuo, ką girdžiu ar veikiu paskaitų metu.	24.4
Aš tiesiog „maudausi“ savo dabartinėje akademiniame veikloje – viskas taip įdomu, nauja ir vertinga.	28.2
Paskaitų metu mano dėmesys sukoncentruotas ir neužimtas pašalinėmis mintimis ar veiklomis.	29.5
Dėstytojai sudomina ir įtraukia į mokymo procesą leisdami pasireikšti mano kūrybiškumui ir kritiniam mąstymui.	34.6
Paskaitų metu aš gaunu reikiamų žinių ir patenkinu savo smalsumą.	59.0
Visi dėstomi dalykai man atrodo naudingi ir vertingi.	30.8
<u>Dalykų turinys pateikiamas kokybiškai ir nuosekliai.</u>	<u>47.4</u>