

Univerzita Palackého v Olomouci
Filosofická fakulta
Katedra psychologie

NUDA VE ŠKOLE Z POHLEDU ŽÁKŮ
Boredom at school from pupil's perspective



Bakalářská diplomová práce

..

Autor: **Mgr. Ludmila Kubjátová**
Vedoucí práce: **PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.**

Olomouc
2016

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Nuda ve škole“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

Ve Valašském Meziříčí, dne

Podpis.....

Za vedení bakalářské diplomové práce a poskytnutí cenných rad a námětů děkuji panu
PhDr. Eleonoře Smékalové, Ph.D.

Mé poděkování rovněž patří žákům a učitelům Gymnázia z Rožnova pod Radhoštěm
a Střední odborné školy Josefa Sousedíka ve Vsetíně, kteří se zapojili do výzkumu prezen-
tovaném v této práci.

OBSAH

ÚVOD	6
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 POJEM NUDA Z RŮZNÉ PERSPEKTIVY	8
1.1 ETYMOLOGIE A HISTORIE POJMU NUDA.....	8
1.1.1 Etymologie pojmu nuda	8
1.1.2 Historie pojmu nuda	9
1.1.3 Typologie pojmu nuda.....	10
1.2 NUDA Z PSYCHOLOGICKÉ PERSPEKTIVY.....	10
1.2.1 Teorie drivu a neurologické teorie nudy	11
1.2.2 Teorie nudy operující s úrovní aktivace (arousal).....	12
1.2.3 Nuda a ztráta smyslu	13
1.2.4 Nuda a deprese	15
1.3 NUDA JAKO NEGATIVNÍ EMOCE	16
2 NUDA A UČENÍ	19
2.1 KOMPLEMENTARITA EMOCÍ, MOTIVACE, UČENÍ A KOGNITIVNÍCH PROCESŮ	19
2.2 MOTIVACE K UČENÍ VE ŠKOLE	20
2.3 NUDA VE ŠKOLE	22
2.3.1 Dynamický model nudy ve škole W. P. Robinsona	23
2.3.2 Nuda v českých školách	24
2.3.3 Nuda jako zdroj možných problémů	26
2.3.4 Jak nudu ve vyučování eliminovat	26
3 VÝZKUMY NUDY	28
3.1 METODY ZJIŠŤOVÁNÍ NUDY	28
3.2 VYBRANÉ KVALITATIVNÍ VÝZKUMY NUDY	29
3.2.1 Bargdill: Studie znuđenosti	29
3.2.2 Martin et al.: Fenomén nudy	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	35
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	35
4.1.1 Výzkumné otázky.....	35
5 DESIGN VÝKUMU	36
5.1 TYP VÝZKUMU.....	36
5.2 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU	37
5.2.1 Popis výzkumného vzorku	38
5.3 METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT	40
5.4 ETIKA VÝZKUMU	41
6 ANALÝZA DAT	42

6.1	POPIS NUDY Z POHLEDU ŽÁKŮ	42
6.2	FAKTORY VZNIKU NUDY VE ŠKOLE	46
6.2.1	Učitel	46
6.2.2	Žák.....	50
6.2.3	Vztah	51
6.2.4	Učivo	52
6.2.5	Kolektiv	53
6.2.6	Prostředí	54
6.3	FAKTORY VEDOUcí KE ZMíRNĚNÍ ČI ZAMEZENÍ POCITU NUDY	54
6.3.1	Učitel	54
6.3.2	Žák.....	57
6.3.3	Vztah	59
6.3.4	Učivo	59
6.3.5	Kolektiv	60
6.3.6	Nic	60
6.3.7	Prostředí	60
6.4.	SHRNUtÍ VÝSLEDKŮ ANALÝZY DAT	61
7	DISKUSE	65
8	ZÁVĚRY	70
	SOUHRN	71
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	76
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	80
	SEZNAM OBRÁZKŮ	81
	SEZNAM TABULEK.....	82
	SEZNAM PŘÍLOH.....	83
	PŘÍLOHY DIPLOMOVÉ PRÁCE	

ÚVOD

Každý člověk se někdy v životě nudí. Někdy nás nudí některé věci či události, jako kniha, práce či jiné. Někdy však je možno se nudit jen tak bez zjevné příčiny – nemáme co na práci a nic nás nezajímá a nebaví. Ačkoliv nuda bývá často spojována s nějakou situací, při níž nuda vznikne, ukazuje se, že mnoho lidí se nudí jen tak. Tito lidé se popisují jako osoby, které se velmi často nudí při nejrůznějších situacích a událostech. V literatuře lze tak najít rozdělení nudy na nudu situační (objektivní), která vzniká z nějakého zjevného důvodu např. monotónní výklad vyučujícího či jednotvárná práce, a nudu subjektivní či existencionální, která nemá zjevnou příčinu vzniku a je součástí osobnosti daného jedince.

K nudě lze přistupovat z mnoha hledisek. Možná právě proto, že neexistuje jednotný koncept nudy, je nuda poměrně málo probádaný jev a možná mnohdy i kvůli tomu přehlížena a opomíjena. Učitelé však s nudou při vyučování bojují jako Don Quichot s větrnými mlýny. Nuda ve škole je zcela běžný jev, ovšem pokud žáci nedokáží nalézt adekvátní strategie, jak nudu zmírnit, může se nuda stát zdrojem mnohých výchovných i vzdělávacích problémů. Nuda znesnadňuje žákům se soustředit při vyučování a vytvořit si k učivu vztah. Nudící žáci frustrují učitele, který ztrácí zájem o svou profesi i samotné žáky.

Ve své praxi pracuji s pubescentní mládeží a sama vím, že je dospívající žáky velmi těžké zaujmout. To mne přivedlo k tématu mé bakalářské práce. Rozhodla jsem se zjistit, co to z pohledu žáků znamená nuda, co pod tímto pojmem sami rozumí, proč podle nich nuda vzniká a zjistit, zda mají nějaké návrhy, co by se dalo zlepšit, aby je vyučování co nejméně nudilo.

TEORETICKÁ ČÁST

1 POJEM NUDA Z RŮZNÉ PERSPEKTIVY

„Bohové se nudili, a proto stvořili člověka. Adam se nudil, protože byl sám, a proto byla stvořena Eva. V tom okamžiku na svět přišla nuda a rostla přesně podle toho, jak rostlo lidstvo.“
Sören Kierkegaard

Nuda je slovo, které v běžném životě slýcháme hodně často. Zejména pak mládež a děti tímto pojmem zastřešují svůj nezáměr a negativní postoj vůči určité věci či situaci (Hill & Perkins, 1985b). Co však toto hodnocení o dané věci či situaci vypovídá? Co to znamená být nudný či nudit se? Pokud bychom měli říci, co přesně tento termín znamená nebo bychom měli k němu nalézt synonyma, nastřádalo by se nám mnoho rozličných pojmů a subjektivních popisů. Jediné, co asi vždy zůstane, je, že se jedná a nepříjemný pocitový stav. Pro nejasnost a velkou subjektivnost pojmu nuda se následně budu tímto termínem zaobírat poněkud obsáhleji.

1.1 Etymologie a historie pojmu nuda

1.1.1 Etymologie pojmu nuda

Dle Machka (1957, 402) bylo slovo nuda převzato z ruštiny. Kdy „*nuditi*“ znamenalo „*prováděti nátlak, násilí, nutiti, nuda byla všestranná tiseň, protivensví*.“ (V ruštině mohlo znamenat dokonce též chrásty na těle, vši atp). Pokleslo však na nezáměr, dlouhou chvíli, a v tomto oslabeném významu bylo přejato do českého jazyka. Ve slovníku spisovného českého jazyka nalézáme, že nuda je „*pocit neuspokojenosti při nedostatku (zajímavé) činnosti*“ (Filipec, 1998, 173).

Do německého jazyka se nuda překládá jako *Langweile* tedy dlouhá chvíle. A odkazuje tak na pocit pomalého plynutí času při prožívání tohoto stavu.

Anglický termín *boredom* se dle Svendsena (2011) objevuje až v šedesátých letech 18. století (s rozmachem romantismu). Etymologicky je tento termín nejasně vymezen, ale je zjevné, že je součástí rozsáhlého pojmového komplexu s hlubokými historickými kořeny. Jedna z možností, jak slovo *boredom* vzniklo je, že bylo odvozeno od minulého tvaru slovesa *to bear* (nést) (Healy, 1984, in Martin et al., 2006). A již v 16. století mu pojmově předcházelo slovo *spleen*, či (i v anglicky mluvících zemích používaný) francouzský

termín *ennui*, který byl vyvozen z latinského *inodiare*, což znamená nenávidět, protivit si (Svendsen, 2011).

1.1.2 Historie pojmu nuda

Ačkoli nuda se stala předmětem zájmů věd teprve nedávno, a je povětšinou spojována s postmoderní společností, rozhodně není ničím novým. Již Šalamounova kniha Kazatel (In Svendsen, 2011, 22) začíná slovy: „*Pomíjivost, samá pomíjivost....Co se dálo, bude se dít zase, a co se dělo, bude se dělat znovu, pod sluncem není nic nového.*“ V raném řeckém myšlení byl používán termín *akedia*, který vznikl ze slova *kedie* (starat se) a doplněn o zápornou předponu. Ve vrcholné Antice byl pro pocit nudy používán termín *acedie*, který převzali křesťanští myslitelé. Pro *acedii* byla typická netečnost, zahálka či lenost a byla považována za zvláště závažný hřích, protože ostatní hříchy z ní pramenily (Svendsen, 2011).

Od renesance se objevuje tendence vnímat *acedii* jako nemoc, jako charakterový rys. Dle Svendsena (2011) je jedním z prvních filosofů nudy Blaise Pascala, který soudí, že člověk bez Boha je odsouzen k nudě. Na Pascal se ve svých spisech navázal jeden z největších filosofů 18. století Imanuel Kant, ten o nudě píše: „*Při nudě se člověka zmocňují pocity pohrdání vlastní existencí či nechutenství z ní. To je strach z prázdnoty, horror vacui, jakási pomalá smrt nanečisto. Čím více si je člověk vědom času, tím prázdnější mu připadá. Jedinou cestou k nápravě je práce, nikoliv rozptýlení. Člověk je jediné zvíře, které musí pracovat*“ (In Svendsen, 2011, 52). Tímto svým morálním apelem se Kant přiklání ke křesťanskému pojetí *acedie*, co by ploditelky hříchů. Na tyto Kantovy myšlenky v následujících stoletích navázali i existencialisté jako Søren Kierkegaard, který říká, že nuda je u kořene všeho zla. A dále např. Martin Heidegger, Albert Camus či Jean Paul Sartre. Oproti tomu, přesně v duchu svých antihodnot, Friedrich Nietzsche považuje nudu za „*nepříjemné bezvětrí duše, které předchází tvůrčím činům*“ (In Svendsen, 2011, 56). Poprvé je tak nastíněno, že z nudy může pramenit i něco hodnotného. Dle Nietzscheho tvůrčí lidé nudu překonají, zatímco slabší před ní prchají.

Kromě filosofie se téma nudy objevuje v řadě děl klasické literatury např. v Kouzelném vrchu Thomase Manna, Čekání na Godota Samuela Becketta či v Hledání ztraceného času Marcela Prousta.

1.1.3 Typologie pojmu nuda

V některých filosofických i literárních dílech došlo také k pokusu nudu klasifikovat a vytvořit různé typologie nudy. Například Martin Doehlemann (1976, in Svendsen, 2011) rozlišuje čtyři typy nudy: 1. nuda situační, to když například člověk na někoho čeká, či je na nezajímavé přednášce, 2. nuda z nasycení, která vzniká, když je člověk vystaven stále témuž a ze všeho se stává banalita, 3. nuda existenciální, při níž duše postrádá obsah, 4. nuda tvůrčí, jež je charakteristická svým výsledkem, kdy člověk je nucen vytvořit něco nového.

Asi nejčastěji se uvádí, že nudu lze rozdělit na nudu situační, která vzniká ze zjevné příčiny např. při monotónního výkladu přednášejícího a nudu existenciální, která nemá zjevnou příčinu a jedná spíše o neurčitý stav duševní prázdnoty a ztracenosti.

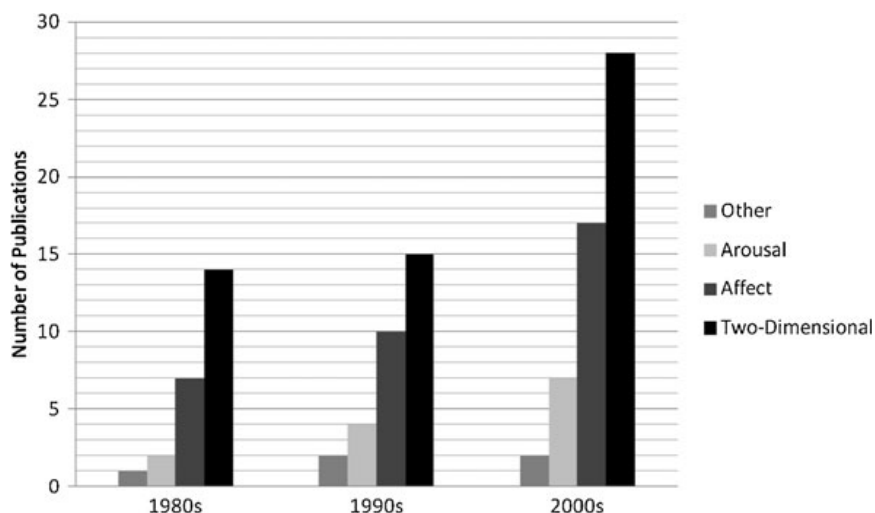
1.2 Nuda z psychologické perspektivy

I v psychologii není ustálen jednotný koncept nudy. Existuje mnoho definic, které se někdy až podivuhodně rozcházejí. O souhrn psychologických definic nudy se pokusili Vogel-Walcutt et al. (2012), kteří na internetu prohledali a přečetli mnoho studií, které se nudou zabývají a následně vybrali 109 studií, ve kterých byla nuda blíže definována, a textovou analýzou došli k závěru, že nejčastěji je nuda definována buď jako emoce, či je spojována s neoptimální úrovní aktivace (arousal)¹. Nejčastěji však definice tyto dva aspekty nudy spojují a tvoří tak dvojdimenzionální definici (viz obrázek č. 1.). Svá zjištění zakomponovali do své definice, která zní: „*Nuda nastává, když jedinec zažívá na objektivní úrovni neurologický stav nízké úrovně aktivace a na subjektivní úrovni zažívá psychický stav nespokojenosti, frustrace a nezájmu jako reakce na nízkou úroveň aktivace*“ (Vogel-Walcutt et al. 2012, 102).

Jednodimenzionální definice, jejímž centrem je pojem emoce, definují nudu jako negativní emoční stav a zdůrazňují pojmy jako např. nepříjemný, bezesmyslný, nespokojenost, ztráta či nedostatek smyslu, zájmu nebo zábavy.

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

Obr. č. 1 Definiční kategorie nudy v publikacích napříč posledními desetiletími
(Vogel-Walcutt et. al. (2012, 101).



Centrálními pojmy definic, zdůrazňující nízkou úroveň aktivace, jsou např. málo stimulující situace, mentální stav neaktivity, monotónnost či nemotivovanost.

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

Kromě definování pojmu nuda vyvstala v psychologii i otázka, jak tento stav vzniká. Následně předkládám vybrané koncepty nudy z psychologické perspektivy.

1.2.1 Teorie drivu a neurologické teorie nudy

Od poloviny 50. let některé studie uvažovaly o nudě jako o drivu (podobně jako hlad či žízeň), který je vyvoláván neměnicími se podněty a může být zmírněn různorodostí podnětů (např. Myers, Miller, 1954 či White, 1959, in Barbalet, 1999). Někteří autoři nudu považují za drive vyvolaný vnějšími stimuly jako např. opakující se situace. Jiní autoři jej naopak považují za vnitřní drive a může být vnímána jako nedostatek obecného významu či spirituality (Goldberg, et al., 2011). Současnými autory je však teorie nudy coby drivu brána jako neadekvátní. Na nudu je potřeba pohlížet obšírněji, jelikož lidé reagují různě na různé stimuly a pro tuto subjektivnost se k nudě přistupuje tedy spíše jako k emoci než k drivu (Barbalet, 1999).

Některé definice se snaží nudu pojmut z pohledu neurologie a uvádějí, že se jedná o emoční stav, který vychází z neefektivních či nedostatečných emočních, kognitivních

procesů či procesů spojených s pozorností, které jsou vyvolány neoptimálním stupněm kortikální aktivace (Goldberg, et al., 2011).

1.2.2 Teorie nudy operující s úrovní aktivace (arousal)

Člověk je tvor aktivní a potřebuje mít kolem sebe dostatek podnětů, které ho motivují k činnosti a dodávají životu a činnosti smysl a pocit spokojenosti. Mezi stimulační motivy dle Plhákové (2003) patří potřeba optimální úrovně aktivace (arousal) a potřeba proměnlivých senzorických podnětů. Každý člověk má jinou potřebu stimulačních motivů a jinou optimální úroveň aktivace. Někteří lidé dávají přednost a podávají nejlepší výkony v klidném podmětově stálějším prostředí, kdežto jiní lidé potřebují mít kolem sebe velmi proměnlivé a vzrušivé prostředí.

Teorie optimální úrovně aktivace, kterou navrhl Berlyne, v níž se říká, že příliš vysoká a příliš nízká úroveň aktivace je subjektivně nepříjemná. Lidé se nejlépe cítí při střední úrovni aktivace (Plháková, 2003). Při příliš vysoké úrovni aktivace (např. při ústním zkoušení) lidé cítí úzkost či dokonce podrážděnost a při příliš nízké (např. při dlouhém výkladu vyučujícího) pociťují nepříjemný pocit znučenosti. Lidé mají obecně sklon dosáhnout opět své optimální úrovně aktivace a to především tím, že vyhledávají stimulaci (např. hraní na mobilu).

Podobně lze nudu vysvětlit i za pomoci Yerkes-Dodsonova zákona, který říká, že s rostoucí úrovní aktivace roste i výkon, avšak jen do určitého stupně, pak má velmi vysoká úroveň aktivace naopak rušivý vliv na výkon (Plháková, 2003). Tento zákon by se dal aplikovat na teorii nudy právě ve škole či práci, kdy by se dalo vysvětlit, proč se někteří lidé nudí i při velmi náročných a aktivitu vyžadujících úkolech. Těžké úkoly vedou k velmi vysoké úrovni aktivace a tím klesá výkon u jedince, který následně může opět upadnout do pasivity a začít se nudit.

Některé psychologické koncepty se tak snaží vysvětlit nudu jako důsledek překročení optimální úrovně aktivace. Nejvíce studií nudy věnující se úrovni aktivace se přiklání k tomu, že nuda je povětšinou důsledek nízké úrovně aktivace. Při překročení horní úrovně aktivace se pak přiklání ke vzniku neurotických reakcí (Vogel-Walcutt et al. 2012, Mikulas & Vodanovich, 1993).

S úrovní aktivace také souvisí i potřeba proměnlivých senzomotorických podnětů. Dá se logicky předpokládat, že vystavováním člověka stejným situacím, podnětům a činnostem vede ke vzniku pocitu nudy. Ovšem výzkumně se tato teorie překvapivě jednoznačně nepotvrdila. Např. Hill & Perkins (1985a) ve svém článku prezentovali výsledky svých experimentů, kdy respondentům zadávali monotónní úkoly a zjistili, že ačkoliv všichni byli vystaveni stejným monotónním úkolům, někteří se nudili, ale někteří ne. Došli tedy k závěru, že monotónnost sensorických podnětů není nezbytně spojena se vznikem nudy. Dle nich nejvíce záleží na subjektivním hodnocení úkolů, tedy na subjektivní monotónnosti. Na základě svých výzkumů zavedli termín „instrumentální konstruování“ při, kterém dochází k prolnutí kognitivní a afektivní roviny vnímání situace. Někteří lidé mají schopnost instrumentálně konstruovat předkládanou realitu a najít tak i v na první pohled monotónním a nezajímavém úkolu nějaké různorodosti a necítit se pak tak nepříjemně, tedy nenudí se tolik. Tyto své závěry z výzkumu prezentovali v dalším článku (Hill & Perkins, 1985b) a vytvořili model nudy, který je založen na subjektivním hodnocení situace a prolínání afektivních a kognitivními aspektů při nudě. Přičemž právě instrumentální konstruování ovlivňuje to, zda jedinec hodnotí situaci jako zajímavou či nudnou. Monotónnost předkládaných stimulů nemusí tedy nutně vést k nudě, ale záleží na subjektivním vyhodnocení situace, na čemž se podílí i mnoho jiných proměnných.

K podobným závěrům došel i Heller (1979, in Barbalet, 1999), který říká, že dlouhé a opakující se akce nemusí nutně vést k nudě, teprve jakmile opakování ztratí svou funkci, význam či účel, vede to ke vzniku velmi silného negativního pocitu, nazývaného nuda. Ukázalo se tedy, že výraznější roli při vzniku nudy hraje subjektivní vnímání situace než objektivně předkládané kognitivní stimuly.

1.2.3 Nuda a ztráta smyslu

Některé teorie zvažují, že nuda může být důsledkem ztráty smyslu činnosti. V psychologii je hlavním důraz kladen na smysl v logoterapii V. E. Frankla, který vnímá vůli ke smyslu jako nejzákladnější motivační sílu člověka. Dle Frankla (2006) smysl nemůže být dán, ale má být stále nalézán. Každý člověk je sám zodpovědný za nalézání smyslu. Pokud člověk není veden k odpovědnosti (zde je dle něj velmi důležitá výchova) a nedokáže v záplavě materiálních statků a informací rozpoznat, co je pro něj důležité a co ne, dostává se do stavu bezsmyslnosti tedy do „*existencionálního vakua*“. Dnešnímu člověku už neří-

kají žádné instinkty a ani tradice, co je jeho povinností, a tak nakonec se zdá, že ani neví, co chce a je celý divý, aby buď dělal to, co jiní dělají, nebo aby dělal jen to, co jiní chtějí. Člověk tak ztrácí svou svobodu. Vůle ke smyslu je základní lidská potřeba, jejíž frustrace vede ke kompenzaci buď „*vůli k moci*“ nebo „*vůli ke slasti*“.

Ačkoli Frankl ve svých pracích neužívá pojem nuda, jeho koncept existencionálního vakuua, a často používaný existencionální termín nihilismus by mohl v jistých směrech nudu v moderním pojetí velmi připomínat.

Barbalet (1999) zdůrazňuje, že smysl je základním hodnotícím prvkem, který je nezbytný pro veškerou sociální situaci. Smysl stojí v centru všech sociologických termínů jako např. kultura, hodnota, norma, orientace aj. Proto by smysl neměl nikdy chybět. Pokud člověk postrádá v dané situaci smysl či účel, vede to k pocitu nudy, tedy k úzkostnému pocitu, že daná situace nemá pro něj žádný význam. Ovšem Barbalet (1999) zde spatřuje velmi důležitou a pozitivní funkci nudy. Nuda je druh úzkosti ze ztráty smyslu aktivit či okolností. Jestliže se člověku nedaří najít v dané aktivitě smysl, snaží se zmírnit nudu nalezením jiné aktivity. Nuda je tedy zneklidňující a dráždivý pocit, který uvede do pohybu procesy vedoucí ke zvědavosti, vynalézavosti a k souvisejícím aktivitám, v nichž jsou získány nejen rozmanitosti a novoty, ale také vede k nové smysluplnosti dané aktivity.

Podobně o nudě smýšlí i Bench & Lench (2013), kteří k nudě přistupují jako k emoci a aplikují a tvrdí že nuda má sloužit k motivování jedince k vyhledávání nových životních cílů a zážitků.

Na nudu a smysluplnost se dá tedy pohlížet ze dvou perspektiv. Z jednoho pohledu je nuda jen negativní důsledek ztráty smyslu. Z druhého pohledu má nuda důležitou signalizační funkci a má změnu přímo iniciovat, po změně situace má dojít k znovunalezení smyslu a ústupu negativního pocitu tedy nudy.

1.2.4 Nuda a deprese

Ve fenomenologických výzkumech nudy (Bargdill, 2000, Martin et al., 2006) bylo respon-denty popsáno, že při nudě pociťují neklid, únavu, frustraci, cítí se být v pasti, nic v dané situaci nemá smysl, mají špatný pohled do budoucna, zažívají pocit prázdnoty. Proto vyzvstala i otázka, jaký je vťah mezi nudou a depresí.

Ačkoliv Wangh (1979, in Bargdill, 2000) tvrdí, že pocit prázdnoty zažívají pouze lidé v depresi, Bargdill potvrzuje, že i životem znudění lidé toto pociťují. Ve svém článku uvádí rozdíly mezi depresí a nudou (podle kognitivní triády u deprese dle Becka), což mi přišlo velmi zajímavé a pro přehlednost se toto porovnání pokusím shrnout do tabulky č. 1. Toto srovnání ukazuje to, že ačkoliv některé symptomy nudy a deprese mohou být podobny, jedná se o dva různé fenomény.

Tab. č. 1. Srovnání deprese dle Becka a nudy dle Bargdilla

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

I v kvantitativních výzkumech byly nalezeny pozitivní korelace mezi nudou a depresí. Na-příklad při výzkumech, ve kterých byl použit standardizovaný dotazník Boredom Pro-neness Scale (BPS), byla prokázána pozitivní korelace s Beck Depression Inventory (BDI) (Farmer & Sundberg, 1986, Blaszczynski, McConaghy, & Frankova, 1990 in Vodanovich, 2003). Pozitivní korelace se objevovala i v dalších výzkumech používajících jiné nástroje na měření deprese i nudivosti. Někteří autoři tak začali přemýšlet, zda nuda nemůže být jen druhotným symptomem depresivních stavů. Goldberg et al. (2011) ve svém výzkumu

empiricky ověřili a potvrdili rozdílnost těchto dvou termínů. Pozitivní korelaci mezi BPS a BDI vysvětlují tím, že část položek obou nástrojů vychází z konceptu úrovně aktivace a stimulace. Dle Goldberga et al. (2011) podobnost deprese a nudy může způsobovat i to, že v koncepcích obou se objevuje životní smysl, potřeba smysluplnosti. Dle něj je hlavní rozdíl mezi nudou a depresí ten, že stav bezesmyslnosti při nudě může během týdne vymizet, zatím co u deprese se tak nestane.

Podobně Farmer & Sundberg (1986) spatřují hlavní důvod, proč je potřeba na nudu pohlížet jako na samostatný psychický stav a oddělit ji od deprese, v rozdílné intenzitě a kvalitě nálady.

1.3 Nuda jako negativní emoce

K nudě se dá tedy přistupovat z nejrůznějších perspektiv. Co však mnoho konceptů spojuje je to, že nuda má emoční komponentu. Připomenu zde nejcitovanější a nejuznávanější definice nudy, které nudu vymezují jako nepříjemný emoční stav při nízké úrovni aktivace.

Emoce jsou nedílnou složkou osobnosti a mají velký vliv na psychickou regulaci činností individua a to tím, že jsou rozhodující složkou hodnotícího systému, mají integrativní funkci ostatních psychických procesů a hrají důležitou roli v motivačních procesech.

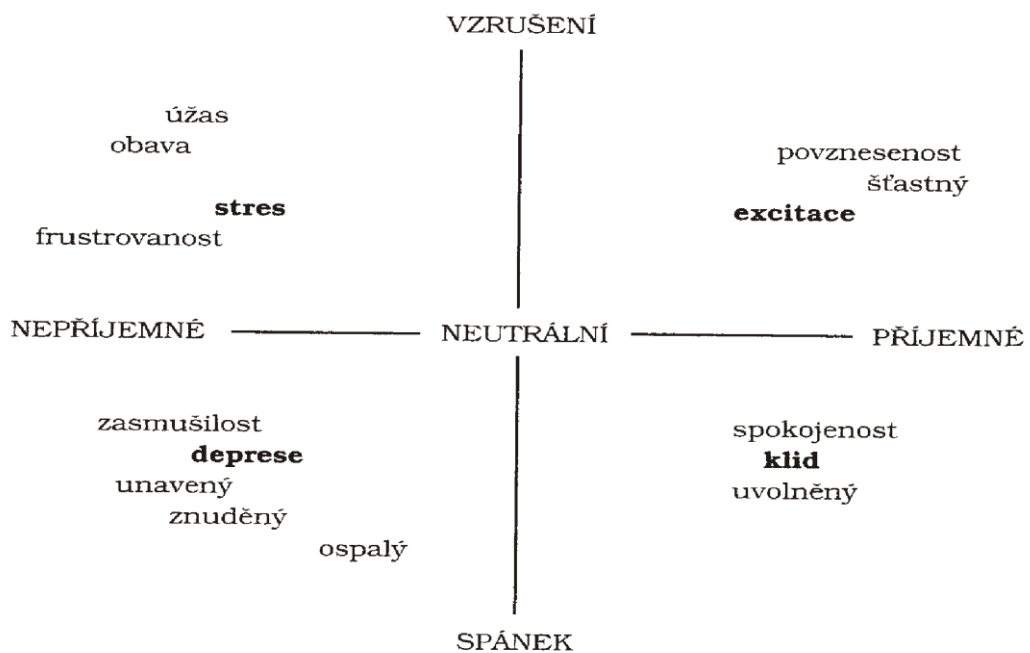
V psychologii je běžně přijímán koncept primárních a sekundárních emocí. Primární emoce jsou základní a dále nerozložitelné emoce.² Sekundární emoce vznikají na základě spojení mezi kategoriemi objektů a situací na jedné straně a primárními emocemi na straně druhé (Stuchlíková, 2007). Nuda pak spadá mezi sekundární emoce. Počet sekundárních emocí je logicky jen těžko určitelný, neboť se jedná o mnoho různých variant dle individualit každé osobnosti. Například Milevojević (1999, in Cakirpaloglu, 2012) uvádí více jak třicet emocí dospělé osobnosti, mezi něž zařazuje i nudu.

Emoce se běžně rozdělují dle příjemnosti či nepříjemnosti na pozitivní a negativní. Kromě těchto dvou dimenzí novější empirické výzkumy ukázaly, že emoce se dají dělit i dle akti-

² Počet primárních emocí se liší dle autorů. Např. Plutchik uvádí osm primárních emocí: smutek, strach, vztek, radost, důvěra, znechucení, očekávání, překvapení).

vace. Dalším bádání pak došlo k vytvoření integrovanému modelu prostoru afektivních stavů, v němž dochází k dělení emočních stavů do dvou latentních dimenzí dle konstruktů příjemnosti versus nepříjemnosti a aktivace versus neaktivace (Stuchlíková, 2007). Dle tohoto modelu má nuda místo v propojení sektoru nepříjemný a neaktivní, což koreponduje s moderními definicemi nudy (obr. č. 2).

Obr. č. 2 Dělení emočních stavů do dvou latentních dimenzí (Nakonečný, 2012, 208)



Z jistého pohledu by se dalo říci, že když se člověk cítí nepříjemně a je neaktivní, je tímto nudou jednoznačně negativním jevem a je třeba na ni pohlížet jako na něco patologického. Ale jsou i autoři, kteří připisují nudě pozitivní funkci (viz Barbalet výše).

Také Bench & Lench (2013) tvrdí, že nuda má velmi důležitou funkci při řízení chování jedince. Ve svém článku aplikují na nudu adaptivní teorii emocí, která říká, že emoce vycházejí ze specifických podmínek okolí či z problémů a slouží k vytvoření odpovídající reakce na tyto podmínky. Emoce reflektují stávající stav vzhledem k vytýčenému cíli a podávají informaci jak dobře či špatně je daného cíle dosahováno. Například štěstí indikuje, že cíle bylo dosaženo, vztek, že cíle nebylo dosaženo, ale je šance jej opět dosáhnout,

smutek vykazuje, že cíle není možné dosáhnout. Tedy každá emoce signalizuje, že je potřeba něco udělat, aby bylo cíle dosaženo, či aby byly odstraněny překážky. Jednotlivé emoce jsou spojeny se změnami v chování, kognici, prožívání a s fyziologickými změnami. Tito autoři tvrdí, že nuda jako emoce vykazuje velmi důležitou roli při změnách cíle. Jestliže dosažení nějakého cíle ztratilo svůj význam, nuda nastoupí, aby jedince motivovala k nalézání nového žádoucího cíle, který má být odlišný od stávajícího. Nuda se pak projeví v chování jedince tím, že začne preferovat nové stimuly (potencionálně až k vyhledávání rizik) a vyjadřuje nudu pohyby v tvářích a nonverbálními signály. V kognitivních procesech se projeví nuda tím, že pozornost upoutávají nové podněty či dochází k dennímu snění. V prožívání se nuda projevuje jako velmi negativní a protivný pocit. Na fyziologické úrovni, dle autorů, má nuda vést k postupnému zvyšování aktivace. Jestliže má nuda vést k nalézání nových cílů, měla by být asociována s postupně narůstající aktivitou autonomního nervového systému. Toto své tvrzení však nemají výzkumně ověřeno a i s většinou ostatních autorů se v tomto rozcházejí. Bench & Lench (2013) se však svým článkem zdařile pokusili naaplikovat jednu z teorií emocí na objasnění nudy coby funkčně velmi důležité emoce.

2 NUDA A UČENÍ

Lidský život je utvářen zkušenostmi, které formují změny v psychické činnosti. Tento proces ovlivňování vývoje jedince zkušeností se dá označit termínem učení. Učení v užším pojetí je chápáno jako záměrné osvojování si vědomostí a dovedností. Schopnost učit se je determinována mnoha faktory, především pak motivací, emocemi a kognitivními schopnostmi jedince. Emoce jsou velmi těsně spjaty s motivací a kognitivními procesy.

V předešlé kapitole byl termín nuda rozklíčován dle vybraných konceptů, které povětšinou přistupují k nudě jako k negativní emoční odezvě na nízkou úroveň aktivace. Nuda jako negativní emoce má vliv na proces učení, především pak na motivaci k záměrnému učení.

2.1 Komplementarita emocí, motivace, učení a kognitivních procesů

„Člověk není rozumná bytost, která má emoce, ale emocionální bytost, která občas myslí.“

František Koukolík

Emoce mají integrativní funkci všech psychických procesů, neboť prostřednictvím emocí člověk přisuzuje událostem a situacím význam, což ovlivňuje zpracovávání informací a výsledné chování. Emoce mají prokazatelný vliv na pozornost, paměť, učení i myšlení. Psychologové však dodnes vedou spor, zda při řízení chování a hodnocení mají primát emoce či kognice. V osmdesátých letech se rozhořel vědecký spor mezi Zajoncem, který tvrdil, že emoce předcházejí kognici a jsou na nich nezávislé, a Lazarusem, který oponoval, že naopak emoce jsou na kognicích závislé a kognice určují i obsah emocí. Podle Feldmana však může být někdy primární emocionální a někdy kognitivní reakce (Nakonečný, 2012).

Neurofyziologicky lze celý proces vysvětlit interakcí limbického systému s korovými oblastmi. Hypothalamus jako centrum emocionality zachycuje smyslové informace, které pocházejí z vnějšího prostředí, zpracovává a odesílá je do oblastí smyslové asociace a korové projekce. Tak se podílí na kognitivní činnosti, která je zpět zasílána do thalamu a celého limbického systému, kdy centrální roli hraje amygdala, která provádí spojení mezi hipokampem, thalamem a hypothalamem, Touto interakcí limbického systému s korovými oblastmi dostávají vnější události emocionální význam (Fernandes, 2004).

Učení (především to záměrné) není možné bez motivace. Motivace je proces, který podněcuje, zaměřuje a udržuje zacílené chování člověka. Rozhodující vliv emocí v procesu motivace vyjadřuje teze o emocionální podstatě motivace. Teorie motivace vychází z potřeb, tedy z negativně prožívaných nedostatků. Podstatou motivace je snaha o redukci nedostatků tedy uspokojení potřeb. Motivace je tak svou podstatou dynamikou emocí a její funkce je vyjádřena dvěma komplementárními principy: principem uspokojování vzniklých potřeb a snahou o dosažení příjemného a vyhnutí se nepříjemnému (Nakonečný, 2012). Prvotní význam emocí pro motivaci je jednoznačný, avšak motivace člověka má i svou kognitivní komponentu, kdy jednání je výsledkem zpracování informací a následného rozhodnutí, které je ovlivněno mnohými osobnostními faktory (např. atribučními procesy, očekáváními, sebepojetím, zkušenostmi). Dochází tak k regulaci původních emocionálních impulsů a vede k výslednému chování, které je determinováno mnohem složitějším mechanismem, než čistým uspokojováním potřeb a snahou o dosažení příjemného. Což opět dokazuje velmi těsné propojení dynamiky emocí, motivace a kognitivních procesů.

2.2 Motivace k učení ve škole

Motivace k učení je velmi důležitým předpokladem školního výkonu žáků. Z hlediska zdrojů lidské motivace můžeme mluvit o vnitřních a vnějších zdrojích motivace. Za vnitřní zdroje jsou považovány potřeby (viz např. Maslowova hierarchie potřeb). Vnější podněty, jevy, události, které vzbuzují a většinou i uspokojují potřebu člověka, se nazývají incentive. Motiv je vše, co člověka aktivizuje a je bezprostřední příčinnou jeho jednání. Motivace se vytvářejí ve vzájemné interakci potřeb a incentive.

Burganová (1986, in Lokšová & Lokša, 1999, 18) uvádí následující okruhy motivů žáka:

- Vnitřní motivy, kdy se žák učí z vlastní touhy víc vědět, poznat, z radosti z poznávání, tedy proto, že sám chce.
- Vnější nebo sociální motivy, při nichž se žák učí proto, že mu to někdo nařídil. Učí se z toho důvodu, že má rád rodiče, záleží mu na spolužácích, učiteli. Učí se především proto, že musí, kdyby se neučil, čekaly by jej tresty, nepříjemnosti.
- Internalizované sociální motivy, při nichž se žák učí, proto, aby co možná nejlépe svou prací a vědomostmi prospěl společnosti. Uvědomuje si, že jeho práce pro společnost zároveň určuje hodnotu jeho osobnosti.

Hrabal, Man & Pavelková (1989) uvádí nejdůležitější proměnné determinující žákovskou motivaci k učení. Jedná se o:

- Poznávací potřeby – zdroje motivace, kdy jedinec cítí potřebu se vzdělávat, rozvíjet své dovednosti a vědomosti. Jde o velmi kvalitní a trvalý zdroj vnitřní motivace. Tyto potřeby se mohou, ale nemusí u žáka rozvinout. Do poznávacích potřeb je zahrnována 1. Potřeba smysluplného receptivního poznávání (potřeba získávat nové poznatky), 2. Potřeba vyhledávání a řešení problémů. Situace, které rozvíjejí poznávací potřeby, jsou charakterizovány novostí, problémovostí a neurčitostí.
- Sociální potřeby – motivace každého člověka je silně ovlivňována sociálními potřebami. Ve škole se jedná především o potřebu afiliace (potřeba pozitivních vztahů), dále se jedná o potřebu vlivu, prestiže a moci. Je prokázán silný vliv sociálních motivů na výkon jedince.
- Výkonové potřeby – jsou důležité pro vytváření aspirační úrovně žáka. Teorie výkonové motivace je pak založena na představě nezávislosti potřeby úspěšného výkonu a potřeby vyhnouti se neúspěchu. Potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnouti se neúspěchu jsou základem výkonové orientace skládající se dále ze stupně přitažlivosti výkonové aktivity pro jedince a subjektivní pravděpodobnosti očekávaného výsledku. Při rozvíjení těchto potřeb u žáka je velmi důležitá přiměřená náročnost úkolů.
- Potřeba perspektivní orientace - zde se jedná především o instrumentální význam učení pro budoucí cíle – dostat se na určitou školu, mít dobré povolání.
- Kognitivní motivační procesy – motivace není vyvolávána jen uspokojováním potřeb, ale je určena také kognitivním zpracováním všech okolností. Z hlediska školní výkonosti jde především o atribuční procesy, kdy příčina chování může být shledávána na straně samotného jedince, situace či podnětu. Vlivem kognitivního zpracování může však docházet také k motivační chybě.

Pozdější výzkumy potvrdily (Hrabal & Pavelková, 2010, Pavelková, Hrabal & Hrabal, 2010), že školní výkon pozitivně ovlivňují především určité konstelace motivačních proměnných, a to zvláště rozvinutá výkonová motivace, poznávací motivace, perspektivní motivace a orientace na seberozvoj.

2.3 Nuda ve škole

V pedagogické psychologii je často věnována pozornost otázce, jak se dá motivace k učení u žáků zvyšovat. Vychází tak mnoho doporučení pro práci učitele včetně zavádění nejrůznějších alternativních výukových metod jako problémové vyučování, práce ve skupinách, vyučování hrou, soutěže atp. Tyto metody mají u žáků rozvíjet jejich potřeby (především poznávací a výkonové) a zvýšit tak jejich výkon.

V pedagogické praxi se objevují činitelé, které motivaci snižují. Dle Hrabala & Pavelkové (2010) se jedná o nedostatečné rozvíjení potřeb žáků a frustraci jejich potřeb. Mezi hlavní demotivující činitele, které jsou důsledkem frustrace žákovských potřeb, se řadí nuda a strach.

Frustrace je stav, který vzniká jako důsledek nespokojování některé z aktualizované potřeby žáka. Dlouhodobá a opakující se frustrace potřeb má za následek, že se žák ve škole necítí dobře, prožívá stavy nespokojenosti, napětí, což vede k jeho nižšímu výkonu.

Z teoretického hlediska (Robinson 1975, Hrabal, Man & Pavelková 1989) je nuda považována za výsledek frustrace především poznávacích potřeb. Stejní autoři se také shodují na tom, že nuda je deaktivační učební motivace, jejíž podoba a síla je odvislá od situace a člověka.

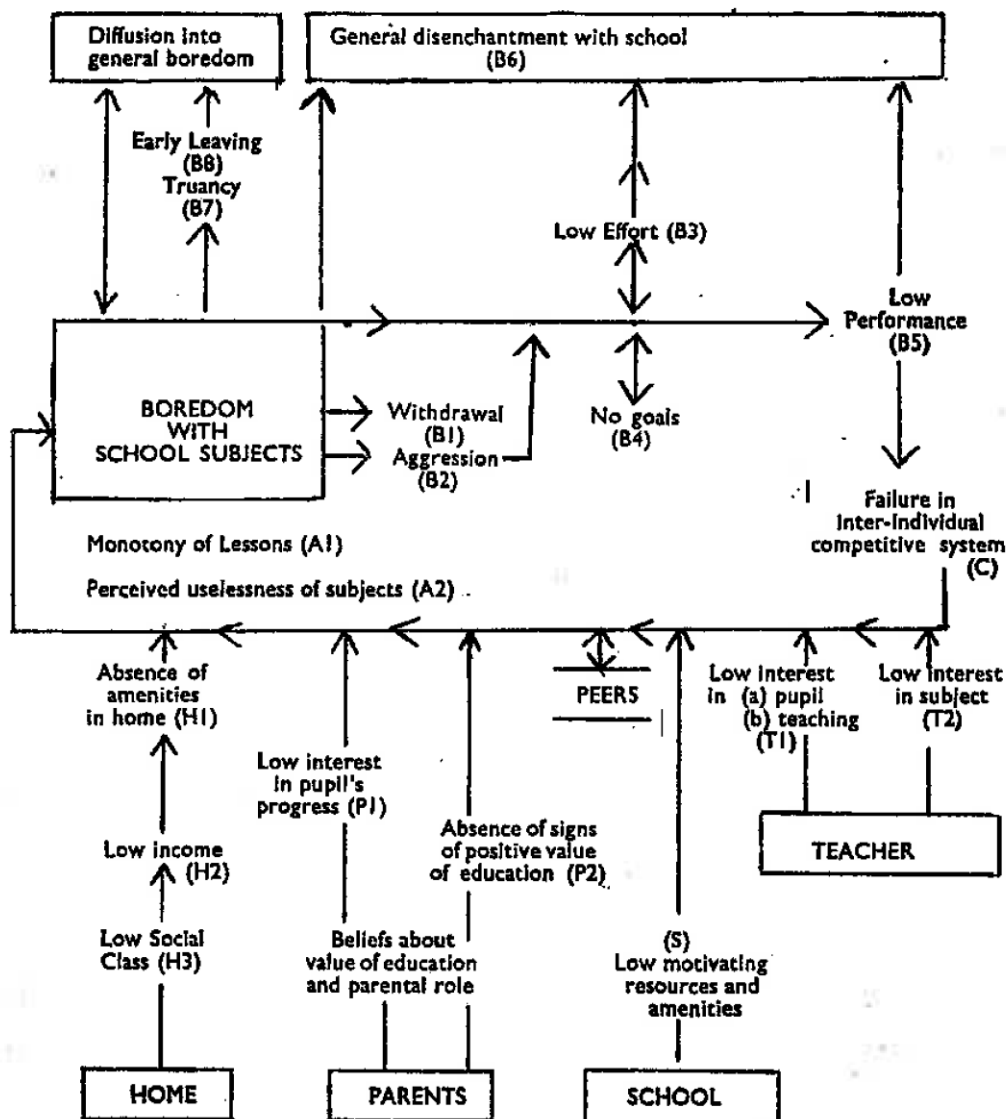
Nuda jako reakce na frustraci především poznávacích potřeb žáka má dle Pavelkové (2010, 220) následující komponenty:

- Afektivní komponenta: absence podnětů a výrazných potřeb, prožitek prázdnoty schází afektivní pohnutka (žák nemá z čeho se radovat, čeho se bát). Jde o nulovou chuť na něco.
- Kognitivní komponenta: denní snění, rozptýlené myšlenky, pozměněný postoj k času.
- Fyziologická komponenta: únava, ospalost, neklid.
- Expresivní komponenta: stáhnutí se do sebe, zívání, nehybný, prázdňový výraz.
- Motivační komponenta: náhradní aktivity, hledání podnětů, opuštění situace.

2.3.1 Dynamický model nudy ve škole W. P. Robinsona

Robinson (1975) ve svém článku prezentuje výsledky výzkumu, který byl realizován na 4 618 třinácti a šestnáctiletých žácích z Anglie a Walesu. Výsledkem tohoto výzkumu je potvrzení schématu zachycující dynamiku nudy ve vyučování (obr. č. 3).

Obr. č. 3. Dynamický model nudy ve škole (Robinson, 1975,143)



Jako nejdůležitější příčiny vzniku nudy Robinson uvádí monotónnost vyučování (A1) a vnímání neužitečnosti vyučovacího předmětu (A2). Nuda se pak projevuje v chování žáků (B). Na nudu žáci reagují stažením se do sebe (B1) nebo agresivním chováním či rozptýlenou aktivitou (B2). Tyto dva projevy nudy jsou provázeny nízkou snahou při školních úkolech (B3) a nízkou aspirací uspět ve výuce (žáci nemají žádné vzdělávací cíle) (B4), obojí pak vede k nízkému výkonu žáka (B5). Nuda se pak projevuje v chování žáků obec-

ným nezájmem o vyučování (B6) či upadnutí do stavu, kdy žáka nudí vše, což se může projevit záškoláctvím či předčasným ukončením školní docházky (B7, B8). Výsledek možných reakcí žáka na nudu ve škole je celkové snížení výkonu žáka. Nízký výkon žáka vede k tomu, že je opakovaně neúspěšný v konkurenčním boji mezi žáky (C). Dle Robinsona vzájemné soupeření a srovnávání žáků a odměňování jen těch nejlepších vede k tomu, že se ti neúspěšní více nudí. Nuda se tak stává silně demotivující činitelem ve výuce. Dle Robinsona by se měl důraz na soutěživost a srovnávání ve škole redukovat, aby se zabránilo opakovanému prožitku neúspěchu u žáků.

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

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

2.3.2 Nuda v českých školách

Čeští autoři zabývající se ve svých pracích nudou jsou např. Hrabal, Man, Pavelková. Především Izabela Pavelková opakovaně prováděla výzkumy nudy na populaci českých žáků druhého stupně základních škol. Tito naši autoři přímo navazují na práci Robinsona (1975) a jako zdroje nudy uvádí 1. Prožívání monotónnosti vyučovacích hodin, 2. Subjektivní vnímání neúčinnosti vyučovacího předmětu. První zdroj se dle nich váže na učitele a jeho monotónní projev (hlas, metody výuky, celková nenápaditost ve vyučování). Druhý zdroj se pak váže k žákovi a jeho subjektivnímu prožitku neúčinnosti předmětu.

Ve výzkumech Pavelkové (2010) a Hrabala & Pavelkové (2010) se opakovaně objevovala protikladná tvrzení o nudném vyučování. Např. žáci i jedné třídy popisovali, že se nudí, protože moc píše a zároveň jiní, že se nudí, protože málo píše. Ta samá školní situace může být pro jedny podnětná a pro některé žáky frustrující. Proto Pavelková ve svých pracích uvádí, že vznik nudy je závislý na situaci a na člověku.

Jako příčinu na straně žáka vidí především stupeň rozvinutí poznávacích potřeby. Ve škole se tak může nudit žák, který má již rozvinuté potřeby, ale je frustrován nedostatečnou nabídkou uspokojení těchto potřeb, ale i žák, který poznávací potřeby nemá dostatečně rozvinuty. Příčinu nudy sami žáci nejvíce vidí v učiteli (především monotónním výklad). Druhý nejčastější důvod nudy vidí dle Pavelkové (2010) žáci v nezajímavosti a nepotřebnosti předmětu. Kindlová (2006, in Pavelková 2010) provedla výzkum výskytu nudy v jednotlivých předmětech. Nejvíce se dle ní nudí žáci ve fyzice, občanské nauce, pracovní výchově. Nejméně pak v tělesné výchově a rodinné výchově. Jako další zdroje nudy ve vyučování vidí žáci dle výzkumů Pavelkové kolektiv a samotného žáka.

Žáci na nudu reagují dle Pavelkové (2010) (opět v návaznosti na Robinsona) třemi způsoby:

- Rozptýlenou aktivitou - kreslením, hraním si s předměty na lavici, s mobilním telefonem, hraním si, povídání si s kamarády, dopisování si.
- Stažením se do sebe – koukání z okna, „koukání do blba“, odpočívání, usínání.
- Agresivním chováním - nejčastěji vůči učiteli, který je žáky vnímán jako zdroj frustrace. Jedná se o naschvály, vyrušování, provokace, ignorace učitele....

Nuda je dle Pavelkové (2010) silný a komplikovaný faktor, který vede ke snížené efektivitě učení. „*Nuda je jedním z prožitků žáka, který může určovat celkový emotivní prožitek ze školy a blokovat nejen žákovo učení, ale i učitelovu práci*“ (232). Jelikož nuda je důsledek interakce individuálních a situačních faktorů, její zvládnutí má být zaměřeno na oba tyto faktory. Pokud bychom chtěli nudu ve škole eliminovat, měli bychom se zaměřit na situační činitele jako projev učitele, vyučovací metody, ale také na individuální zdroje nudy spočívajících v osobnostních faktorech žáků jako motivace k učení, volní vlastnosti, seberegulaci a podobně.

2.3.3 Nuda jako zdroj možných problémů

Nudu ve škole zažil asi každý a dá se říct, že se jedná o zcela běžný jev. Ovšem pokud žák upadá do nudy často a nedaří se mu nalézt vhodné strategie k jejímu překonání, může se nuda stát zdrojem nejrůznějších patologických jevů. Přehled zahraničních výzkumů o souvislostech nudy a různých nežádoucích jevů u žáků podali v teoretickém úvodu k svému výzkumu Watt & Vodanovich (1999). Z pedagogického hlediska je nuda provázána s nízkým školním výkonem žáků a v návaznosti na to se špatnými známkami, záškoláctvím a opozitním chováním. Z hlediska klinické psychologie byly nalezeny pozitivní korelace s depresivitou, úzkostností, beznadějí, hostilitou, narcismem či hraniční poruchou osobnosti. Byly nalezeny i pozitivní korelace s užíváním drog, gamblerstvím, a poruchami příjmu potravy. Z výčtu těchto výzkumně podložených souvislostí, je jednoznačné, že nuda může být zdrojem mnoha výchovných problémů.

Watt & Vodanovich (1999) ve svém výzkumu potvrdili, že větší sklon nudit se mají žáci, kteří vykazují menší stupeň psychosociální vyspělosti. Jedná se o žáky, kteří jsou málo motivováni, nemají ambice, a mají pocit, že nic nemá smysl. Tito žáci zažívají různé stupně beznaděje, depresivity, úzkostí, hostility, a osamělosti, a uchylují se maladaptivnímu a nezdravému způsobu chování.

2.3.4 Jak nudu ve vyučování eliminovat

Pro praxi jsou cenná doporučení, jak nudu ve vyučování co nejvíce eliminovat. Zajímavá doporučení se objevila v práci Vogel-Walcutt et al. (2012), kteří vycházejí z dvoudimenzionálního pojetí nudy (viz výše). Tedy, že nuda je nepříjemná emoce, která vzniká při nízké úrovni aktivace. „*Nuda nastává, když jedinec zažívá na objektivní úrovni neurologický stav nízké úrovně aktivace a na subjektivní úrovni zažívá psychický stav nespokojenosti, frustrace a nezájmu jako reakce na nízkou úroveň aktivace*“ (Vogel-Walcutt et al. 2012, 102).

Žáci jsou v průběhu vyučování vystavováni různým situacím, při kterých se necítí dobře (zažívají negativní emoce) či jsou málo aktivováni, následkem toho se u nich dostavuje pocit nudy. Na základě analýzy vědeckých prací sumarizují Vogel-Walcutt et al. (2012) následující doporučení na eliminování nudy při vyučování, která jsem modifikovala a upravila do následující tabulky (tab. č. 2.)

Tab. č. 2. Doporučené strategie eliminování nudy při vyučování

Dimenze Nudy	Vyučovací situace	Doporučené strategie eliminace nudy
Nepříjemné emoce	Žák hodnotí úkoly jako nesmyslné.	Podávat informace v širším kontextu a provázat je s praxí.
	Žákovi chybí adekvátní vedení a instrukce, neví z jakých zdrojů čerpat, neví, co má ve vyučování dělat.	Pomoci žákovi se zorientovat v průběhu jeho učení, poskytnout mu v průběhu vypracování úkolu zpětnou vazbu.
	Žák je omezován restriktivními pravidly.	Podpořit žákovu autonomii a nabídnout další možnosti. Učitelovy instrukce by měly optimálně balancovat mezi restrikcí a autonomií.
	Žák nemůže téměř o ničem rozhodovat, nemůže řídit svoje vzdělávání.	Nechat žáky vybrat téma následující hodiny. Nechat žáky zapojit se do plánů výuky.
	Žák by raději dělal jiné úkoly, než jaké mu byly přiděleny.	Nechat zpracovávat (např. v malých skupinách) témata, která si sami vyberou. Následně možné srovnání výsledků práce, vést diskuse o vybraném tématu.
Nízká úroveň aktivity	Žák musí pracovat s abstraktními pojmy či abstraktními úkoly.	Vysvětlovat pojmy, udávat konkrétní příklady, uvést výstižné analogie.
	Žák je vystavován opakujícím se a monotónním úkolům.	Aktivovat žáka měnícími se úkoly, nabízet úlohy, které jsou nové překvapující.
	Zadávané úkoly jsou fádňí, nezáživné, postrádají vzrušení.	Změnit pracovní tempo, zařadit kooperativní vyučování.
	Nepřiměřená náročnost úkolů.	Znát dobře úroveň dosavadních vědomostí žáků a obtížnost jim přizpůsobit.
	Žáci nevědí, co je cílem vyučování, a co je pro v předkládaných informacích to nejdůležitější, nejdůležitější.	Stanovit jasné kontrolovatelné cíle, pomoci zaměřit žákovu pozornost na nejdůležitější informace.

3 VÝZKUMY NUDY

3.1 Metody zjišťování nudy

Nudu lze zkoumat pomocí kvalitativních i kvantitativních přístupů. V kvalitativním přístupu je používáno zúčastněné i nezúčastněné pozorování, polostrukturované rozhovory či volné písemné výpovědi.

V kvantitativním přístupu dominují dotazníky, ale byly prováděny i neurofyzilogické výzkumy v laboratorních podmínkách -více o těchto výzkumech např. Vogel-Walcutt et al. (2012).

Jelikož nuda nemá v psychologii ustálen jednotný koncept, jsou její psychometrické výzkumy poměrně omezeny. Přesto požadavek praxe (pedagogické psychologie, psychologie práce) vedl k sestavování různých nástrojů. Tyto nástroje byly buď součástí velkých měřících nástrojů, které se zabývaly primárně jiným psychologickým konstruktem. Např. Zukermanova Sensation Seeking Scale má čtyři subškály, z nichž jedna nese název Boredom Susceptibility Subscale. Některé nástroje měly zase jen úzké zaměření, jako tomu bylo u Grubbovy Job Boredom Scale, která byla vyvinuta pro potřeby praxe a byla určena pro cílovou skupinu pracovníků v pásové výrobě.

Ve výzkumech byly shledávány velké individuální rozdíly v situacích, které byly hodnoceny jako nudné, proto se přistoupilo k tomu, že sklon k nudě může být jeden z osobnostních rysů. Na to navázali Farmer & Sundberg (1986), kteří sestavili Boredom Proneness Scale (BPS). Tato škála neměří četnost výskytu nudy, ale celkový skóre BPS ukazuje sklon respondenta podléhat nudě. Autoři shromáždili nejprve 200 tvrzení vztahujících se k nudě, zdrojem jim bylo studium literatury, situace, které lidi popisovali jako nudné a rozhovory. Položky popisují různé situace a respondent odpovídá, zda tonu tak je či není v jeho případě (true-false položky). Následně byly eliminovány duplikáty a položky, na jejichž skórování se nemohli shodnout alespoň 3 ze 4 posuzovatelů. Různé varianty BPS byly testovány a výsledná 28 položková verze vykazuje poměrně uspokojivou reliabilitu ($\alpha=0,79$). BPS je jeden z nejužívanějších standardizovaných dotazníků, který se užívá k psychometrickým výzkumům nudy především v anglicky mluvících zemích. Přehled a výsledky některých z nich sumarizoval ve svém článku Vodanovich (2003).

3.2 Vybrané kvalitativní výzkumy nudy

3.2.1 Bargdill: Studie znuděnosti

Tato studie popisuje fenomenologický výzkum nudy, který provedl v roce 2000 Richard W. Bargdill a článek o této studii vyšel v témže roce v Journal of Phenomenological Psychology.

Teoretický úvod ke studii

Bargdill v teoretickém uvedení do problematiky uvádí mnoho výzkumů napříč různými psychologickými paradigmaty a směry (kognitivní psychologie, pedagogická psychologie, humanistická psychologie, existenciální psychologie). Ukazuje tak, že ačkoliv se nuda může mnohdy jevit jako závažný sociální i psychologický problém, není dosud vytvořen jednotný koncept, proto přistoupil k výzkumu tohoto fenoménu.

Tato studie má následující cíle:

- Odhalit procesy, které vedou k nudě
- Popsat psychický prožitek nudy
- Odhalit možnosti vedoucí ke zmírnění tohoto prožitku

Metodologie studie

K tomuto výzkumu bylo vybráno šest participantů, byli osloveni pomocí inzerátů v novinách a následně byli vybráni na základě jejich zájmu o výzkum, pohlaví, věku a schopnosti vypovídat o svých prožitcích. Byli tak vybráni tři muži a tři ženy různého věku a vzdělání.

K výzkumu Bargdill použil metodu vycházející z tradic fenomenologických psychologických výzkumných v návaznosti na Giorgi. Tato metodologie zahrnuje narativní popis zkoumaného fenoménu. V průběhu této metody se výzkumníci snaží interpretovat psychologický význam popisovaných každodenních událostí a prožitků. Tyto významy se vynořují v průběhu analýzy narativního popisu a následně jsou respondenti opět dotazováni, aby došlo k ujasnění významů a nedocházelo příliš ke zkreslování interpretovou subjektivností.

Nejdříve byli respondenti vyzváni, aby napsali záznam (protokol), v němž mají co nejpodrobněji popsat, co zažívají, když se nudí. Po přečtení protokolu, byl s participanty veden rozhovor, který směřoval k zodpovězení otázek a dvojsmyslností, které výzkumníkovi vyvstaly po přečtení protokolu. Participant dostane před rozhovorem instrukce o průběhu rozhovoru. Výzkumník bude číst participantův protokol a vždy, když udělá pauzu ve čtení, znamená to, že by chtěl vědět více o přečtené pasáži. Každá pauza tedy bude znamenat: „*Můžete mi říct o tom něco více?*“ Takto se výzkumník vyhne neustálému kladení této otázky. Pauzy a participantovy odpovědi jsou v přepisu rozhovoru odlišeny hranatými závorkami stejně jako i případné přímé otázky výzkumníka.

Nálezy výzkumu a diskuse

Studie ukázala velmi důležitý aspekt prožitku nudy, a sice vývoj emoční ambivalence. Všichni participanti měli své sny a přání, kterých se museli vzdát a dělat pro ně méně vytoužené projekty, což u nich vede k ambivalentním emocím. Když se pokoušeli plnit si svá přání, narazili na překážky a přišlo jim výhodnější své plány pozměnit či nahradit jiným. Po nějakém čase si uvědomili, že se odklonili od svých životních plánů a tužeb. Toto uvědomění je vede k opakované pasivitě a vyhýbání se činností.

Na jedné straně participanti dávají tuto situaci za vinu okolnímu světu a ostatním lidem a cítí hněv vůči nim. Ironií je, že čekají, že okolí se i postará o řešení jejich nudy. Participanti pasivně čekají na změnu na místo, aby se sami pokusili o aktivní řešení. Na druhou stranu se zlobí a dávají vinu i sobě. Jejich pokusy zmírnit či ignorovat tyto pocity viny a zloby proti sobě vedou k zesílení těchto pocitů. Tyto pocity vedou ke zničení jejich důvěry v budoucnost a k pocitu prázdnoty a bezsmyslnosti.

Bargillova studie ukázala, že nudící se lidé vědí, že dosažení jejich cílů je zablokované, ale nedokáží nic udělat, jen pasivně čekají. Nakonec se pasivita a tendence vyhýbat se stanou dominantním rysem jejich identity.

Nudou se zabývali i existencionálně orientovaní psychologové. V existencionálním pojetí se zdůrazňuje utvoření osobního smyslu, a je zdůrazňována možnost volby tohoto cíle. Když jsou lidé vystaveni situaci, kdy mají hledat svůj smysl života, tak zkoušejí bojovat, utéci či nijak nereagovat (freeze responses – zmrzlá odezva - zmražení).

Původně si Bargdill myslel, že nuda může být stav před autenticitou a slouží tak k tomu, aby si jedinec uvědomil své možnosti. Toto tvrzení se však touto studií vyvrátilo. Poslední odstavec mluví jednoznačně: „*Nuda je obdobou zmražení. Při této reakci lidé ignorují možnosti udělat kreativní kroky a dát svému životu smysl. Místo toho čekají na ostatní, aby jim pomohli vyřešit jejich vnitřní problém. Jako jelen ozářen světly automobilu, jsou tito lidé zmražení. Doufají, že toto dotěrné nebezpečí, bezsmyslnost, zmizí a oni se budou moci vrátit ke svému běžnému životu. Udržují si svou pasivní naději, ne naději umožňující nějakou akci, ale naději, že jim někdo pomůže. Jsou mezi zoufalstvím a radostí. Čekají v očistci a jsou závislí na modlitbách jiných lidí. Jako kdyby zahlédli Medúzu, jsou ztvrdlí a zatuhlí. Ničím se nedají motivovat. Jsou si všeho vědomi, ale nic neudělají. Jsou znuděni*“ (Bargdill, 2000, 204).

Překvapivě depresivní závěr studie. Při čemž nebylo podáno vysvětlení, zda existují možnosti tento pocit zmírnit a tento poslední odstavec mi říká, že dle Bargdilla ani neexistuje cesta, jak z tohoto stavu ven. Jediné, co by se ve studii objevilo jako zmírnění tohoto pocitu je fantazírování o naplnění vytoužených plánů. Lidé se nudí, protože by chtěli dělat něco jiného, ale díky nudě nemohou být aktivní a uskutečnit změnu ve svém životě.

3.2.2 Martin et al.: Fenomén nudy

Tuto studii provedli Marion Martin, Gaynor Sadlo a Graham Stew a prezentována byla v roce 2006 v *Qualitative Research in Psychology*.

Teoretický úvod ke studii

V teoretickém úvodu se autoři nejvíce zabývají historií pojmu nuda od Antiky, přes křesťanské myslitele, existencionální filozofy až po moderní filozofy jako např. Klapp (1985, in Martin et al, 2006), který tvrdí, že příčinou rozšíření nudy je „informační společnost“. Dále se zabývají definicemi nudy a významnými kvantitativními studiemi. Opět je zdůrazněno, že kvantitativní studie narážejí především na nejednotnost koncepce nudy a proto, se pokoušejí o fenomenologický výklad.

Autoři si stanovili následující cíle:

- Identifikovat příčinu vzniku nudy
- Objasnit subjektivní pocit nudy
- Identifikovat fáze nudy
- Identifikovat zvládací strategie nudy

Metodologie studie

Jako metoda výzkumu bylo užito dvojitého dotazování. Každý respondent byl dotazován dvakrát. Druhý rozhovor je veden proto, aby se ujasnily nejasnosti a ověřilo se, zda dotazovatel správně interpretuje respondentova slova. Ke studii bylo vybráno deset respondentů. Osloveni byli prostřednictvím inzerátu v novinách. Bylo vybráno pět žen a pět mužů ve věku od 18 do 81 let.

Při analýze rozhovorů bylo identifikováno celkem 100 témat a sub-témat (jako například neklid, opakování stejného, povinnost, výzva). Následně z výpovědí byla sestavena mentální mapa pro každého participanta (bohužel žádná nebyla v článku ukázána).

Nálezy výzkumu a diskuse

Na základě výpovědí byli participanté rozděleni do čtyř skupin: 1. - ti, co se nudí v práci, 2. - ti, co se nudí doma, 3. - ti, co se nudí téměř vždy, ti, 4. - co se nikdy nenudí (jeden respondent). Následně v každé kategorii byly hledány důvody vzniku nudy. Tab. č. 2 představuje shrnutí nálezů této studie.

Tab. č. 3. Shrnutí nálezů studie Fenomén nudy

	Příčiny vzniku	Prožitek nudy	Zvládání nudy
Práce	stále se opakující práce málo zajímavé úkoly nedostatek sociálních stimulů	Nespokojenost Potřeba něco dělat, ale neví, co by měli dělat Únava, stres, Čas utíká pomaleji Špatný pohled do budoucnosti Chycení ve spirále frustrace, apatie a deprese	Najít si nějakou náhradní činnost V práci např. poslech hudby v pozadí, udělat si plán svých povinností, surfování po internetu, prohlížení mobilu, děláni si kafe.... Doma –sledování televize, počítačové hry, chystání si svačiny
Domov	nestrukturovaný čas, únava, nedostatek financí		
Skoro vždy se nudící	psychická nemoc, odcizení, ztráta mobility, ztráta smyslu, motivace		
Nikdy se nenudící	-----	-----	humor, hodně koníčků, vše, co dělá, ji baví

Tabulka ukazuje, že příčina vzniku nudy vychází ze situace – ve výzkumu bylo nejvíce vypovídáno o situační nudě. U téměř vždy se nudících participantů se naznačovaly stavy jako odcizení, ztráta smysl, ztráta motivace, což naznačuje příčinu nudy v osobnosti jedince. Pocit nudy je pak ve všech situacích velmi podobný. Strategie pro zvládnutí nudy opět vychází ze situace a prostředí. Většinou je zde snaha o nalezení náhradní aktivity. Jeden z cílů studie bylo zjistit, zda existují nějaké fáze nudy. Dle dotazovaných se nedají rozlišit žádné fáze tohoto stavu

V této studii mi přišlo velmi zajímavé zjištění, že lidé se mohou v průběhu života nudit různě. Intenzita tohoto prožitku byla u jednotlivých respondentů v jednotlivých vývojových obdobích různá (někdo se v mládí vůbec nenudil a ve stáří se hodně nudí a naopak). Dle autorů by to mohlo naznačovat, že nuda není tak jednoznačně osobnostním rysem, jak bývá prezentováno v kvantitativních studiích.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

Fenomén nudy je poměrně novým tématem v pedagogické psychologii, které mne jako pedagoga velmi zajímá. Ačkoliv učitel mnohdy věnuje dost úsilí připravit pro žáky něco zajímavého, setkává se často následně s výrazem, že to byla nuda. Pavelková (2010) poukazuje, že nuda je jeden z hlavních zdrojů frustrace učitele. Nuda má negativní dopad i na samotné žáky, zabraňuje jim udržet pozornost a dobře si učivo osvojit. Frustrovaný a vyhaslý učitel nudí žáky a nudící se žáci frustrují a také nudí učitele.

Proto jsem se rozhodla ve svém výzkumu, co nejvíce pochopit, jak žáci chápou pojem nuda, co prožívají a jak se nuda projevuje. A následně, co by se dalo při přípravě na vyučování udělat, aby učivo bylo pro žáky zajímavější a nevyvolávalo u žáků pocit nudy.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem této studie je popsat nudu ve škole z pohledu žáků. Dílčími cíli je zjistit, co žáci rozumí pod pojmem nuda, jak se nuda u nich projevuje a co by se dalo dle nich udělat, aby se nuda ve škole zmírnila.

4.1.1 Výzkumné otázky

Ze stanovených dílčích cílů se mi zformulovaly následné výzkumné otázky, na které budu hledat odpověď.

- Co rozumí žáci pod pojmem nuda?
- Co prožívají a co pociťují, když se nudí?
- Co u žáků nudu vyvolává?
- Co dělají, aby pocit nudy zmírnil?
- Co by se dalo podle žáků na škole změnit, aby se při vyučování nenudili?

5 DESIGN VÝKUMU

5.1 Typ výzkumu

Pro tento výzkum jsem zvolila kvalitativní typ výzkumu. Vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám mi přišlo nejvhodnější se designově přiblížit co nejvíce fenomenologickým kvalitativním výzkumům. „*Kvalitativní metodologie, která je značně ovlivněna humanistickou metodologií, hledá argumenty pro primárnost zkušenosti nad abstraktními pravdami, zdůrazňuje jedinečnost spolu s universalitou a využívá spíše deskriptivní nebo kvalitativní výzkumnou metodologii, jež zachycuje unikátní živou zkušenost*“ (Giorgi, 1970, in Čermák & Miovský, 2000, 1).

Při studiu literatury k tématu jsem si přečetla článek, který prezentoval výzkum Richarda W. Bargdilla z roku 2000 (viz výše). Tento článek mne inspiroval v přípravě designu tohoto výzkumu. Jako metody sběru dat jsem použila kombinaci textové analýzy a rozhovoru. Jedná se o typ dvojitého dotazování, kdy jeden respondent vypovídá písemně o daném tématu a po analýze dat výzkumníkem je opět dotazován v rozhovoru, tak aby došlo k co nejlepšímu porozumění a omezilo se zkreslení dat výzkumníkem. Bargdill (2000) se metodologicky opírá o jednoho z nejvýznamnějších průkopníků kvalitativního výzkumu v psychologii Amadea Giorgi.

Pro sběr dat jsem užíla dvě metody:

1. Textová analýza
2. Individuální polostrukturované rozhovory

Sběr dat

Výzkum probíhal ve dvou etapách. V první etapě byli osloveni respondenti pro napsání písemného zamyšlení, které bylo použito pro textovou analýzu. V druhé etapě bylo z respondentů, jejichž text byl analyzován, vybráno pět, se kterými došlo k nahrání rozhovorů.

Pro textovou analýzu jsem připravila protokol pro napsání písemného zamyšlení. Jelikož jsem prováděla pouze obsahovou analýzu psaných textů, nebyl písemný projev nijak limitován slohovým útvarem ani rozsahem.

Protokol byl uveden slovy: „*Prosím popište, co nejvíce do detailů, co prožíváte, když se ve škole nudíte. Zahrňte, prosím, jak tento pocit vzniká, co jej způsobuje, popište samotný prožitek nudy a jak se dá tento pocit zmírnit. Vše popište detailně, tak aby i člověk, který se nikdy nenudil, co nejlépe pochopil, co prožíváte. Zkuste se i zamyslet, co by se dalo na škole změnit, abyste se ve škole tolik nenudili.“*

Napsání a odevzdání této písemné práce bylo dobrovolné a anonymní (žáci měli k dispozici obálky). Na konci protokolu bylo uvedeno: „*Děkuji za spolupráci. Pokud souhlasíte, abych Vás oslovila pro pokračování studie, napište, prosím, Váš email (nebo tel.): _____*“

Po důkladném přečtení všech odevzdaných protokolů jsem oslovila vybrané (na základě jejich písemného projevu) žáky, kteří uvedli svůj kontakt pro pokračování studie, a požádala je o nahrání rozhovorů.

Otázky pro polostrukturované rozhovory měly tři úrovně:

- Na základě přečtení všech písemných zamyšlení jsem sestavila otázky, které byly položeny v každém rozhovoru.
- Dále jsem si připravila speciální otázky, pro konkrétního respondenta, které vycházely z jeho písemného zamyšlení. Těmito speciálními otázkami došlo k ujasnění a doplnění písemného sdělení, tak aby bylo možno psanému textu co nejvíce porozumět a případně doplnit některé informace, tak aby došlo k co největší saturaci dat.
- Při samotném rozhovoru vyvstaly doplňující otázky, kterými jsem reagovala na respondentovy výpovědi v průběhu nahrávání.

5.2 Výběr výzkumného vzorku

S projevy nudy se v praxi učitelé nejčastěji setkávají na druhém stupni základní školy a na středních školách. Jedná se o populaci pubescentů a adolescentů. Jelikož design výzkumu vyžaduje, aby respondenti byli ochotni a schopni se vyjadřovat o svých pocitech, myšlenkách a názorech, zvolila jsem vývojově starší populaci tedy adolescenty, což odpovídá středoškolské mládeži.

Záměrně byly vybrány dva rozdílné typy středních škol. Konkrétně Gymnázium v Rožnově pod Radhoštěm a Střední odborná škola Josefa Sousedíka ve Vsetíně.

Výběr výzkumného vzorku pro textovou analýzu

Výběr výzkumného vzorku pro textovou analýzu byl kombinací výběru oslovení přes instituci a samovýběrem. Při výběru výzkumného vzorku jsem velmi dbala na dobrovolnost. Protokol vyplnili jen ti, kteří měli sami zájem se k tématu vyjádřit.

Na gymnázium v Rožnově pod Radhoštěm jsem nedostala svolení paní ředitelky vstoupit přímo do výuky, ale v hodině předmětu psychologie byli osloveni studenti jejich paní učitelkou a zájemci o výzkum přišli druhý den o velké přestávce na osobní schůzku se mnou, kde jsem jim sdělila informace o výzkumu a zadala protokol. Domluvili jsme se, že mi jej do týdne odevzdají vyplněný u jejich paní učitelky psychologie.

Na Střední odborné škole Josefa Sousedíka ve Vsetíně jsem od pana ředitele dostala svolení vstoupit přímo do výuky. Ve spolupráci s učitelkou českého jazyka a literatury jsem tedy přímo v hodině oslovila dvě třídy nadstavbového studia a požádala studenty a napsání písemného zamyšlení přímo v hodině. Napsání a odevzdání této práce bylo dobrovolné a anonymní (studenti měli k dispozici obálku). Ti, kteří neměli zájem se písemně vyjádřit, se připravovali na další vyučovací hodinu.

Výběr výzkumného vzorku pro individuální polostrukturovaný rozhovor

Pro polostrukturovaný rozhovor byla zvolena metoda výběru vzorku samovýběrem. Žáci, kteří mi odevzdali svá písemná zamyšlení a měli zájem se dále účastnit výzkumu, mi měli zanechat na konci protokolu svůj kontakt. Po důkladném přečtení protokolů, jsem dané žáky kontaktovala a domluvila si s nimi osobní schůzku.

5.2.1 Popis výzkumného vzorku

Do výzkumu se dobrovolně zapojilo a písemné zamyšlení napsalo celkem 28 studentů. Jednalo se o 25 studentů Střední odborné školy Josefa Sousedíka (z toho 14 dívek a 11 chlapců) ve věku 18 až 20 let a 3 studentky Gymnázia z Rožnova pod Radhoštěm ve věku 16 a 17 let. Pro následné nahrání rozhovoru byli vybráni 3 studenti Střední odborné školy a 2 studentky Gymnázia. Obou etap výzkumu se tedy zúčastnilo pět respondentů.

Tab. č. 3 Popis respondentů, kteří se účastnili obou etap výzkumu

Kód	Věk	Pohlaví	Popis respondenta
G1	16	D	<p>Studentka druhého ročníku, čtyřletého studia gymnázia v Rožnově pod Radhoštěm, bydlí na vesnici, v úplné rodině, má starší sestru, vztahy v rodině hodnotí jako velmi dobré. Studium gymnázia si vybrala, protože by chtěla pokračovat ve studiu na vysoké škole, ráda by studovala psychologii. Studium ji většinou baví, je umělecky zaměřena a má ráda společnost svých kamarádů.</p> <p>Je středně vysoké, štíhlé postavy, dlouhé hnědé vlasy, na očích brýle s moderními výraznými obroučky, pro setkání sama vybrala čajovnu, působí velmi mile, usměvavá, s pohotovými odpověďmi.</p>
G2	16	D	<p>Studentka pátého ročníku osmiletého studia gymnázia v Rožnově pod Radhoštěm. Žije v úplné rodině na vesnici, je nejstarší ze tří dětí, v rodině se cítí spokojeně, má mnoho zájmů, rodiče ji hodně podporují a financují její další vzdělávání v hudbě a cizích jazycích. Studium na víceletém gymnáziu jí bylo doporučeno třídní učitelkou na základní škole, jelikož jí učení velmi dobře šlo. Ve škole ji většina předmětů baví, ráda s učiteli diskutuje, zajímá se o cizí jazyky a přírodní vědy. Po maturitě by ráda studovala medicínu se zaměřením na stomatologii. Dívka drobné štíhlé postavy, blond vlasy, lehce pihovatý obličej, je velmi komunikativní, usměvavá, odpovídá pohotově a rozvinutě</p>
SOU1	19	CH	<p>Vyučen kovoobráběčem, nyní 2. ročník nadstavbového studia. Jeho děda vlastní rodinnou firmu – motivace ke studiu možnost práce v rodinné firmě a karierní růst v rámci firmy. Otec zemřel, matka má nového přítele, mladší sestra, vztahy v rodině hodnotí velmi dobře, cítí se spokojen. Krátké černé vlasy, štíhlá středně velká postava, černá kožená bunda, rifle, velmi sympatický usměvavý, cílevědomý, sebejistý až suverénní</p>
SOU2	18	CH	<p>Vyučen instalatérem, první ročník nadstavbového studia, obor instalatér si vybral, protože neměl dobré známky. Obor ho moc nebaví a nechce to dělat. Maturitu potřebuje, aby se mohl stát policistou. Tuto cestu si vybral sám, proto je pro studium velmi motivován, rodiče ho podporují, ale nenutí. „Dělám to spíš pro sebe než pro rodiče.“ Štíhlý, vysoký, postava sportovce, usměvavý velmi komunikativní, oblečen v riflích a sportovním triku. Podává pohotové odpovědi, projevuje smysl pro humor. Vztahy v rodině hodnotí jako dobré, žije v úplné rodině, má staršího bratra, otec na důchodě, matka momentálně bez práce.</p>
SOU3	19	CH	<p>Vyučen truhlář, maturitní studium si vybral, protože si je vědom, že s ukončeným středoškolským vzděláním má více možností a větší šanci při hledání zaměstnání. Také by jinak měl jít na úřad práce a snažit se najít si zaměstnání, což není snadné a tak se rozhodl, že bude ještě dva roky studovat. Působí nejistým, váhavým dojmem, je zamlklejší i v hovoru dává větší pauzy, hodně své odpovědi zvažuje. Špinavý blond, v obličeji známky jizev po akné, klidná a mírná povaha. Je z úplné rodiny, jedináček, vztahy v rodině hodnotí pozitivně, rodiče ho podporují.</p>

5.3 Metody zpracování a analýzy dat

Po sesbírání dat pro textovou analýzu jsem si všech 28 písemných zamyšlení několikrát přečetla a zjistila jsem, že se v některých popisech shodují. Vytvořilo to ve mně představu o dalších možných dotazech, které jsem si připravovala pro nahrávání rozhovorů. Následně jsem oslovila respondenty, kteří byli ochotni ve výzkumu pokračovat, a sjednala si s nimi schůzky. Před každým nahráváním rozhovoru jsem si opět několikrát přečetla respondentovo písemné zamyšlení a sestrojila si barevné schéma jeho výpovědi (viz příloha č. 4), které mi pomohlo se v jeho výpovědích lépe zorientovat a přichystat si pro něj otázky, tak aby byl jeho text, co nejvíce rozšířen dalšími výpověďmi v rozhovoru.

Po nahrání rozhovorů, došlo k jejich transkripci. Dalším krokem zpracování dat byla tzv. redukce prvního řádu, při které došlo k anonymizaci účastníků a vymazání všech údajů, které by mohly vést k identifikaci účastníků výzkumu či jiných osob. Po přečtení přepsaných rozhovorů jsem doplnila původní barevné schéma pro každého respondenta, který absolvoval obě etapy výzkumu, o výpovědi z rozhovorů.

Následně jsem přistoupila ke kódování. Kódování je procesem, kdy jsou prvotní autentická data převáděna do datových segmentů (tj. významových jednotek), ke kterým se přiřazují názvy a s nimiž se následně dále pracuje (Mioviský, 2006). Písemné texty i rozhovory jsem znovu pročetla a udělala si barevné kódy dle výzkumných otázek (např. výpovědi odpovídající na otázku, co nudu ve škole způsobuje, jsem zatrhávala zeleně). Následně v jednotlivých barevných kódech začaly vyvstávat okruhy témat, které se začaly jevit jako nosné kódy, ty v sobě zahrnovaly další podskupiny témat a některé se ještě dále větvily. Těmto podskupinám témat jsem pak přidělovala další kódy. Vznikaly mi tak dvou až tříúrovňové kódy.

Výpovědi jsem tedy shrnovala do trsů dle významu, tyto trsy se pak postupně mohly dále rozdělovat. Stejně jsem zpracovala i písemná zamyšlení respondentů, kteří nepokračovali v druhé etapě výzkumu.

Následně jsem došla k syntéze nosných kódů a podskupin kódů k výzkumné otázce a vytvořila jsem grafická schémata, která jsou výstupem mé výzkumné práce. Jelikož některé okruhy témat se při čtení jevily jako velmi silné a jiné méně silné, rozhodla jsem se ve schématech vyjádřit i sílu toho okruhu témat (kódu) a to tím, že jsem jednotlivé kódy spočítala a jejich četnost do schématu zaznačila. Čísla ve schématech ukazují sílu daného

tématu vzhledem k ostatním výpovědím. Tento malý náznak kvantitativní analýzy má sloužit jen k zachycení síly jednotlivých okruhů témat a k podtržení jejich významu. Nejedná se tedy o kvantitativní analýzu v pravém slova smyslu.

5.4 Etika výzkumu

O realizaci výzkumu byli informováni ředitelé zúčastněných škol a byly jim zodpovězeny případné dotazy. Stejně tak po té i učitelé, kteří pomáhali s realizací sběru dat. U nezletilých respondentů byl vyžádán písemný informovaný souhlas zákonných zástupců.

Všichni respondenti se výzkumu účastnili dobrovolně a byli ujištěni, že jejich výpovědi jsou anonymní. Pokud se v jejich výpovědích objevilo jméno učitele, také nebylo v práci zveřejněno.

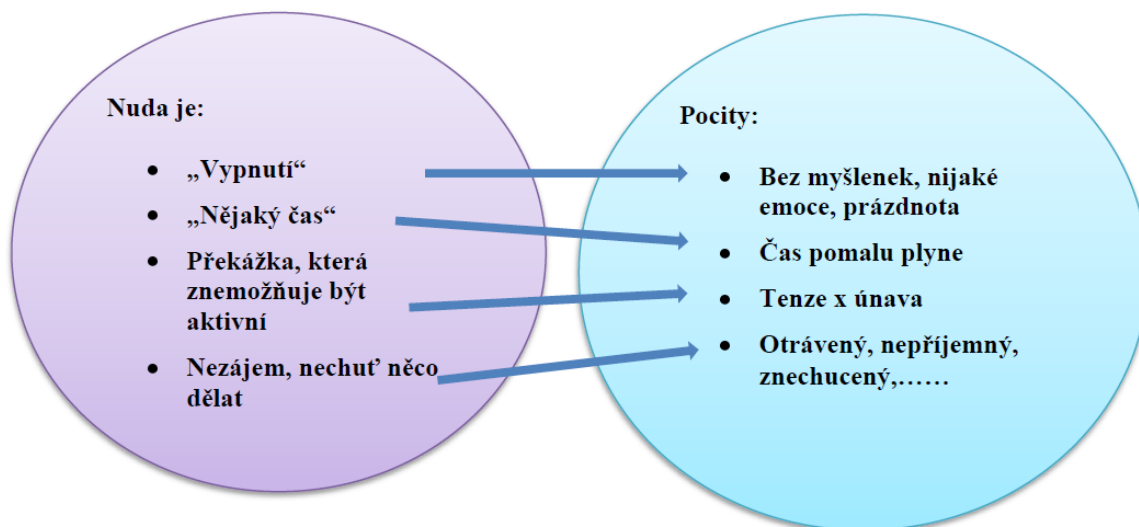
Nahrávání rozhovorů probíhalo v klidném prostředí bez účasti třetí osoby. Respondenti s nahráváním rozhovoru souhlasili a byli informováni, že mohou rozhovor kdykoliv ukončit či na některé dotazy neodpovídat.

6 ANALÝZA DAT

6.1 Popis nudy z pohledu žáků

Není překvapivé, že na otázky „Co rozumí žáci pod pojmem nuda?“ a „Co prožívají a co pociťují, když se nudí?“ jsem dostala nejméně výpovědi co do četností. Popis prožitku či pocitu je náročný. Nicméně výpovědi, které jsem dostala, jsou zajímavé a mnohdy vybízí opět k dalšímu zamyšlení. Při opakovaném čtení jsem dospěla k názoru, že tyto dvě otázky spolu velmi úzce souvisí, neboť někdy se vyjádření, co nuda je, propojovalo s tím, co respondent při nudě prožívá a cítí. Dospěla jsem k následujícím čtyřem kategoriím, jak nudu žáci nejčastěji popisovali. **Nuda je dle žáků 1. „vypnutí“, 2. časový úsek, 3. překážka a 4. nezájem či nechut’.**

Obr. č. 4. Popis nudy z pohledu žáků



Nuda je pro žáky „vypnutí“

Někteří respondenti popisovali nudu, jako nějakou formu „vypnutí“. Jako stav, při kterém nedokáží myslet a nijak aktivně reagovat. „Nuda je bezmyšlenkový stav“(G1R, 2) „Úplně vypnu a snažím se nějak zabavit“ (SOU1R, 29). „Nuda je hloupé civění do zdi“ (G1T, 6). Tento stav dle nich snižuje i další komponenty kognice jako pozornost, paměť aj.. „Jsem více nesoustředěná a méně si pamatuju“ G1T, 14-15). Při tomto „vypnutém“ stavu se žáci cítí nepříjemně, ale je dle nich velmi nelehké se z něho vymanit, čímž se nuda liší od příjemného vypnutého stavu např. relaxace. „Nuda je nepříjemný pocit, který vzniká, když můj

mozek přestane být zaměstnáván podněty a úkoly“ (T7, 1-2). „Je potom komplikované zpátky nahodit a soustředit se na další hodiny“ (T1, 12-13). Jedna respondentka nudu definovala jako „psychická vyčerpanost“ (G1R, 28), což by mohlo naznačovat, že nuda je důsledek jisté psychické přetíženosti žáků, nějaký stav bez psychické energie. „Je to jakoby Vás opustila energie a vy stále věděli, že by bylo fajn něco dělat, ale na motivaci Vám to nepřidá“ (G1T, 16-17).

Kromě bezmyšlenkového stavu pod tuto kategorii definic zahrnuji i ty které nudu popisují jako jistou prázdnotu, kdy dochází k vypnutí myšlení a také emočních prožitků. *„Prostě sedím a nemám vůbec žádný pocit, je to takové...prázdnota....nic mě nezajímá, prostě at' mluví a čemkoliv, tak mě to nezajímá, prostě to ani nevnímám“ (SOU1R, 32-34). „Nepřipadá mi, že by tam byly nějaké výrazné emoce, je to spíš jako takové neutrální a ani nic člověk nějak nepotřebuje“ (G1R, 37-38).*

Nuda jako „nějaký čas“

U tří respondentů se objevil pokus definovat nudu jako nějaký časový úsek. *„Nuda jenějaké období nebo nějaký čas, nebo nevím, jak to přesně říct, při kterém nás to nějak nezajímá, když jsme myšlenkama jinde, buď tomu nerozumíme, nebo nás to prostě jenom nezajímá“ (G2R, 3-5.) „Nějaký ten čas, při kterém nás dané věci nezajímají, a nedokážeme se na nic soustředit“ (T12, 4). „Nuda jsou hodiny, které jsou nezáživné“ (T5,1-2). Definování nudy, co by jistého úseku času, mi připadá pozitivní, neboť logicky zahrnuje to, že nuda má svůj začátek i konec, takže se lze z nudy poměrně dobře vymanit. Je to něco, co přijde a zase odezní a my si na to asi máme zvyknout a přijmout to.*

Prožívání času má významné místo např. v Husserlově či Heideggerově filosofii. Při nudě žáci často pocítují, že *„Čas začne pomalu utíkat“ (T23, 2). Prožitek zpomaleného času je provázán s nudou a tak žáci dále popisují: „Jen sleduji čas, kdy hodina skončí“ (SOU1T, 7). „Ten čas tak pomalu utíká, jako byste v té škole seděli celý den“ (T23, 2-3). „Zdá se mi, že čas utíká pomalu, zdá se to nekonečné, zdlouhavé a zbytečné“ (T2, 8-9).*

Nuda je „překážka“

Asi jedna z nejzajímavějších definic nudy, která se také v několika nezávislých výpovědích objevila, je popis nudy jako nějaké překážky, která znemožňuje žákům být aktivní. *„Nuda je jako kdyby nedostatek, který se snažíme nějak doplnit, abychom byli nějak aktivní*

a bychom mohli něco dělat. Něco, co nám to znemožňuje...dělat něco“ (SOU3R, 64-65). Žáci si jsou vědomi, že mají dávat pozor a snažit se učivo co nejvíce pochopit, ale díky nudě se jim nedaří začít něco dělat. „*Člověk by chtěl něco dělat, ale nemá tu veselost, nemá tu energii na to, aby něco dělal*“ (G1R, 23-24). Jeden respondent spojil nudu s nenaplněným očekáváním. Očekával, že ho daný předmět bude zajímat, že pro něho bude zajímavý, ale při hodině zjistil, že tomu tak není. „*Nuda vzniká tak, že jste se na něco těšili, ale ono se to nenaplní...protože jste se na něco těšili, ale neděje se to*“ (SOU1R, 4-6). U této skupiny definic považuju jako důležitý aspekt to, že žáci si jsou vědomi, že by měli být v hodinách aktivní, ale nuda jim to znemožňuje. „*Nedokážeme se nic soustředit, i když bychom měli, ale nejde to*“ (G2R, 7).

Tyto definice mohou připomínat ty, které vypovídají o nudě jako o „vypnutém stavu.“ Ale hodně těchto výpovědí dále pokračuje popisem, při kterém se s touto „překážkou“ snaží nějak vyrovnat či ji odstranit. Žáci popisují, že pokud se nudí, je jim to nepříjemné a jsou si vědomi, že by se měli o učivo zajímat, ale nemohou díky nudě být aktivní, a tak pocítují velkou tenzi, tlak, neklid, který je vede k hledání nových aktivit. „*Musím sedět a nic nedělat. To už mi dojde trpělivost a začne se rozostřovat pozornost, takže pak už začínám dělat ptákoviny*“ (SOU2R, 48-50). „*Pocítuji to, že bych se nejraději sebral a šel domů*“ (SOU3R, 74). Pokud však jsou jejich nově nalezené aktivity (např. hraní si s mobilem) zakázány, pak upadají do pasivity a pocítují únavu. „*Musím sedět...musím být někde...takže dělám všechno proto, abych se zabavil, a když se nedokážu zabavit, tak pak už jen ten spánek*“ (SOU2R, 52-53).

O nudě se často pojednává jako o neaktivním nepříjemném stavu, ale dle výše uvedených citací, může mít nuda i docela aktivní formu, která se projevuje tenzí něco dělat, projevuje se neklidem či netrpělivostí. Ve škole je standardně vyžadováno, aby žák zůstal v klidu a výuku nerušil, což znemožňuje vykonávání různých náhradních aktivit, proto žáci utíkají buď do denního snění či únavového až ospalého stavu „*Jen lehnu na lavici a zavřu oči*“ (T5, 14). „*Tak jsem unavený a třeba i ospalý a snažím se najít zábavu, která mě v tu chvíli udrží, abych se nenudil úplně*“ (T2, 5-6).

Dokonce nuda může být pocítována jako cyklický stav, při kterém se střídají tenze a snění. Velmi pěkně to popsal jeden žák střední odborné školy: „*Jsem energetický člověk, co by se chtěl hýbat, bavil se spolužáky, reagovat na podněty, mluvit. Jenže jak víme, tak vyrušovat*

ve škole je zakázáno, tak člověk musí sedět jako pecka a to je kámen úrazu neboť moje myšlenky se mi začnou prohánět hlavou a mé tělo musí zůstat klidné, tak se začnu nudit, protože prostě v hlavě se mi začne honit jeden nápad za druhým a začnu nad tím přemýšlet, a tudíž ztratím pojem o tom, co vlastně vyučující probírá. A tak když se rozhodnu poslouchat, co je vlastně náplní hodiny tak už jsem přišel o značnou část učiva a už to nechápu. Tak přestávám poslouchat a zase se nudím, protože není, co dělat“ (T7, 7-19).

Pojetí nudy jako překážky v aktivitě mi přijde velmi zajímavé a naznačuje, že nuda může být emoční reakce na frustrace vznikající při vzdělávacím procesu. Dochází ke vzniku ambivalence, kdy racionální stránka osobnosti si je vědoma, že by měla být aktivní, ale emocionální stránka, jeví známky nechuti k jakékoliv činnosti. Jakoby u žáků nastal rozpor mezi racionální a emoční složkou motivace. Rozum jim říká „dávej pozor“, ale emoční ladění je pasivní až apatické a znemožňuje jakoukoliv činnost.

Nuda je nezájem, nechut'

„Nuda pro mě znamená nechut' ke všemu“ (G1T,24). „Nuda je úplné otrávení z hodiny“ (SOU1T, 7). Tyto a další podobné definice jednoznačně popisují nudu jako něco krajně nepříjemného. „Nemám vůbec žádnou chuť něco dělat“ (G1T, 11-12). Nejčastěji dle žáků toto pramení z nezájmu či z toho, že je výuka nebaví. „Nuda je když člověka nic nezajímá“ (T11, 1-2). „Nuda je něco, co mě nebaví“ (T17, 1).

Také pocity a reakce, které na takto koncipovanou nudu žáci popisují, vypovídají o krajní nepříjemnosti nudy. *„Se mnou není řeč, jsem nepříjemná“ (G1T, 25). „Jsem taková strašně otrávená, znechucená, unavená a prostě mě to nebaví“ (G2R, 26-27). „Začínám být vytočená a protivná“ (T12, 8). „Chybí tam to nadšení pro to se učit...ta chuť něco dělat..“ (G2R, 33-34).*

Dodatek k definicím

Synonyma a antonyma ke slovu nuda

V rozhovorech jsem respondenty požádala o nalezení slov synonymních a antonymní ke slovu nuda. Nejčastěji uváděnými slovy synonymními byla slova nezajímavý, nezábavný. Dále neatraktivní, trapný. Zajímavé bylo, že dva respondenti z pěti nedokázali najít ke slovu nuda žádné synonymum, jakoby slovo nuda bylo zcela specifické a odlišné

od jiných termínů. Nejčastějším antonymním slovem bylo jednoznačně slovo zábava a dále zajímavé, vtipné.

Nuda jako výraz vzdoru

Pracuji s pubescentní mládeží. Vnímám, že se mí svěřenci, i přes mou snahu, někdy nudí. Protože mne jejich výraz nudy dost frustruje a občas bere chuť pro žáky něco nového vymýšlet, napadlo mne, zda nuda nemůže být výrazem vzdoru žáků vůči autoritě, systému, škole či učiteli jako osobě. V písemných zamyšleních se žádné podobné výroky neobjevily, přesto jsem neodolala a při rozhovorech jsem se respondentů dotázala, zda nudou nevyjadřují žáci svůj vzdor vůči učiteli. Prakticky všichni respondenti toto vyvrátili. Pouze jeden připustil, že snad možná někdo ano, ale v jeho případě tomu tak není. Musím tedy konstatovat, že nuda není schválnost, není výrazem odporu či vzdoru. Samotnými žáky je vnímána jako negativní a byli by rádi, kdyby se nudili co nejméně.

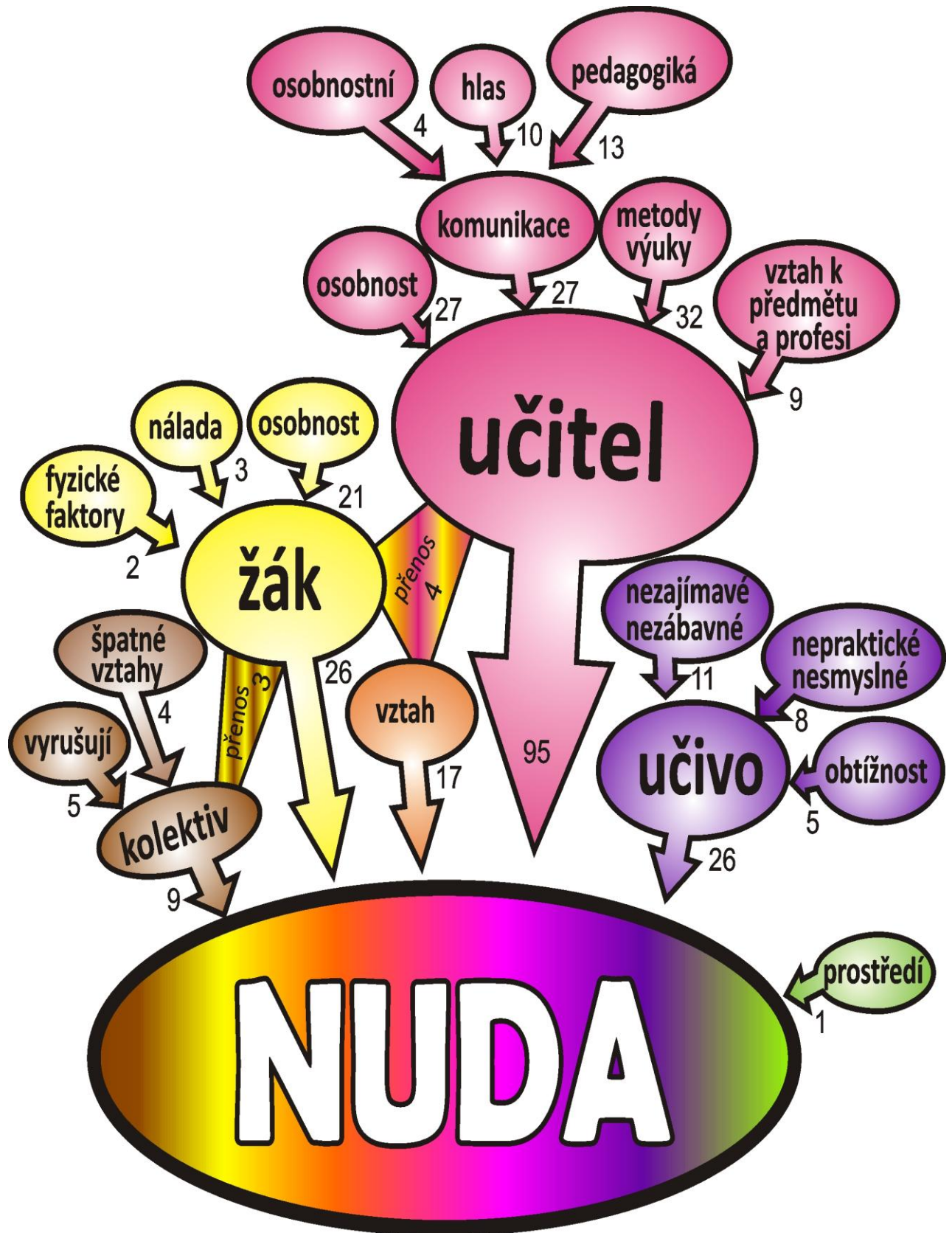
6.2 Faktory vzniku nudy ve škole

Dalším cílem výzkumu bylo zjistit, co nudu ve škole dle žáků zapříčiňuje. K tomuto tématu se žáci nejvíce a nejobšrněji vyjadřovali. Faktory zapříčiňující vznik nudy jsou vzájemně provázány, a každý respondent uvedl hned několik „vyvolávačů“ nudy. Celkově jsem dostala 174 výroků, kterým byl přiřazen kód, vypovídající o faktorech vzniku nudy. Jednotlivé faktory a jejich vliv a vzájemnou souvislost jsem, zaznamenala do schématu (obr. č. 5).

6.2.1 Učitel

Dle žáků je nejsilnější faktor zapříčiňující vznik nudy jednoznačně učitel. „*Z oblíbeného předmětu se může stát nenáviděný jen díky učiteli*“ (G2T, 38). Učitele, jako jeden z hlavních zdrojů nudy, uvedl každý respondent (celkově jsem zaznamenala 95 výroků, což je více než polovina všech výpovědí). Při čtení vyvstaly čtyři podkategorie tohoto faktoru, které se velmi těsně propojovaly. Žáci popisovali některé osobnostní vlastnosti učitele, ty se velmi těsně pojí se způsobem komunikace, ta je nedílnou součástí výuky a tudíž podstatná při aplikaci metod výuky a to jaké učitel volí metody výuky, často vypovídá a jeho vztahu k danému předmětu a k profesi učitele.

Obr. č. 5 Faktory vzniku nudy ve škole z pohledu žáků



Osobnost

Žáci popisovali vlastnosti učitele, který je svým výkladem nudí. Jednalo se o vlastnosti jako: arogantní, odměřený, není vtipný, nezábavný, zabrzděný, nemá respekt, frustrovaný, laxní, má často špatnou náladu, protivný. Nejvíce žáci vyzdvihovali to, že nudní učitelé nemají smysl pro humor a že nemají přirozený respekt, jsou příliš laxní. Dále se velmi často objevovalo, že jsou učitelé arogantní že „*si myslí, že všechno ví, a všechno zná*“ (G2T, 17). Kromě těchto vlastností byl u některých zmíněn i věk, kdy žáci vyjadřovali, že starší učitelé bývají nudnější. Jako důvod vidí mezigenerační rozdíly a vyhaslost učitele po letech praxe. Ale objevily se i výroky, že na věku nezáleží.

Komunikace

Způsob komunikace je pro výuku velmi důležitý. Žáci popisovali chyby v komunikaci učitele a to sice v rovině osobnostní, tím, že si svou komunikací neutváří s žáky dobrý vztah. „*Jako kdyby mluvila do zrcadla*“ (SOU2R, 194). U žáků někteří učitelé vyvolávají dojem, že se učitel nad nimi vyvyšuje „*Svým výstupem nám dávají najevo, kdo jsme – prostě hloupé děcko*“ (G1T, 49-50). Dále žáci vypovídali, že nudní učitelé nemají dobře zvládnutou pedagogickou komunikaci. Jeden z nejčastějších výroků byl, že „*učitel neumí látku podat*“ (SOU3R, 61). „*Učitel neumí látku správně podat a vysvětlit stručně a používá často cizí slova, kterým ani nerozumím*“ (T13, 2-4). Žáci tedy kritizovali, že učitelé neumí předat srozumitelně potřebné informace. „*Učitelka zadá práci a nemá snahu s námi komunikovat*“ (T17, 2-3). Dokonce v návaznosti na to žáci vypovídali, že učitelé nechtějí odpovídat na dotazy týkající se probíraného učiva. „*Když nerozumíme, co paní učitelka říká, tak nezbyvá než se nudit, protože když se zeptáme, řekne, že bysme to měli dávno vědět*“ (T19, 7-10). „*Odpoví, že to nejsou její podklady a máme být tiše a psát*“ (T18, 12-13). „*My se ho ptáme, ale jako kdybysme mluvili do prázdnoty*“ (SOU2R, 247).

Samostatnou podkategorii komunikace mi při analýze dat vzešel hlas. Hlas je součástí projevu osobnosti „*jen když slyším její hlas, začínám být vytočená*“ (T12, 7-8), ale je také především nejdůležitější nástrojem sdělení informací. Zde mnoho žáků nezávisle na sobě uvádělo, že je nudí učitel, který mluví tiše, nesrozumitelně a monotónně. „*Monotónně mluví bez přestávek*“ (SOU1R, 16). „*Mluví tiše, jednoduše*“ (G1R, 115). „*Něco mumlá*“ (SOU2R, 18).

Metody výuky

Metody, které učitel používá při výuce, velmi úzce souvisí s komunikací. Žáci velmi kritizovali zaběhlý a často používaný frontální způsob výuky, kdy mluví především učitel a žáci mají předkládané informace poslouchat či zaznamenávat. „*Učivo jen odvykládají*“ (T9, 8). „*Jen diktuje nebo mluví a mluví*“ (T14, 3-4). „*Celou hodinu opisujeme z tabule*“ (T18, 10). „*Jen diktuje učivo a nic jiného neřekne*“ (T23, 6). „*Hm pište si to...a tak píšu, ale nic z toho nemám, jenom nějaký blbý zápisky a ty stejně nechápeš*“ (G2R, 78-79). Dále žáci vyjadřovali nespokojenost s tím, že se dle nich nemohou příliš ve výuce učitelů ptát, „*Celou hodinu diktuje a my nesmíme ani pípnout*“ (T9, 11-12), že učitelé málo látku vysvětlují „*Hodně učitelů vysvětluje typu, ty to neumíš? Tak já ti to zopakuju*“ (G1R, 194). Také se objevovala kritika toho, že učitel jen nechává žáky samy se učit z knih a tím vlastně jakoby ani neučí, jen dohlíží, aby se žáci sami učili. „*Pořád chce, abychom se to učili sami*“ (SOU2R, 240.) „*Jel pořád to svoje, neměl zájem nám to ani nijak vysvětlit, taky chtěl, ať děláme sami, nechal nás to přečíst a zadal úkoly, ať si je děláme sami, vůbec nám to nevysvětlil, neudělal nic, abychom to pochopili*“ (SOU3R, 16-18).

Vztah k předmětu a profesi

Dle žáků nudný učitel často působí, že ho vyučování samotného nebaví, často se vyskytovalo slovní spojení, že si to učitel přišel „*jen odučit*.“ „*Učitel působí tak, že si to přišel jen odvykládat, ať to má za sebou*“ (T4, 4-5).

Tento učitelův nezájem se promítal ve dvou rovinách a to ve vztahu k profesi, kdy žáci měli dojem, že ho zaměstnání nebaví, že působí jakoby „*učil nedobrovolně*“ (SOU3R, 96). „*Jakobyby říkal: „mě je úplně jedno, klidně si to tady odsedím a nezajímá mě, jestli vás to naučím, prostě odučím svoji látku a půjdu domů*“ (G2R, 100-101).

Dále byla vedena kritika vůči učitelově odbornosti. „*Mluvil o tom, ale nic nevěděl, měl to jen vyčtené z knih*“ (SOU1R, 134-135). A celkově i vůči projevovanému vztahu k předmětu. „*Tak mi nepřijde, že by tu angličtinu zbožňovala*“ (G1R, 174-175). Dá se shrnout, že žáky nudí, když učitel neprojevuje jisté nadšení pro dané učivo. „*Jak to má bavit žáky, když to nebaví učitele?*“ (G2R, 367-368).

6.2.2 Žák

Žáci vnesli mnoho kritiky vůči učitelům. Vůči sobě pak již nebyli tak kritičtí (objevilo se 26 výroků o příčinách nudy na straně žáka), ačkoliv ti objektivnější z nich pocítovali, že jistou míru viny na pocitu nudy ve vyučování, má i žák sám.

Osobnost

U dvou respondentek se objevilo, že nuda nemusí vznikat jen při vyučování, ale že se nudí celkově. Jakoby nuda byla součástí jejich každodenního života. „*Pocit nudy u mne vzniká většinou hned ráno po probuzení*“ (T6,1). Za nudu ve škole tedy může i osobnostní sklon daného žáka nudit se. Dále se objevovaly výroky, že záleží na osobnosti žáka a na jeho motivaci ke studiu, že „*nedokáže udržet pozornost, nedokáže se koncentrovat*“ (SOU2R,125). „*Je to problém každého z nás, jak se dokáže soustředit*“ (SOU1T, 5). Někteří žáci popisovali, že introverti a žáci s nižším sebevědomím se mohou ve škole více nudit, protože „*jsou uzavřeni a dělají si svoje věci*“ (SOU2R, 290-291). „*Bojí se zapojit, zeptat se*“ (SOU3R, 124). Jelikož se takoví jedinci bojí aktivně do výuky zapojit, tak raději upadají do pasivity a mohou se tím pádem více nudit. „*Oni se úplně zatvrzují do toho, že to nedokáží, že to neumí a jsou raději pasivní a nudí se*“ (G1R, 312-313). Především u děvčat se objevily výroky o tom, že se nudí ve škole, protože se nemohou soustředit na výuku, protože myslí na své osobní problémy. „*Přes starosti, které mě trápí, to v daný moment nejde*“ (T11, 17-18). „*Nemyslíme na výuku, ale na něco svého, co nás trápí*“ (T9, 22-23). „*Někdo může mít sám nějaké problémy, nebo si je vytvářet*“ (G1R, 89).

Nálada

Za vznik nudy u dospívajících může i větší sklon některých k subdepresivním náladám. „*Někdy můžeme mít blbou náladu a přineseme si ji do školy, tak nás nudí vše*“ (T19, 14-15). „*Jsem náchylnější ke změně nálady a tak někdy ztratím veškerou chuť něco dělat a po chvílce se dostaví nuda*“ (G1T, 4-6). Dokazuje to, že žáci sami cítí jistou souvislost mezi nudou a depresivní náladou.

Fyziologické faktory

Žáci se také mohou více nudit, když jsou unaveni. Únava se může dostavit v průběhu vyučovacího dne, jelikož jsou po sobě řazeny náročné předměty a dojde tak k vyčerpání mentální kapacity žáků a k pocitu únavy. „*Pořád těch pětáctyřicet minut přemýšlet a zas*

na další hodinu myslet, to není moc dobré...pak jsem fakt unavená, tak potom už sotva ty víčka držím“ (G2R, 180..205). Nebo si za únavu mohou žáci sami nevhodným denním režimem, který je ovšem pro studentská léta typický. Jedná se tzv. „dospívání z noci“ (SOU2R, 82).

Dále dvě dívky uvedly, že se nemohou na učivo soustředit, protože začnou myslet na jídlo a začnou pociťovat hlad. „Já bych to jídlo aspoň potřebovala vidět“ (G1R, 241). „Uvědomím si, že mám hlad“ (T1, 8).

6.2.3 Vztah

Vztah mezi učitelem a žáky je důležitým činitelem při výuce (17 výroků). Žáci popisovali, že „na vztahu hodně záleží“ Dobrý vzájemný vztah je založen na vzájemném respektu a právě to pociťovali jako nejdůležitější faktor v chování ze strany učitele. „Učitelé pořád říkají, jak se k nám budou chovat jako k dospělým, ale stejně to nedělají“ (T6, 4-5).

Nudný učitel se dle nich nad ně často vyvyšuje. „Je arogantní, jelikož ví a zná víc“ (SOU1T, 6). Bylo celkově poznat, že je ten nadřazený“ (SOU1R, 44-45)., sráží jejich sebevědomí „Já to nevěděl a on to pořád chtěl slyšet přesně, jak to bylo v té učebnici....cítíl jsem se špatně“ (SOU3R, 112-113). „Shazuje mě před celou třídou“ (G2R, 282). „Tě shazuje a snaží se ti říct, že ty jsi ten hloupý“ (G2R, 462-463). „Necítí se důležití“ (G1T, 54), málo je chváli „Chváli jen ty nejlepší a na ostatní kašlou“ (T23, 11). Celkově učitel nerespektuje žáky, nezajímá se o ně „nemá individuální přístup“ (G1T, 40), nestará se o jejich potřeby.

Je zajímavé, že vztah, je vždy oboustranný, ale žáci ve svých výpovědích nepopsali téměř žádnou chybu z jejich strany při tvoření vztahu. Jen jeden respondent napsal, že žáci nedávají pozor a tím učitele frustrují. „Oni nepracují, nekomunikují, nereagují, asi když na někoho mluvíš a on jenom čumí.....tak tě to asi přestane bavit“ (G2R, 125-126). Někteří jen zmínili, že jsou si vědomi, že i žáci se mají k učitelům chovat slušně, ale nikdo nenapsal, že jsou žáci k učitelům neslušní, nebo že by ho naschvál nerespektovali. Většinou se objevoval názor, že „celkově si myslím, že když se studenti chovají slušně, učitelé to oplácí“ (G2T, 37). Dle výpovědí žáků to vypadá, že si myslí, že vzájemný respekt narušují někteří učitelé.

Přenos

V popisech nudy ve škole se objevily zajímavé výpovědi, které mluví o přenosech nudy. Nuda se může přenášet z učitele na žáky a z žáků na učitele a také mezi žáky ve třídě navzájem. Žáci si uvědomují, že někteří učitelé mohou být poměrně dost vyčerpaní a frustrovaní, když vidí, jak se žáci nudí, což může vést k tomu, že „*to znamená, že ten učitel je pak nasr....naštvaný a pak vlastně k nám do těch hodin chodí nerad*“ (SOU2R, 330-332).

„*Když učitel položí nějakou doplňující otázku a on neví, vůbec nikdo v té třídě neví, tak pak ten učitel vystoupí a řekne si: hm, no, musím to nějak už odučit, a tak myslím, že se to na sebe váže.*“ (G2R, 138-140). Takže vlastně dochází k tomu, že se takto frustrovaný učitel stane nudným, sám se nudí a výuka ho nebaví a tím pádem to opět zase nebaví žáky a nudí se. „*Je to takový začarovaný kruh, který se pořád předává, mi přijde*“ (G2R, 141).

6.2.4 Učivo

Učivo jako zdroj nudy se objevilo ve 26 výrocích žáků.

Nezajímavé, nezábavné

Jak žáci popisovali, nuda je, když je něco nebaví nebo nezajímá. Ve škole se jedná o obsah učiva. „*Učivo, které mne nezajímá a čím víc to rozebírá, tím víc mě to nezajímá a trápí*“ (SOU1R, 20-21).

To jaké učivo je zajímavé či zábavné je do značné míry dané zájmy jednotlivých žáků. Takže se dá říct, že určité učivo bude vždy pro někoho nudné a pro druhého může být zase zajímavé.

Nepraktické, nesmyslné

Především žáky střední odborné školy bylo opakovaně zdůrazňováno, že je nudí učivo, u kterého nevidí praktický význam. „*Nudné témata jsou ta, u kterých nevidím smysl a použití v normálním životě*“ (SOU1T,12-13). „*Většinu věcí v životě potřebovat nebudu*“ (T15, 5), „*Bavit se o něčem a čem ani nevím, o co jde*“ (SOU2R, 79).

Obtížnost učiva

Pro některé žáky nuda vzniká, když učivu nerozumí, když je na ně příliš náročné. „*Jako takový předmět nebaví, když neví, která bije*“ (G1T, 33). „*Je to tam takové těžké, pak ten mozek jakoby klopýtá*“ (G2R, 415-416).

Může to být spojeno s tím, že každý potřebuje zažívat pocit úspěchu, ale když opakovaně žáci i přes svou snahu zažívají neúspěch, ztratí pro dané učivo motivaci a upadnou do nudy „*Nač bych vydával energii na něco, v čem stejně nikdy nebudu dobřej*“ (G1R, 307).

6.2.5 Kolektiv

Kolektiv jako příčina nudy se objevil v 9 výpovědích. Vztahy mezi žáky ve třídě silně ovlivňují výkony jednotlivých žáků. Kolektiv se stane příčinou nudy v případě, že jsou ve třídě mezi žáky špatné vztahy. Žák, který se ve třídě necítí dobře „*samé konflikty jsem řešil*“ (SOU3R, 28), se bojí při vyučování projevit, aby nevzbudil posměch třídy a tak se raději nudí.

Zároveň i v případě, kdy mezi žáky jsou poměrně dobré vztahy, ale část třídy nemá o výuku zájem, pak vyrušují ty, kteří by se zajímat chtěli a tak „*nespolupracující třída*“ může zapříčinit, že se začne nudit i jedinec, který by se za jiných podmínek o učivo zajímal. V takové třídě se špatně vyučuje i učitel a reaguje na třídu podrážděně. „*Oni sa bavia a pak to schytávají ti druzí*“ (SOU2R, 151).

Přenos

Několik žáků nezávisle na sobě popisovalo, jak se nuda mezi žáky přenáší. „*Jakmile uvidím ve třídě ty kyselé obličejce, ztratím veškerou chuť něco dělat*“ (G1T, 5). „*Když jsou ostatní znudění, tak to přenesou na další lidi včetně učitele*“ (G2R, 136). „*Nuda je jako silné destruktivní kyvadlo, každým okamžikem nabírá na síle a získává si na svou stranu více a více lidí*“ (G1T, 27-28). Dokonce se několikrát objevilo přirovnání nudy k nákaze. „*Rozsype se to jako nějaké bakterie po třídě*“ (SOU2R, 154). „*Ostatní vidí, jak se nudí, tak to skáče na ty lidi*“ (G1R, 30). Síla přenosu nudy má souvislost se sociálním uspořádáním třídy „*Záleží na tom, kdo se nudí*“ (G2R, 259), když se nudí jedinec se silným sociálním statutem, pak je síla přenosu větší. „*Když sa on nudil, tak sa nudila celá třída*“ (G1R, 51).

6.2.6 Prostředí

Jen jeden respondent poukázal na to, že by se nudil v „*místnosti, kde by byly jen bílé zdi*“ (SOU3R, 190). Tato odpověď vznikla při mém závěrečném dotazu, zda by ho ještě něco k tématu napadlo a myslím, že vznikla jen jako potřeba něco mi odpovědět. Školy v České republice jsou dnes velmi pěkně vybaveny po stránce materiální i estetické tak, aby se tam žáci cítili co nejlépe.

6.3 Faktory vedoucí ke zmírnění či zamezení pocitu nudy

Faktory vedoucí k zmírnění či zamezení pocitu nudy, byly žáky již méně rozebírány a popisovány. Celkově jsem tak zaznamenala 135 výpovědí, kterým byl přiřazen kód vypovídající o možnostech zmírnění či zamezení pocitu nudy. Pro přehlednost jsem vytvořila grafické schéma, které znázorňuje jednotlivé faktory a vztahy mezi nimi (obr. č. 6).

6.3.1 Učitel

Učitel byl žáky uveden jako nejsilnější faktor (celkem 75 výroků) vzniku nudy a také bylo podáno nejvíce názorů, jaký by měl být učitel, který by je co nejméně nudil. „*Co bych změnila? Jiný přístup učitelů*“ (T23, 12). „*Dobry učitel dokáže i nezáživné učivo nějak lépe předložit*“ (SOU1R, 211).

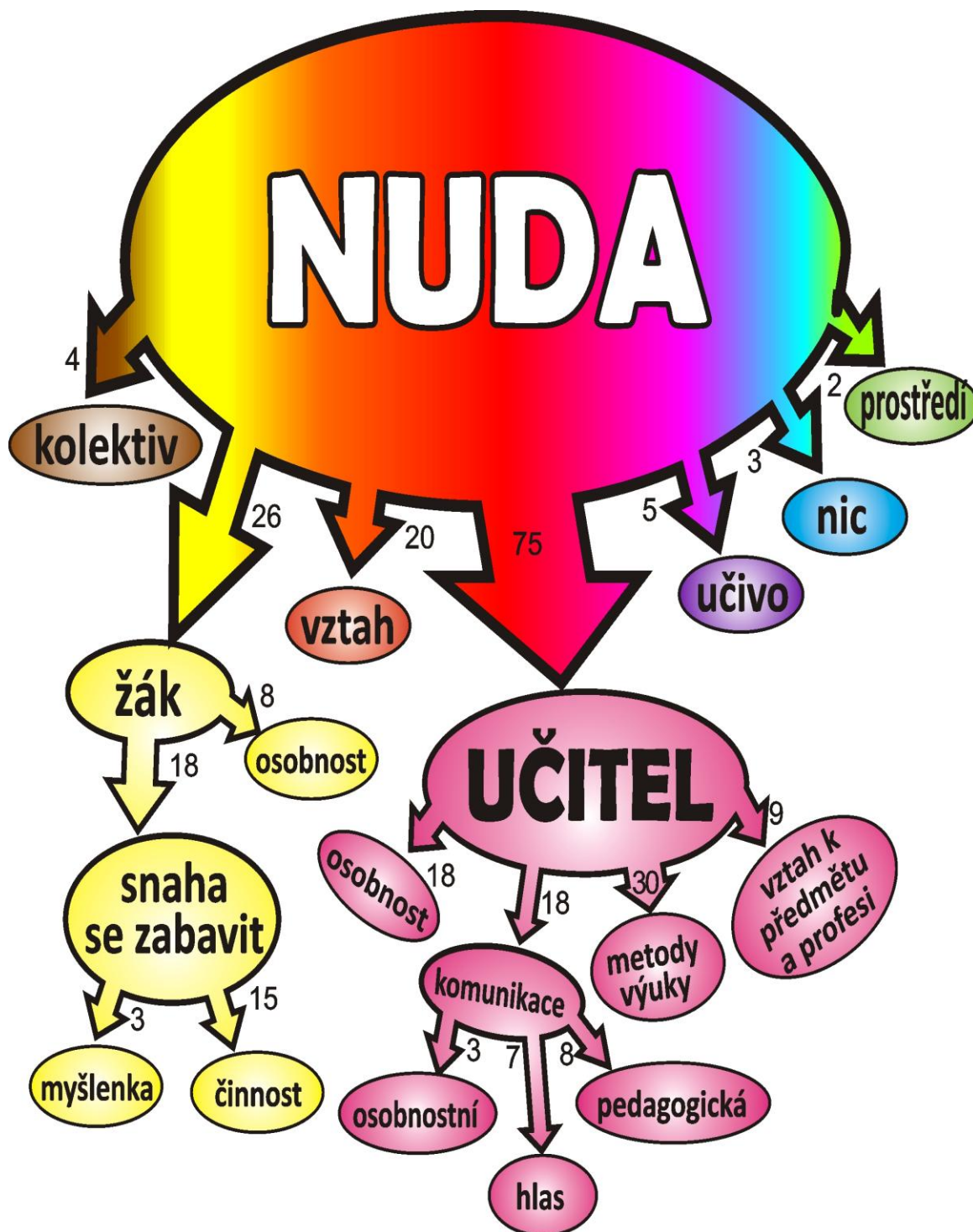
Nejčastěji byly podávány návrhy na užívání nejrůznějších alternativních metod ve výuce (práce ve skupině, praktické ukázky, užívání moderní techniky, vedení diskusí k tématu, zážitkové hry...). Zajímavé bylo, že se u faktoru učitel poskládaly jednotlivé trsy (seskupení témat) paralelně, jak u faktorů vzniku nudy, tak u faktorů vedoucí ke zmírnění nudy. Dle mne to svědčí o poměrně konstruktivním kritickém přístupu žáků.

Osobnost

U popisu osobnostních vlastností učitele jednoznačně zvítězila vlastnost mít smysl pro humor. „*Učitel srandista se nikdy neztratí*“ (SOU1R, 140). Mít smysl pro humor, je dle žáků pro osobnost dobrého učitele zcela zásadní, svědčí o tom množství výroků jako např. „*Ze všeho si dělá srandu, furt do nás popichuje*“ (G2R, 75). „*Je silná autorita, ale zároveň si umí udělat v hodně srandu*“ (SOU2R, 232). „*Tak měl by být vtipný, nemyslím tím, že by měl dělat ze sebe šaška, ale hodit občas nějaký ten vtípek*“ (G1R, 185-186). K humoru se váže i to, že učitel má mít často dobrou náladu, být usměvavý, milý vstřícný.

„Furt se usmívá a je takový furt v pohodě“ (G2R, 297). Tyto vlastnosti jsou obvykle více očekávány u mladšího učitele, který dokáže mít podobný smysl pro humor jako jejich generace.

Obr. č. 6 Faktory vedoucí ke zmírnění či zamezení pocitu nudy ve škole z pohledu žáků



Komunikace

V rovině osobnostní, vztahové by učitel měl dle žáků užívat více neformální až kamarádský styl komunikace. „Neměl by mluvit úplně spisovně, spíš jako s přáteli, nic proti žákům nemít“ (G1R, 186-187). „Vykládat jako kamarád s kamarádem pomalu“ (G2R, 353).

V pedagogické rovině komunikace by žáci uvítali možnost více o tématu komunikovat, ptát se otevřeně k tématu a očekávají, že se jim učitel bude snažit co nejlépe odpovědět. „Měli bychom mít možnost se ho zeptat a on by nám měl odpovědět“ (SOU2R, 249). Zároveň by žáci uvítali, kdyby měli ve vyučování prostor vyjádřit svůj názor, své myšlenky k probíranému učivu „Může se ptát na vlastní názor“ (G1R, 136). „Vyzve, aby se k tomu žáci vyjádřili.“ (T9, 18-19).

Žáci by také ocenili více pozitivní zpětné vazby od učitele. „Když někdo něco ví, tak aspoň říct to výborně“ (G1R, 143). „Když třeba někdo něco neví, tak ne ho seřvat a ztrapnit, ale říct, třeba to půjde líp, nebo tě znovu vyzkouším.....přívětivě mu navrhnout jinou cestu“ (G1R, 150-151).

I pro zmírnění či zamezení pocitu nudy byl opakovaně žáky zmiňován samotný hlas učitele. Žáci chtějí, aby učitel měl „rázný a srozumitelný hlas“ (SOU2R, 108). „Takový rozjasněný hlas, takový silný...a jakože ztišit a pak nakonec „a teď!, to člověka úplně probere“ (G2R, 474). „Měl by umět mluvit tak, aby žáky neuspával“ (T6, 10). „Mluvit srozumitelně a hlavně komunikovat se všemi žáky“ (SOU2T, 5-6).

Metody výuky

Žáci často uváděli, že by měla být výuka názorná, doplněna praktickými ukázkami či ukázkami z filmů apod. „Aby k tomu donesl nějaké materiály“ (SOU3R, 198). „Výklad doplnit vtipnějšími poznámkami a nějakými praktickými ukázkami“ (SOU3R, 212). „Příklady nám převádí do praxe“ (SOU2R, 279). Dále kladli důraz na ucelenost a posloupnost předávaných informací. „Předávat informace uceleně a do co nejmenších detailů ti vysvětlit“ (G1T, 51-52).

Žáci opakovaně vyjadřovali, že by rádi měli možnost se individuálně učitele zeptat a nechat si látku více vysvětlit, nejčastěji to shrnují pod pojem „individuální přístup“, což může mít i podobu konzultací. „Učitel by nabídl, ať přijdou ti, co to nechápou“ (SOU2R, 298). Dále se objevovalo, že by uvítali ve výuce vzájemnou diskusi o tématu. „Žáci by měli ko-

munikovat mezi sebou, aby učivo více pochopili“ (SOU2T, 30-31). „Patnáct minut debaty mezi sebou“ (T20, 8).

V mnohých výpovědích byly často uváděny jen výčty různých alternativních metod výuky jako např. „*Úkoly a hry ve skupinkách*“ (G2T, 27). „*Počítačové aplikace, skupinové práce, názorné přednášky, videa o tématu*“ (SOU1T, 18-19).

Vztah k předmětu a profesi

Vhodný vztah učitele k předmětu a k profesi by se dal dle žáků shrnout pod pojem „nadšenost do hodiny“. „*Třebas náš matikář nějak věří, že všichni zbožňujem matiku. A mně se líbí to jeho nadšení, i když to vlastně nikdo nechápe*“ (G1R, 124-126). „*Od malička věděla, že chce být učitelka...a šla si za tím*“ (G2R, 348-349). „*Když přijde rozzářený...je vidět jeho nadšení...*“ (SOU1R, 93).

Žáci dále zmiňovali i odbornost učitele. Především žáci střední odborné školy poukazovali na důležitost praktických zkušeností učitelů odborných předmětů. „*Odbornost je taky důležitá, jak tomu rozumí, jestli to někdy dělal*“ (SOU3R, 157). „*Učitele baví předmět, rozumí mu, a má vlastní zkušenosti*“ (SOU1T, 10-11). Také se objevil názor, že cizí jazyky by měli učit rodilí mluvčí. „*Každá škola by měla využívat možnost nechat učit někoho, kdo se v té zemi narodil*“ (G2T, 21-22).

6.3.2 Žák

Žáci, kteří se s nudou ve škole často potýkají, nejčastěji popisovali dvě strategie, jak se snaží pocit nudy ve vyučování zmírnit (celkem jsem zaznamenal 18 výroků). Jednalo se o nalézání náhradní činnosti či pohroužení se do svých myšlenek, do denního snění. Jen málo respondentů (8 výroků) by něco změnila na přístupu k učení či osobnosti žáků.

Osobnost

Respondenti uváděli, že by se dalo nudu ve škole zmírnit, kdyby žáci byli více motivováni ke studiu. Nudě se dá tedy čelit silnou motivací ke studiu. „*Když chceš, pořád chceš, když si za tím pořád jdeš, když si za tím pořád jdeš, pak už to nepustíš.*“ „*Prostě zahryznout se do toho a nepustit.*“ (G2R, 427, 456). Objevil se i na výrok, že na schopnost překonávat ve škole nudu může mít i vliv disciplinovanost a snad i zodpovědnost žáka.

„Když je ve škole trochu nuda, tak poslouchám toho učitele, když už do té školy jdu a to takovu dálku....takže se snažím dávat pozor“ (SOU2R, 55-56).

Dále se objevilo, že extraverti a žáci s lepším sebevědomím a sebejistotou by se mohli nudit méně. „Nebát se těch ostatních“ (SOU2R, 285). A také se zde objevil výrok, že dobrá nálada může také nudu mírnit. „Když mám dobrou náladu, tak nudě nedám šanci“ (G1R, 228).

Snaha o zmírnění pocitu nudy

Žáci vystavení nudě ve škole se snaží nepříjemný pocit zmírnit. Ke zmírnění používají dvě strategie 1. Hledání náhradní činnosti, 2. Utíkání do myšlenek (denní snění). Častěji byla uváděna snaha o nalezení náhradní činnosti. Při vyučování jsou však jiné činnosti většinou zakázány, a tak při nudě nezbyvá žákům než utéct před nudou ve spleti svých myšlenek. Ale záleží na přístupu každého učitele, co žákům ve svých hodinách tolerují. „Vymýšlíme něco, co se pak těm učitelům nelíbí“ (T3, 4).

Náhradní činnost

V moderní době se hodně žáků snaží zabavit pomocí mobilního telefonu, kde mohou poslouchat hudbu, hrát hry či surfovat po internetu včetně sociálních sítí. „Zapnu si hudbu do sluchátek“ (T12, 23). „Zapnu si v mobilu internet a surfuju na něm“ (T10, 9-10).

Používání mobilních telefonů při vyučování je často zakázáno přímo ve školním řádu, takže mnoho žáků přistupuje k nenápadné a tolerované činnosti, a sice ke kreslení. „Většinou si kreslím“ (G2R, 44). „Kreslím si na sešity“ (T13, 5).

Někteří žáci by se rádi bavili s kamarády. „Děláme hovadiny, kecáme s kámošem“ (SOU2R, 88-89).

Když se některým žákům nedaří najít náhradní činnost, tak „tak si lehnu na lavici a poslouchám“ (SOU2R, 62). Nejedná se tedy o žádnou činnost, ale zároveň ani nepopisují, že by nad něčím přemýšleli, jen leží a nejsou schopni nijaké aktivity.

Nuda žáky může provázet i mezi vyučovacími hodinami a tak padl návrh: „Nemáš, co dělat, zakuř si a na chvíli se nenudíš“ (T2, 10-11). Tento výrok připomíná, že i výzkumy prokázaly provázanost nudy a různých sociálně patologických jevů.

Myšlenky

Když žáci nemohou nalézt náhradní činnost, začnou přemýšlet nad nejrůznějšími tématy. „Začnu myslet nad jinými věcmi“ (T1, 7-8). Několikrát bylo uvedeno, že „přemýšlím nad něčím příjemným...“ (G2R, 57). Jakoby příjemné myšlenky měly kompenzovat nepříjemný pocit nudy. „Na to že už budu doma“ (SOU3R, 78). „Je třeba druhá hodina a já už myslím na oběd“ (G1R, 237) „Přemýšlím nad svým životem, svými starostmi a radostmi“ (T16, 3-4).

6.3.3 Vztah

Ve vztahu učitel a žák (20 výroků) opět žáci popisovali, že učitelé by měli mít „pochopení pro žáky“ (SOU2R, 263). Zároveň by k nim měli vyjadřovat náklonnost a pochopení. „Má nás ráda“ (G2R, 77). „Prostě vážít si jich a nijak je neshazovat před spolužáky“ (G1R, 172).

Měl by ideálně nastat vztah, kdy „žáci respektují učitele a učitel žáky“ (SOU2T, 8-9).

6.3.4 Učivo

Možnost nějakých změn u učiva (5 výroků) je poměrně malé vzhledem k rámcovým vzdělávacím programům daného typu školy. Přesto z některých výpovědí vyplynulo, že učivo by mělo být přiměřeně obtížné. Příliš obtížné učivo žáky uvedlo do nudy avšak zároveň náročné učivo, může některé typy žáků vést k tomu, že se snaží ve vyučování maximálně soustředit. „Matika je zabíračka, ve které se rozhodně nemám čas nudit“ (G2T, 10). Zároveň však žák, musí vidět, že při vynaloženém úsilí, dosáhl úspěchu a učivu rozumí. „Ještě jde o to v tom předmětu tomu fakt rozumět“ (G2R, 229).

Žáci by také mohli mít větší volbu předmětů, více si obsah výuky sami volit a aktivně se účastnit na svém vzdělávacím plánu, což v našem školství není obvyklé. „Učitelé by se zeptali žáků, jak chtějí tu hodinu vést“ (T22, 10-11). „Tím, že by se žáci učili jen to, o co mají zájem, o co by se v budoucnu chtěli zajímat a vybrali by jen ty předměty, o které by měli zájem“ (T13, 9-11).

6.3.5 Kolektiv

Dobré vztahy ve třídě se také v 4 výpovědích objevily jako faktor zmírňující pocit nudy. „*Když se zlepšily vztahy ve třídě, začal jsem se do školy i těšit*“ (SOU3R, 42). „*Mám tu fajn kamarády, se kterými si rozumím*“ (T5, 5-6).

6.3.6 Nic

U tří respondentů se objevil názor, že ve škole se nedá nic změnit. Že nuda ve škole je, ale není nic, co by se dalo změnit, aby se ve škole nenudili. „*Na škole se stejně moc nezmění, protože je to pořád stejné*“ (T10, 15-16). „*Ve škole se podle mě nemusí změnit nic*“ (T5, 14-15). „*Nenapadá mě nic, co by se dalo změnit*“ (T1, 14).

6.3.7 Prostředí

Tři respondenti podali výpověď, že by se mohlo změnit i prostředí ve škole. „*Být v místnosti, kde mě to zaujme, je to pozitivníma barvama vymalované*“ (SOU3R, 191-192). „*Místo klasického komunistického zvonění, kdyby zvolili zvonění formou moderních písní*“ (T8, 9-10). „*Lavice do kruhu, aby byl větší kontakt s učitelem*“ (T20, 11-12).

6.4. Shrnutí výsledků analýzy dat

Při analýze dat vzniklo vždy několik nosných kategorií, z nichž některé se dále dělily na jednotlivé podkategorie. Většina respondentů na jednotlivé výzkumné otázky podala více odpovědí, což vypovídá, že nuda je jednoznačně multifaktorový jev, který je vždy vnímán a hodnocen subjektivně. Při analýze jsem se snažila najít ta témata, která byla opakovaně zdůrazňována.

- ***Co rozumí žáci pod pojmem nuda?***

Při analýze dat vzešly čtyři nosné kategorie žákovských definic nudy. Nuda je dle žáků:

- „vypnutí“ („*Nuda je hloupé civění do zdi.*“)
- časový úsek („*Nějaký ten čas, při kterém nás dané věci nezajímají, a nedokážeme se na nic soustředit.*“)
- překážka („*Nuda je jako kdyby nedostatek, který se snažíme nějak doplnit, abychom byli nějak aktivní a bychom mohli něco dělat. Něco, co nám to znemožňuje...dělat něco.*“)
- nezájem či nechut' („*Nuda je nechut' ke všemu.*“)

Někteří z dotazovaných definovali nudu hned z několika rovin a docházelo tak k prolínání těchto čtyř definičních kategorií, což dle mne ukazuje, že nuda je multifaktorový jev, který nelze jednoznačně definovat, neboť každý bude vyzdvihovat ty faktory, které subjektivně bude vnímat jako nejsilnější.

Při shrnutí definic vytvořených žáky mi vzešla následující definice nudy z pohledu žáků:

Nuda je nepříjemný emoční stav, při kterém nedokáží být při výuce aktivní. Tento stav trvá určitou dobu (většinu po dobu trvání situace, v níž vznikl), a když je zpuštěn je velmi těžké se z něj v dané situaci vymanit.

- ***Co prožívají a co pociťují, když se nudí?***

Při prožívání nudy žáci nejvíce zdůrazňují její **nepříjemnost**. Někteří však i celkovou **otupělost**, která se **projevuje v myšlení i emocích**. Žáci také často popisovali **zpomalené vnímání času**. Často byla zdůrazňovaná **neschopnost být aktivní**. Někteří však popisovali

i **neklid, netrpělivost a tenzi**, která je vedla k pokusům o nalezení jiné aktivity, aby se z nudy vyprostili.

Zajímavé byly výpovědi, ve kterých jakoby vznikala **ambivalence mezi racionální a emocionální složkou motivace žáka**. **Kdy si žák je vědom, že by měl být ve vyučování aktivní, ale emocionální ladění ho vede k pasivitě a k nechuti k činnostem spojených s výukou.**

- *Co u žáků nudu vyvolává?*

Při analýze výpovědí o příčinách vzniku nudy vzešlo pět hlavních nosných témat. Jednalo se o učitele, žáka, jejich vztah, třídní kolektiv, obsah učiva, prostředí. Tento výčet v sobě zahrnuje prakticky všechny determinanty procesu učení ve škole. Opět také velmi často docházelo k prolínání těchto témat. Jeden respondent prakticky vždy uvedl několik možných příčin vzniku nudy ve vyučování. Opět to potvrzuje, že na nudu se musí pohlížet jako na multifaktorový jev. A tak je nuda ve škole výsledkem působení různě variované kombinace výše zmíněných faktorů, při čemž však učitel stojí vždy v centru této kombinace.

Nejsilnější faktor zapříčiňující nudu ve škole je dle žáků jednoznačně učitel. **Nudný učitel** dle žáků nemá smysl pro humor, je arogantní, povyšuje se nad nimi, neumí či nechce pochopit jejich problémy. Při vyučování s nimi nekomunikuje, odmítá odpovídat na jejich dotazy, jen mluví a nechá žáky dělat zápisky, aniž by učivo více vysvětlil. Nudní učitelé jsou i ti, kteří neumí pracovat s hlasem, mluví potichu, nevýrazně, monotónně. Nudný učitel vypadá, že jeho samotného výuka nebaví, že práci učitele nemá rád a působí, že nemá dostatečné odborné kompetence k výuce.

Na straně žáka, pak žáci viděli již výrazně méně příčin. Někteří hledali příčinu v osobnosti žáka, který se může sám často nudit, má větší sklon k nudění se a především nemá dostatečnou vnitřní motivaci k učení. Bylo také žáky popsáno, že introverti mají větší sklon se nudit, jelikož se bojí do výuky aktivně zapojit. Dle výpovědí se také mohou nudit ti, kteří se nedokáží na výuku soustředit, jelikož mají nějaké své osobní problémy. S tímto možná souvisí, že se více nudí i žáci, kteří mají sklon k nestálé až subdepresivní náladě. Jako příčinu nudy, žáci také uvedli fyziologické faktory jako únavu a pocit hladu.

Vztah mezi žákem a učitelem byl několikrát označen za velmi důležitý. Žáci opakovaně vyjadřovali, že očekávají, že když se budou chovat k učiteli slušně a mít k němu respekt, bude jim to učiteli opláceno. Z výpovědí však vyplývá, že někteří učitelé toto očekávání nenaplnují a nechovají se k žákům s respektem. Pokud učitel nemá respekt k žákům, žáci ztrácí o jeho výklad zájem a nudí se. Dle žáků vztah učitele a žáka bývá málokdy narušen prvně ze strany žáků.

Třídní kolektiv tedy sociální prostředí třídy patří k výrazným činitelům výchovně vzdělávacího procesu. Nuda pak může více vznikat ve třídách, kde vznikají různé sociální konflikty. Jedinec, který se necítí ve třídním kolektivu dobře, bojí se projevit, častěji upadá do pasivity a může se více nudit. Zároveň bylo žáky popsáno, že když ve třídě je větší počet jedinců, kteří nejsou motivováni pro studium a záměrně výuku narušují, může vznikat nuda i u jedinců, kteří by se o výklad učitele zajímali, ale přes rušivé vlivy ostatních se nedokáží soustředit.

Se vztahy souvisí i zajímavý jev, kdy žáci popisovali, že dochází k **přenosu nudy mezi žáky navzájem a mezi žáky a učitelem**. Dokonce byla přirovnána k nákaze. Při přenosu nudy mezi žáky navzájem má vliv sociální status jedince. Čím vyšší sociální status nudícího se jedince, tím snadněji se od něj „nakazí“ nudou ostatní.

U **učiva**, co by faktoru vzniku nudy, má vliv subjektivní hodnocení učiva žákem. To, zda je učivo nezábavné, nezajímavé, nesmyslné, bez praktického využití, velmi záleží na osobnosti žáka a jeho hodnotovém systému, zájmech. Nedá se tedy říct, jaké učivo je nudné a jaké zábavné. Nuda může také více vznikat, pokud žáci hodnotí učivo jako příliš obtížné.

- ***Co dělají, aby pocit nudy zmírnili?***

Žáci, kteří se ve vyučování nudí, používají dvě strategie na zmírnění pocitu nudy: 1. Hledání náhradní činnosti, 2. Utíkání do myšlenek (denní snění). Častěji byla uváděna snaha o nalezení náhradní činnosti. Tyto činnosti jsou závislé od toho, co je učitelem při výuce tolerováno. Nejčastěji bylo popisováno, že se baví s kamarádem, používají mobilní telefon (hrají hry, surfují po internetu, poslouchají hudbu), kreslí si, či si jen lehnou na lavici a nečinně leží. Pokud nemohou při vyučování nalézt náhradní aktivitu, uchylují se k dennímu snění, kdy si často představují něco příjemného (jak budou doma, venku s kamarády, na jídlo,...), jako by kompenzovali nepříjemný pocit nudy.

- *Co by se dalo podle žáků na škole změnit, aby se při vyučování nenudili?*

Návrhy na to, jak by se dala nuda ve škole zmírnit, se objevovaly už trochu méně často. Nejvíce bylo zdůrazňováno, že by se nejvíce měl změnit přístup učitelů. Učitel se tak ukázal jako nejsilnější faktor vzniku i zmírnění nudy ve škole. U odpovědí vypovídajících o přínosných změnách na straně učitele se objevily stejné podskupiny témat jako u učitele co by faktoru vzniku nudy, což dokazuje konstruktivní kritiku ze strany žáků.

Učitel, který nenudí, byl zároveň označován jako „dobrý učitel“. Dle žáků zcela nejdůležitější vlastnost dobrého učitele je smysl pro humor. Zajímavé je, že smysl pro humor zcela vytěsnil jiné návrhy na osobnostní vlastnosti učitele. Důležitý je projevovaný zájem o žáky, ochota k otevřené komunikaci, měl by být vyrovnaný s dobrou náladou. Důležité je, aby uměl dobře pracovat s hlasem (mluvit dostatečně nahlas, artikulovat, dělat pomlky,...). Dobrý učitel komunikuje během vyučování se všemi ve třídě, vybízí k diskusi, je ochoten vše co nejpodrobněji vysvětlit. Podává zpětnou vazbu žákům. Měl by při vyučování používat alternativní metody výuky (hry, práce ve skupinách, praktické ukázky, experimenty,...) a používat moderní technologii (tablety, dataprojektor, odkazy na internetu, interaktivní tabuli,...). Dle žáků je důležité, aby učitel projevoval jisté „nadšení“ z výuky. Aby bylo vidět, že ho baví učení i předmět, který učí. Má projevovat velmi dobré znalosti předmětu, který vyučuje.

Ostatní návrhy na změnu, již nebyly tak výrazné jako návrhy na změnu u faktoru učitel. Většinou vycházely analogicky k faktorům vzniku nudy. U žáka bylo popsáno, že by měl mít více vnitřní motivace pro učení. Učitel a žáci by se měli vzájemně respektovat a udržovat vzájemné dobré vztahy téměř až na přátelské úrovni. Měly by být dobré vztahy ve třídě. Učivo by mělo být přiměřeně obtížné a mělo by být praktické.

7 DISKUSE

Pro výzkum byl zvolen kvalitativní přístup, který se obecně vyznačuje nízkou validitou, ale díky tomuto přístupu je možno nalézat zvláštnosti a souvislosti, které mohou při kvantitativním přístupu zůstat neobjeveny. Na poli poměrně málo probádaného jevu jako je nuda ve škole, může pomoci kvalitativní přístup v orientaci k nalezení podnětů a podkladů pro další zkoumání. Jsem si vědoma, že výsledky a nálezy v mém výzkumu podléhají nej-různějším vlivům zkreslení a výsledky nelze generalizovat. Možné nedostatky a zkreslení výsledků tohoto výzkumu vidím např. ve výběru vzorku, který byl pouze příležitostný, čímž došlo k tomu, že se do výzkumu zapojili respondenti, kteří nemusí vhodně reprezentovat celou populaci středoškoláků. Celkovou validitu svého výzkumu jsem se pokusila zvýšit užitím výzkumné strategie, která je založena na principu dvojitého dotazování, tak aby došlo k eliminaci zkreslení dat subjektivitou výzkumníka. Přesto i tak proces získávání i analýzy dat mohl být zkreslen např. formulacemi otázek, či osobnostními vlastnostmi výzkumníka i respondenta. To jsou však rizika, která na svých bedrech nese každý kvalitativně vedený výzkum.

Za zajímavé považuji to, že se výsledky mého výzkumu v některých oblastech shodovaly s nálezy jiných výzkumů. Při popisu prožitku nudy vyvstala zajímavá shoda s výzkumem Bargilla (2000), který vyzdvihuje při nudě emoční ambivalenci, kdy si je jedinec vědom toho, že není ve svém životě spokojen, že by chtěl dělat něco jiného, ale protože se nudí, není schopen jakékoli činnosti, která by iniciovala změnu. Nudu tak přirovnává ke zmražení. Podobně se v mém výzkumu objevil opakovaně popis podobné ambivalence, a sice v motivačních procesech u žáka. Žák si je vědom, že by se měl do vyučování zapojit, chtěl by něco dělat, ale emoční rozpoložení nudy (nechuť, odpor) mu to znemožňuje.

Celkově žáci popisovali své prožitky nudy jako jednoznačně negativní. Zajímavé je, že tento negativní pocit se žáci většinou snaží zmírnit primárně nalézáním nej-různějších náhradních aktivit, které jsou jim ve vyučování tolerovány a teprve po té, co jim jsou tyto náhradní aktivity zakázány (učitelem) upadají do pasivity, z níž je možný únik v podobě denního snění o příjemných věcech, čímž si kompenzují nepříjemnost prožitku nudy. Toto mé zjištění potvrzuje přístup k nudě, co by emoci, která má iniciovat u jedince změnu a má vést k nalezení nové smysluplné aktivity, tak jak nudu pojímá např. Barbalet (1999) či Bench & Lench (2013).

Vede mne to k zamyšlení, zda nuda je tak jednoznačně pasivní stav (respektive je spojena s nízkou úrovní aktivace), jak se uvádí ve většině výzkumů. Je možné, že při nepříjemném pocitu nudy úroveň aktivace kolísá. Nejdříve se úroveň aktivace zvýší a žák pociťuje neklid, tenzi, nutkání něco dělat a snaží se najít náhradní aktivitu. Když mu není žádná aktivita umožněna, teprve potom úroveň aktivace klesá a cítí se neaktivní a nepříjemně. Tato úvaha, která koresponduje s přístupem k nudě Benche & Lenche (2013), by se však musela potvrdit či vyvrátit neurofyziologickým výzkumem.

Ve vyučování jsou však jiné aktivity, než ty které jsou spojeny s výukou, velmi omezeny. Proto bychom se měli zaměřit na to, aby učitelem předkládané aktivity byly co nejroznorodější, tak aby každý žák měl možnost nalézt pro něj zajímavou formu aktivity a zapojil se. Koresponduje to s nálezy Robinsona či Pavelkové, kteří jako hlavní zdroj nudy vidí monotónnost vyučování a subjektivně vnímanou neužitečností předmětu.

Subjektivně vnímaná neužitečnost předmětu se objevovala poměrně často jako jedna z příčin nudy především u žáků střední odborné školy, kteří jsou více orientováni na praktické užití svých vědomostí a dovedností. U žáků gymnázia se tyto výroky objevovaly méně.

Je předpoklad, že žáci gymnázia jsou nadanější pro studium a mají poměrně dobře rozvinuty poznávací potřeby (tedy učí se proto, že sami cítí potřebu se vzdělávat), přesto i oni zažívají při vyučování nudu. Dá se tedy uvažovat, že nuda není důsledek frustrace převážně poznávacích potřeb, tak jak ji prezentuje ve svých pracích Pavelková, ale je důsledek frustrace všech potřeb žáka. Tedy především těch, které jsou významné pro motivaci k učení - poznávacích potřeb, výkonových potřeb, sociálních potřeb i potřeby perspektivní orientace. K této myšlence mě vede zjištění, že jako další zdroje nudy uvádějí žáci např. chování učitelů vůči nim, neprofesionalitu a vyhaslost učitele, nemožnost se ve vyučování dotázat či vyjádřit svůj názor, nebo zdroj nudy vidí v ostatních žácích. Například uspokojení sociálních potřeb může být dle mého výzkumu poměrně dobrý faktor vedoucí ke zmírnění nudy.

Ale nudit se může i žák, který zažívá frustraci např. některé z fyziologických potřeb jako je potřeba odpočinku. Žák, který je unavený, se nedokáže koncentrovat a upadá do nudy. Nuda tak může být emoční odezva na frustraci potřeb žáka, která se rozvinula ve škole, jelikož je to reakce, která je obecně tolerována na první pohled poměrně neškodná.

Uspokojování potřeb žáka je důležité pro vnitřní motivaci žáka. Pokud jsou žákovy potřeby frustrovány, vede to k minimalizaci zdrojů vnitřní motivace a zůstávají pouze vnější incentivy (v podobě známek, odměn rodičů apod.). Může to tak vysvětlit ambivalenci v motivaci nudících se žáků, kdy si jsou vědomi důležitosti dávat ve škole pozor, ale přes nudu se jim nedaří být ve výuce aktivní. Nuda tak může být i důsledek minimalizace zdrojů vnitřní motivace žáků.

Všichni žáci se ve svých výpovědích shodli na tom, že nejsilnější faktor vzniku nudy ve vyučování je učitel. Nemohu se zde vyhnout úvahám a hledání odpovědí na otázku, proč tomu tak je.

Jako první mne napadá odpověď, že učitel při vyučování je ten, který celé vyučování řídí. Žáci mají jen malý prostor výuku ovlivnit (např. volbou témat, volbou úkolů, metod výuky atp.). Veškerá zodpovědnost za vedení výuky je na učiteli. Proto je učitel vnímán žáky jako zdroj frustrace jejich potřeb. Již J. F. Herbart řekl, že nuda je smrtelný hřích učitele. Možnost, jak tuto situaci zmírnit, by mohlo být zapojit více žáky do plánů a programů výuky. Aby spolurozhodovali o tom, jaké téma se v hodinách bude probírat a nechat je určitá témata samostatně či ve skupinách zpracovávat a hodnotit pak jen výstupy. Dá se také celkově říct, že každému vyučování prospěje četnější užívání různých alternativních metod výuky, které mají více iniciovat žákovu aktivitu a umožňují lépe zpracovávat žákovi jeho emoce. Alternativní přístupy jsou dle Stuchlíkové (2005) často zaměřeny na rozvíjení pozitivního sociálního klimatu třídy, osobitou organizací výuky přispívají k rozvoji tvořivosti, orientují se na rozvoj sociálních a komunikativních kompetencí žáků a na rozvíjení dovedností uplatnitelných v praktickém životě.

Další možné odpovědi na otázku, proč žáci vidí jako hlavní zdroj nudy učitele, se dají nalézt v osobnostech žáků. Jednu svou úvahu na toto téma směřuji k obranným mechanismům ega každého žáka. Jen málo žáků připustilo, že nuda je důsledek jejich nedostatků (malá motivace, zodpovědnost, vůle, disciplína). Je možné, že když žáci prožívají ambivalentní pocity při nudě, kdy jejich racionální stránka jim říká, že by se měli o učivo zajímat, ale jejich emocionální ladění, jim to znemožňuje, mohli by začít z této situace vinit sebe, což by mohlo přinést další vlnu negativním pocitů spojené se sebeobviňováním. Proto se tomuto možnému stavu brání projekcí typu: „Za to že se nudím, může učitel.“

Druhá má úvaha, směřuje k hédonistické orientaci mládeže. Prudký et al. (2009) uvádí a srovnává výsledky velkých mezinárodních studií hodnotové orientace, dle kterých dochází k posunu hodnot směrem k hédonistické orientaci. Nositeli změn hodnotové orientace jsou převážně kohorty dospívajících. Mladí lidé jsou vystavováni nejrůznějším zábavným podnětům. Jejich svět (který jim však vytváříme my) je plný akce, agrese, zábavy, humoru, dramatu. Pokud jsou vystaveni všední reálné situaci, pocítují prázdnotu, kterou neumí naplnit. Ve škole se to pak projevuje tím, že žáci pasivně čekávají, že je učitel bude bavit. Každý učitel by tak měl mít dle žáků vlastnosti, se kterými by mohl uspět i ve „one man show“. Dokazuje to redukce osobnostních vlastností, které by dle žáků měl mít učitel, na vlastnost mít smysl pro humor. Téměř zcela vymizely nároky na osobnostní hodnoty učitele jako spravedlivý, čestný, láskyplný, tolerantní apod. Bohužel každý učitel není rozený komik, přesto by mohl být dobrý učitel, kdyby byly žáky ceněny i jiné vlastnosti. Učitelé jsou jen lidé a nemohou celý den podávat bezchybný herecký výkon plný akce a zábavy.

Žáci však měli i poměrně dobré a v praxi proveditelné podněty pro zlepšení vyučování tak, aby se méně nudili. Hodně žáků zmínilo, že je velmi důležité, aby je učitel neuspával hlasem. Práce s hlasem je pro profesi učitele velmi zásadní, ale ne každý učitel umí vhodně přednášet. V tomto ohledu by mohl pomoci nácvik řečnických dovedností v rámci vysokoškolské přípravy na povolání.

Žáci sami vyjadřovali přání, aby učitel užíval nejrůznější alternativní metody výuky, což je dnes obecně uznáváno jako vhodná strategie zvyšování efektivity vyučování. Jsou tak ze strany žáků kladeny oprávněné nároky na odbornost učitele po stránce vědomostní i po stránce profesní. Učitelé by měli být kompetentní pro výuku daného předmětu a měl by jim být umožněn osobní i profesní růst.

Z hlediska prevence nudy by mohl dobře zapůsobit i školní psycholog, který by mohl pracovat s učitelem i s žáky a celými třídami. Učitelům by měla být nabídnuta možnost supervize, jak skupinové tak individuální, jako prevence syndromu vyhoření u učitelů. Školní psycholog by mohl pomoci nalézat vhodné strategie pro práci s problémovými kolektivy, kde se nuda častěji vyskytuje a napomáhat vzájemné komunikaci a vytváření vztahu mezi žáky a učiteli.

Někteří žáci zcela spontánně nezávisle na sobě popisovali přenos nudy mezi žáky navzájem a mezi žáky a učitelem. Nuda je tedy emoce, která se může přenášet. Zajímavý byl popis, že tento přenos je silnější, pokud se nudí žák s vyšším sociálním statutem. Tento jev pak komplikovanost nudy jako demotivujícího činitele ve vyučování ještě více komplikuje. Tato „nakažlivost“ nudy by se dala vysvětlit pomocí prokázané existence zrcadlových neuronů. Zrcadlové neurony je druh motorických neuronů, které se dokáží aktivovat, i když člověk činnost nevykonává nebo ji neprožívá. Aktivace může probíhat na základě pouhého pozorování (zrcadlení) druhé osoby (Mukamel et al., 2010).

V mé práci došlo k poodhalení výrazných faktorů vzniku nudy u žáků. Jedná se o různé dílčí faktory na straně učitele, žáka, jejich vztahu, kolektivu, učiva i prostředí. Nuda je tak jednoznačně multifaktorový jev. Jednotlivé faktory jsou ve vzájemné interakci a jejich vzájemné působení je velmi variabilní. Tato variabilita je dána subjektivitou žáka a různorodostí vyučovací situace. Odhalení síly vlivu různých faktorů by mohlo být téma dalšího výzkumného šetření. Pokud by se našel nástroj vhodný k identifikaci nejsilnějších faktorů vzniku nudy, který by byl použitelný v různých vyučovacích situacích, mohlo by to vést k účinné nápravě a k celkovému zvýšení školního výkonu žáků.

8 ZÁVĚRY

Tato práce se zabývá poněkud méně častým tématem českých výzkumů, a sice nudou ve škole. Nejednotný teoretický koncept nudy znesnadňuje její lepší výzkumné objasnění. Zároveň potřeby pedagogické praxe vedou k výzkumům, které se mnohdy rozcházejí. Tato práce se snaží popsat nudu ve škole z pohledu žáků.

Žáci nudu vnímají jako výrazně negativní emoční stav, který trvá určitou dobu, který jim znemožňuje být ve vyučování aktivní a který se jen těžko překonává. Při prožitcích nudy byly nalezeny shody s jinými výzkumy, kdy je nuda popisována jako nepříjemný a neaktivní stav. Zajímavý je popis ambivalence v motivačních procesech žáka, kdy žák si je vědom, že by měl být ve výuce aktivní, ale kvůli nepříjemné emoční ladění nudy není schopen adekvátně plnit předkládané úkoly. Nuda ve vyučování je silný demotivující činitel.

Ve své práci jsem dospěla k závěru, ve shodě s Pavelkovou, že nuda je reakce na frustraci potřeb žáka. Zatímco však Pavelková ve svých pracích zdůrazňuje, že nuda je reakce na frustraci především poznávacích potřeb žáka, dle mne se jedná o reakci na frustraci všech potřeb žáka. Nuda se tak dle mne rozvinula jako tolerovaná reakce na frustraci v průběhu vyučování.

Na základě svého výzkumu mohu souhlasit s Pavelkovou, že nuda je důsledek kombinace situačních a osobnostních faktorů. Ve své práci jsem poodhalila faktory, které ve škole vedou dle žáků ke vzniku nudy. Jedná se o dílčí faktory na straně učitele, žáka, jejich vztahu, třídního kolektivu a prostředí. Nuda je výsledek vzájemné interakce a různé variability těchto faktorů. Tato variabilita je dána subjektivitou žáka a různorodostí vyučovacích situací. Pokud by se podařily vlivy jednotlivých faktorů pro jednotlivé vyučující situace dobře identifikovat, mohli bychom pak tyto faktory lépe eliminovat a přispět tak ke zvýšení efektivity učení.

SOUHRN

Nuda je poměrně běžný jev, který pro svou zdánlivou nevinnost uniká výraznější pozornosti. Přesto v pedagogické praxi se učitelé a vychovatelé potýkají s nudou jako s výrazným demotivačním činitelem. Výzkumy se také potvrdilo, že výskyt nudy pozitivně koreluje s nejrůznějšími nežádoucími jevy a to jak psychologickými (depresí, hraniční poruchou osobnosti, poruchy příjmu potravy), sociálními (závislosti, agresivní projevy, gamblerství) tak i pedagogickými (nízký výkon žáka, záškoláctví, předčasné ukončení studia).

Nuda se nejdříve dostala do popředí zájmu u filosofů. V Antice nesla nuda označení Acedie a již v té době byla spojována s netečností, zahálkou a leností. Termín Acedie převzali do svých úvah i křesťanští myslitelé, kteří nudu považovali za zvlášť závažný hřích, neboť ostatní hříchy z ní pramenily (Svendsen, 2011). Nuda byla tématem pro filosofy i v období renesance a romantismu. Následně se jí zabývali existencialisté. A zůstala tématem i pro moderní filosofy jako např. Klapp (1985, in Martin et al., 2006), který tvrdí, že příčinou rozšíření nudy je „informační společnost“.

V psychologii podobně jako ve filosofii není ustálen jednotný koncept nudy. Různí vědci tak v průběhu 20. století přicházeli s různými koncepty nudy. Jedni nudu považovali za drive podobně jako žízeň či hlad, jiní k ní přistupovali jako k reakci na neadekvátní úroveň aktivace, někteří ji považovali za symptom deprese, další zase za důsledek ztráty smyslu.

V posledních desetiletích je nuda nejčastěji popisována jako negativní emoce či jako odezva na nízkou úroveň aktivace. Často se tyto dva koncepty spojují a tvoří tak dvousložkovou definici. Jedna z nejcitovanějších definic nudy je definice Mikulase a Vodanoviče (1993, 1): „*Nuda je stav relativně nízké aktivace a nespokojenosti, který je atribuován neadekvátně stimulující situaci.*“

Nuda jako emoce vznikající při nízké aktivaci má silný vliv na proces učení. Provázanost emocí, kognitivních procesů, motivace a učení je jednoznačná. Při procesech učení ve škole nuda coby negativní emoce působí jako silný demotivující činitel. Jeden z nejrozsáhlejších výzkumů nudy ve škole provedl jako první Robinson v roce 1975. Výsledkem jeho práce je potvrzení dynamického schématu nudy, kdy hlavní zdroje nudy ve škole jsou dle něj 1. Monotónnost vyučování 2. Vnímání neužitečnosti předmětu. Žák, který se nudí, reaguje na pocit nudy stažením se do sebe či agresivním chováním nebo rozptýlenou akti-

vitou (hraním si, kreslením). Toto chování je doprovázeno nízkou snahou a nezájmem o vyučování. Celkově má tak nuda za následek snížení školního výkonu žáka a je příčinou jeho mnohých neúspěchů, což zpětně může ovlivňovat to, že žák hodnotí vyučování jako monotónní a neužitečné, což opět vyvolává pocit nudy. Tento dynamický proces ovlivňují i vnější faktory, jako učitel, vrstevníci, rodiče a rodinné zázemí.

Na práci Robinsona (1975) navázali i čeští autoři Hrabal, Man a Pavelková. Především Izabela Pavelková je autorkou několika studií o nudě na českých školách. Pavelková (2010) definuje nudu jako reakci na frustraci poznávacích potřeb žáka a přímo navazuje na Robinsona (1975), když jako příčinu nudy uvádí 1. Monotónnost výkladu vyučujícího a 2. Subjektivní vnímání neužitečnosti vyučovacího předmětu. První zdroj se dle ní váže na učitele a jeho monotónní projev (hlas, metody výuky, celková nenápaditost ve vyučování). Druhý zdroj se pak váže k žákovi a jeho subjektivnímu prožitku neužitečnosti předmětu. Ve výzkumech Pavelkové se ukázalo, že žáci i jedné třídy hodnotí jednu vyučovací situaci různě, proto došla k závěru, že nuda je závislá na situaci a člověku. Nuda je tak důsledek kombinace situačních a osobnostních faktorů.

Nuda se dá zkoumat pomocí kvalitativních i kvantitativních nástrojů. Pro kvantitativní šetření bylo sestaveno několik dotazníků a škál, z níž nejznámější a nejpoužívanější je Boredom Proneness Scale, který vytvořili v roce 1986 Farmer a Sundberg. Pro kvalitativní šetření jsou používány rozhovory, zúčastněná i nezúčastněná pozorování či analýza písemných výpovědí. Poměrně známé a často citované jsou kvalitativní výzkumy nudy Bargdilla (2000) a Martina et al. (2006), které přinesly zajímavé popisy fenomenologie emoce nudy.

Výzkumná část této práce si klade za cíl popsat nudu z pohledu žáků. Dílčími cíli je zjistit, co žáci rozumí pod pojmem nuda. Dále zjistit, co prožívají a jak se cítí a co dělají, když se nudí a zjistit, co by se dle žáků mělo ve škole změnit, aby se tolik nenudili. Vzhledem k výzkumnému cíli byl zvolen kvalitativní přístup, jenž má umožnit hlubší vhled do této málo probádané problematiky. Design výzkumu byl inspirován fenomenologickým výzkumem Richarda W. Bagrdilla (2000), který metodologicky navazoval na výzkumy Amadea Georgi. Tento design je vystavěn na principu dvojitého dotazování, kdy je respondent dotazován na jedno téma dvakrát, čímž dochází k minimalizaci zkreslení dat výzkumníkem. Pro tento výzkum byla vybrána kombinace metod textové analýzy a polostrukturovaných rozhovorů.

Respondenti byli do výzkumu vybráni samovýběrem ze dvou typů středních škol. Jednalo se o Gymnázium v Rožnově pod Radhoštěm a Střední odbornou školu Josefa Sousedíka ve Vsetíně. Celkově se do výzkumu zapojilo a své písemné zamyšlení odevzdalo 28 respondentů, z nichž pět pokračovalo ve výzkumu nahráním rozhovorů.

Výzkum měl dvě etapy. V první etapě byli respondenti vyzváni k napsání písemného zamyšlení. Pro písemné zamyšlení byl žákům zadán protokol, který byl uveden jednotným zadáním, a na konci uvedli svůj kontakt žáci, kteří měli zájem pokračovat ve studii. Po sesbírání a prvotní analýze dat písemného zamyšlení, proběhla druhá etapa, v níž byli osloveni respondenti, kteří měli zájem pokračovat ve studii, a s nimi byl nahrán rozhovor. Analýza dat probíhala souběžně se sběrem dat. Po sesbírání písemných textů došlo k jejich prvotní analýze a následně, v návaznosti na ni, k nahrání rozhovorů.

Při analýze dat byly identifikovány čtyři skupiny témat podle toho, jak byla nuda žáky definována. Jednalo se o 1. „vypnutí“, 2. časový úsek, 3. překážka, která jim znemožňuje být aktivní, 4. nechuť, nezájem. Někteří žáci popisovali nudu hned z různých rovin a tak jsem došla ke sloučení těchto kategorií a vytvoření souhrnné definice nudy z pohledu žáků. Nuda je nepříjemný emoční stav, při kterém žáci nedokáží být při výuce aktivní. Tento stav trvá určitou dobu (většinou po dobu trvání situace, v níž vznikl), a když je spuštěn je velmi těžké se z něj v dané situaci vymanit.

Při popisu prožitku nudy žáci nejvíce zdůrazňují její nepříjemnost. Někteří však i celkovou otupělost, která se projevuje v myšlení i emocích. Žáci také často popisovali zpomalené vnímání času. Často byla zdůrazňovaná neschopnost být aktivní. Někteří však popisovali i neklid, netrpělivost a tenzi, která je vedla k pokusům o nalezení jiné aktivity, aby se z nudy vyprostili. Zajímavé byly výpovědi, ve kterých byl popisován vznik ambivalence mezi racionální a emocionální složkou motivace žáka. Kdy si je žák vědom, že by měl být ve vyučování aktivní, ale emocionální ladění ho vede k pasivitě.

Za vznik nudy ve škole může dle žáků kombinace více faktorů, které jsou na straně učitele, žáka, jejich vztahu, učiva, kolektivu a prostředí. Nuda je výsledek vzájemné interakce a různé variability těchto faktorů, při čemž faktory na straně učitele stojí vždy v centru každé možné kombinace těchto faktorů.

Žáci popisovali jako nejsilnější faktory vzniku nudy učitele. Nudný učitel je dle nich odměřený až arogantní, nezajímá se o žáky, nemá respekt. Mluví monotónním, nevýrazným hla-

sem. Neprojevuje potřebné znalosti předmětu a nejeví o přednášené učivo zájem. Užívá rigidní metody výuky, příliš mluví a nezapojuje žáky do vyučování. Nechává žáky dělat zápisy a neodpovídá na dotazy žáků k tématu.

Jen poměrně málo žáků připustilo, že za nudu mohou i sami žáci. Pokud se tyto názory objevily, byla popisována nízká motivovanost žáka pro studium, introverze, nízké sebevědomí, špatná nálada, osobní problémy a také fyziologické faktory jako hlad či únava.

Nuda také vzniká více, když učitel a žáci nemají mezi sebou dobré vztahy. To platí i o třídním kolektivu. Ostatní žáci mohou nudu zapříčinit tím, že nedávají pozor a vyrušují ty, kteří by se o učivo zajímali. Nudit se mohou více také žáci v kolektivu, který se vyznačuje špatnými vztahy. V takovém kolektivu se někteří žáci bojí do výuky aktivně zapojit, aby se tak nevystavili posměchu spolužáků. Žáci také popisovali nudu jako nákazu, která se může přenášet mezi žáky i mezi žákem a učitelem.

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

Žáci, když se ve vyučování nudí, se snaží najít náhradní činnost, kterou by se zabavili, aby nepříjemný pocit nudy zmírnili. Většinou používají mobilní telefon (surfování po internetu, poslech hudby, hraní her, dopisování s kamarády), dále se snaží bavit s kamarádem či si kreslí. Pokud jsou jim tyto náhradní aktivity znemožněny, pak upadají do pasivity a snaží se nepříjemný pocit nudy zmírnit denním sněním. Nejčastěji přemýšlejí o něčem příjemném (jak budou doma či s přáteli), jakoby se snažili nepříjemný pocit nudy kompenzovat.

Návrhy žáků na to, co by se dalo ve škole změnit, korespondovaly s faktory vzniku nudy. Pokud žáci určili nějakou příčinu nudy, většinou uvedli i její odstranění pro zmírnění nudy ve škole. Dle mne to svědčí o poměrně dobrém kritickém přístupu žáků. Nejvíce změn by tedy mělo dle žáků nastat u učitelů. Bylo zdůrazňováno, že učitel má mít smysl pro humor. Dále že by měl užívat nejrůznější alternativní metody výuky, měl by mluvit hlasitě a srozumitelně. Měl by být také vždy ochoten odpovídat na dotazy a mít výborné znalosti předmětu, který učí. Dále by ho učení mělo bavit, měl by mít zájem o žáky a rozumět jejich potřebám.

Výsledkem mého výzkumu je popis nudy ve škole z pohledu žáků, což by mohlo pomoci pedagogickým pracovníkům tento jev lépe pochopit a pomoci jim tak nudu u žáků elimi-

novat. V mé práci došlo také k poodhalení faktorů vedoucích ke vzniku nudy ve škole, což by mohlo být pokladem pro další výzkumné šetření. Pokud bychom dokázali nalézt výzkumný nástroj, který by sloužil k odhalení nejsilnějších faktorů vzniku nudy v různých problémových vyučovacích situacích, mohlo by to pak vést k její eliminaci a následně ke zvýšení efektivity vyučování.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Barbalet, J. M. (1999). Boredom and Social Meaning. *British Journal of Sociology*, 50, 631-616. Získáno dne z: 10. prosince 2014 z:

<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=18&sid=c16b85f7-3f93-49d2-b671-f2dcb22d2d65%40sessionmgr111&hid=111>

Bargdill, R. W. (2000). The study of life boredom. *Journal of Phenomenological Psychology*, 31, 188-219. Získáno dne 25. března 2014 z:

<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=e1a1ea10-b372-497d-a765-210197df1d6f%40sessionmgr114&hid=120>

Bench, S. W. & Lench, H. C. (2013). On th Function of Boredom. *Behavioral Sciences*, 3, 459-472. Získáno dne z: 14. března 2015 z:

<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&sid=c16b85f7-3f93-49d2-b671-f2dcb22d2d65%40sessionmgr111&hid=111>

Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.

Čermák, I. & Miovský, M. (Eds.) (2000) Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí. Brno, Boskovice: Psychologický ústav AV ČR, Nakladatelství Scan, 10-21.

Farmer, R. & Sundberg, N. D. (1986). Boredom Proneness - The Development and Correlates of a New Scale. *Journal of Personality Assessment*, 50, 4-17. Získáno dne 25. března 2014 z: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=444d8eb2-2369-475a-a3b9-49d53182e3de%40sessionmgr111&hid=120>

Fernandes, E. V. (2004). *Učení a jeho problémy*. Litomyšl: HRG.

Frankl, V. E. (2006). *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta.

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

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, 647-666. Získáno dne 4. dubna 2015 z:

<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=15&sid=c16b85f7-3f93-49d2-b671-f2dcb22d2d65%40sessionmgr111&hid=111>

Hill, A. B. & Perkins, R. E. (1985a). Cognitive and affective aspects of boredom. *British Journal of Psychology*, 76, 221-234. Získáno dne 14 března 2015 z:

<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=23&sid=c16b85f7-3f93-49d2-b671-f2dcb22d2d65%40sessionmgr111&hid=111>

Hill, A. B. & Perkins, R. E. (1985b). Toward a model of boredom. *British Journal of Psychology*, 76, 235-240. Získáno dne 14 března 2015 z:

<http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=23&sid=c16b85f7-3f93-49d2-b671-f2dcb22d2d65%40sessionmgr111&hid=111>

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

Hrabal, V. & Pavelková, I (2010). *Jaký jsem učitel?*. Praha: Portál.

Lokšová, I. & Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál.

Machek, V. (1957). *Etymologický slovník jazyka českého*. Praha: Československá akademie věd.

Martin, M., Sadlo, G. & Stew, G. (2006). The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 193-211. Získáno dne 25. března 2014 z:

<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=e1a1ea10-b372-497d-a765-210197df1d6f%40sessionmgr114&hid=120>

Mikulas, W. L. & Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *Psychological Record*, 43, 3-10. Získáno dne 4. Dubna 2015 z:

<http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=11&sid=c16b85f7-3f93-49d2b671f2dcb22d2d65%40sessionmgr111&hid=111&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=9511241113&db=bth>

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*.

Praha: Grada.

Mukamel, R., Ekstrom, A. D., Kaplan, J., Iacoboni, M., Fried, I. (2010) Single-neuron responses in humans during execution and observation of actions. *Current Biology*. 20, 750-756. Získáno dne 4. března 2016 z: http://ac.els-cdn.com/S0960982210002332/1-s2.0-S0960982210002332-main.pdf?_tid=58e5870a-eacc-11e5-b9d1-00000aacb35f&acdnat=1458060089_a13b7c454f63eae38713537f7dacc9c

Nakonečný, M. (2012). *Emoce*. Praha: Triton

Pavelková, I., Hrabal, K. & Hrabal, V. (2010). Mezinárodní srovnání motivačních zdrojů učební činnosti žáků. *Pedagogika*, 60, 97-107.

Pavelková, I. (2010). Nuda ve škole. H. Krykorková & R. Váňová et al. *Učitel v současné škole*, 219-233.

Plháková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia.

Prudký et al. (2009). *Inventura hodnot*. Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky. Praha: Academia.

Robinson, W. P. (1975). Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*. 45 (2), 141 - 152.

Stuchlíková, I. et al. (2005). *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál.

Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.

Svendsen, L. F. H. (2011). *Malá filosofie nudy*. Zlín: Kniha Zlín.

Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric Measures of Boredom: A Review of the Literature. *The Journal of Psychology*, 137(6), 569-595. Získáno dne 14. března 2015 z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=c16b85f7-3f93-49d2-b671-f2dcb22d2d65%40sessionmgr111&hid=111>

Vogel-Walcutt, J. J., Fiorella, L., Carper, T. & Schatz, S. (2012). The Definition, Assessment and Mitigation of State Boredom Within Educational Settings: A Comprehensive Review. *Educational Psychology Review*, 24, 89-111. Získáno dne 3. dubna 2015 z: <http://nebula.wsimg.com/b1d98d926570891b66d2c0ff20125651?AccessKeyId=2FC244614542D69130FE&disposition=0&alloworigin=1>

Watt, J. D. & Vodanovich, S. J. (1999). Boredom Proneness and Psychosocial Development. *The Journal of Psychology*, 133(3), 303-314. Získáno dne 14. března 2015 z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=c16b85f7-3f93-49d2-b671-f2dcb22d2d65%40sessionmgr111&hid=111>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj. A jiný.

Atp. A tak podobně

Č. Číslo

Např. Například

Obr. Obrázek

Tab. Tabulka

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. 1 Definiční kategorie nudy v publikacích napříč posledními desetiletími (Vogel-Walcutt et. al. (2011, 101).

Obr. č. 2 Dělení emočních stavů do dvou latentních dimenzí (Nakonečný, 2012, 208)

Obr. č. 3 Dynamický model nudy ve škole (Robinson, 1975,143)

Obr. č. 4 Popis nudy z pohledu žáků

Obr. č. 5 Faktory vzniku nudy ve škole z pohledu žáků

Obr. č. 6 Faktory zmírnění či zamezení nudy z pohledu žáků

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1. Srovnání deprese dle Becka a nudy dle Bargdilla

Tab. č. 2. Shrnutí nálezů studie Fenomén nudy

Tab. č. 3. Popis respondentů, kteří se účastnili obou etap výzkumu

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Formulář zadání diplomové práce

Příloha PII: Abstrakt diplomové práce

Příloha PIII: Ukázka písemného zamyšlení (respondent SOU2)

Příloha PIV: Ukázka barevného schématu (respondent SOU2)

Příloha PV: Ukázka polostrukturovaného rozhovoru (respondent SOU2)

PŘÍLOHA P I: FORMULÁŘ ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2013/2014

Studijní program: Psychologie
Forma: Kombinovaná
Obor/komb.: Psychologie (PSYB)

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Mgr. KUBJÁTOVÁ Ludmila	Hrachovec 312, Valašské Meziříčí - Hrachovec	F11281

TÉMA ČESKY:

Nuda ve škole z pohledu žáků

NÁZEV ANGLICKY:

Boredom at school from pupil's perspective

VEDOUcí PRÁCE:

PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D. - PCH

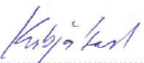
ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Studium literatury k dané problematice z oblasti školní a pedagogické psychologie, vývojové a sociální psychologie a filosofie (se zaměřením na téma pojetí nudy obecně a v procesu vzdělávání), vypracování osnovy teoretické části práce.
2. Učesnění výzkumného záměru, formulace předmětu a cílů výzkumu, stanovení výzkumných otázek (doporučen je kvalitativní rámec výzkumu).
3. Průběžné zpracovávání teoretické části práce, zahrnutí dosavadních tuzemských i zahraničních studií s podobným tématem.
4. Příprava výzkumného záměru získání výzkumného vzorku ve školách, zvolení výzkumných metod (doporučený je polostrukturovaný rozhovor nebo analýza textu) - vypracování okruhů otázek pro polostrukturovaný rozhovor nebo zvolení tématu eseje.
5. Realizace výzkumu průběžné vedení záznamů o průběhu a organizaci výzkumu, vyhodnocování a analýza získaných dat, zpracování a interpretace výsledků, vypracování odpovědí na výzkumné otázky.
6. Zpracování diskuse (vyjádření k naplnění stanovených cílů, přínosy práce), závěry a souhrn.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Svendsen, L. F. H. (2011). Malá filosofie nudy. Zlín: Kniha Zlín.
Stuchlíková, I. (2005). Zvládání emočních problémů školáků. Praha: Portál.
Stuchlíková, I. (2007). Základy psychologie emocí. Praha: Portál.
Pavelková, I., Hrabal, V. (2010). Jaký jsem učitel?. Praha: Portál.
Hrabal, V.; Man, F.; Pavelková, I. (1989) Psychologické otázky motivace ve škole. Praha: SPN.

Podpis studenta:



Datum:

25.4.2014

Podpis vedoucího práce:



Datum:

25.4.14

PŘÍLOHA PII: ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Nuda ve škole z pohledu žáků

Autor práce: Mgr. Ludmila Kubjátová

Vedoucí práce: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 83 stran, 139 808 znaků

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 32

Abstrakt:

Tato bakalářská práce se věnuje poměrně málo probádanému tématu nuda ve škole. V teoretické části jsou popsány vybrané koncepty nudy z hlediska filosofie a psychologie. Zabývá se vztahem nudy a motivačních procesů u žáků a jsou popsány psychologické přístupy k nudě ve škole. Také jsou nastíněny různé možnosti výzkumných strategií a představeny vybrané výzkumy nudy. Praktická část si klade za cíl popsat nuda ve škole z pohledu žáků. Vzhledem k výzkumnému cíli byl použit kvalitativní přístup. Design výzkumu byl inspirován fenomenologickými výzkumy nudy a je založen na principu dvojitého dotazování. Jako metoda sběru dat byla použita kombinace textové analýzy a polostrukturovaných rozhovorů. Výsledkem je popis nudy z pohledu žáků, kteří popisují nuda jako nepříjemný emoční stav, který trvá určitou dobu, který jim znemožňuje být ve vyučování aktivní a který se jen těžko překonává. Z výzkumu vyplynulo, že nuda je multifaktorový jev. Bylo odhaleno několik výrazných faktorů vzniku nudy u žáků. Jedná se o různé dílčí faktory na straně učitele, žáka, jejich vztahu, kolektivu, učiva i prostředí. Jednotlivé faktory jsou ve vzájemné interakci a jejich vzájemné působení je velmi variabilní. Tato variabilita je dána subjektivitou žáka a různorodostí vyučovacích situací.

Klíčová slova: Nuda, škola, emoce, fenomenologický výzkum

ABSTRACT OF THESIS

Title: Boredom at school from pupil's perspective

Author: Mgr. Ludmila Kubjátová

Supervisor: PhDr. Eleonora Smékalová, Ph.D.

Number of pages and characters: 83 pages, 139 808 characters

Number of appendices: 5

Number of references: 32

Abstract:

The bachelor thesis focuses on a so-far poorly researched phenomenon: boredom at school. The theoretical part describes the selected concepts of boredom from the point of view of philosophy and psychology. It deals with the relationship between boredom and motivational processes of students, and describes the psychological approaches to boredom at school. Besides, it outlines various opportunities of research methods, and presents the selected studies of boredom. The practical part of this thesis is aimed to describe boredom at school from the students' perspective. With respect to the research goal, a qualitative approach is used. The approach to research is inspired by the phenomenological researches of boredom, and is based on the principle of double questioning. As a method of data collection, a combination of textual analysis and semi-structured interviews is employed. It results in the description of boredom from the perspective of students who regard this phenomenon as an unpleasant emotional condition that takes certain time, that makes them impossible to be active in the lessons, and that is hard to be overcome. The research shows that boredom is a multifactorial phenomenon. It discloses several significant factors of the origins of boredom. These are various sub-factors at the side of the teacher, the student, their relationship, social group, curriculum and environment. The individual factors interact and their mutual interaction is very variable. The variability is determined by the pupil's personality and the heterogeneity of (teaching) situations.

Key words: Boredom, school, emotion, phenomenological research

Příloha PIII: UKÁZKA PÍSEMNÉHO ZAMYŠLENÍ (respondent SOU2)

SOZT

Nuda ve škole z pohledu žáků

„Prosím popište, co nejvíce do detailů, co prožíváte, když se ve škole nudíte. Zahrňte, prosím, jak tento pocit vzniká, co jej způsobuje, popište samotný prožitek nudy a jak se dá tento pocit zmírnit. Vše popište detailně, tak aby i člověk, který se nikdy nenudil, co nejlépe pochopil, co prožíváte. Zkuste se i zamyslet, co by se dalo na škole změnit, abyste se ve škole tolik nenudili.“ **PROSÍM, PÍŠTE ČITELNĚ.**

- Nenudím se "skoro" vůbec, když v hodině je učitelka režim jako když má hlasitější hlas ze kterého jde hrůza, tak je hodina i zábavná. Vysoký hlas pro mě znamená že se více soustředím a jde to vydržet po zbytek celého dne. Učitel by měl nás více mluvit srozumitelně a hodně komunikovat se všemi žáky ve vyučovací hodině.
- Ž učitelem musí být také domluva, kdy žáci respektují učitele a učitel žáky. Nejde o to aby byl učitel nějaký ~~zavazující~~ závažný to pak jeho učitele nikdo nemá rád a tak se vlastně snažíme i naše pozornost a děláme hovadiny aby hodina utekla co nejrychleji, jinak se všechno "seré".
- Učitel by si měl také zavídit i srandu ve škole jako je např. říkat nějaké srandovní příběhy ze života, ~~to~~ smích zvyšuje sebevědomí a také i pozornost žáků... tak to vidím já.
- Nechci nějak narážet na učitele... Ale není dobře, když učitel neoběhává test do hodiny.

Nuda ve škole z pohledu žáků

plno lidí na něh ne u. připra ve hých a tak vlastně klesá i sebevědomí žáků v celku třídě. Nezajímám se o psychologii, ale za 13 roků co jsem ve škole a učím, se už jsem něco zažil ano, není to moc ale s' tak buchu moc rád, když mě pochopíte jak to myslím.

- Ještě odkročím a vrátím se zpět co jsem psal o kritice... když lidé nechají pouk učivo nebo i to co se po nich žádá tak jich to nebaví, proto by žáci měli komunikovat mezi sebou, aby více pochopili učivo. Když se jeden zeptá učitky na nějaké učivo před celou třídou, tak je to buď a nebo... Žák je sám za sebe, ztuhá z něho pot jak kdybyt byl v troube a má blběj pocit z toho aby něco špatného, pak se zbaví pro pár prvních tříd a je jenom na něm jak má silnou vůli a jak zvládná okolí psychicky.

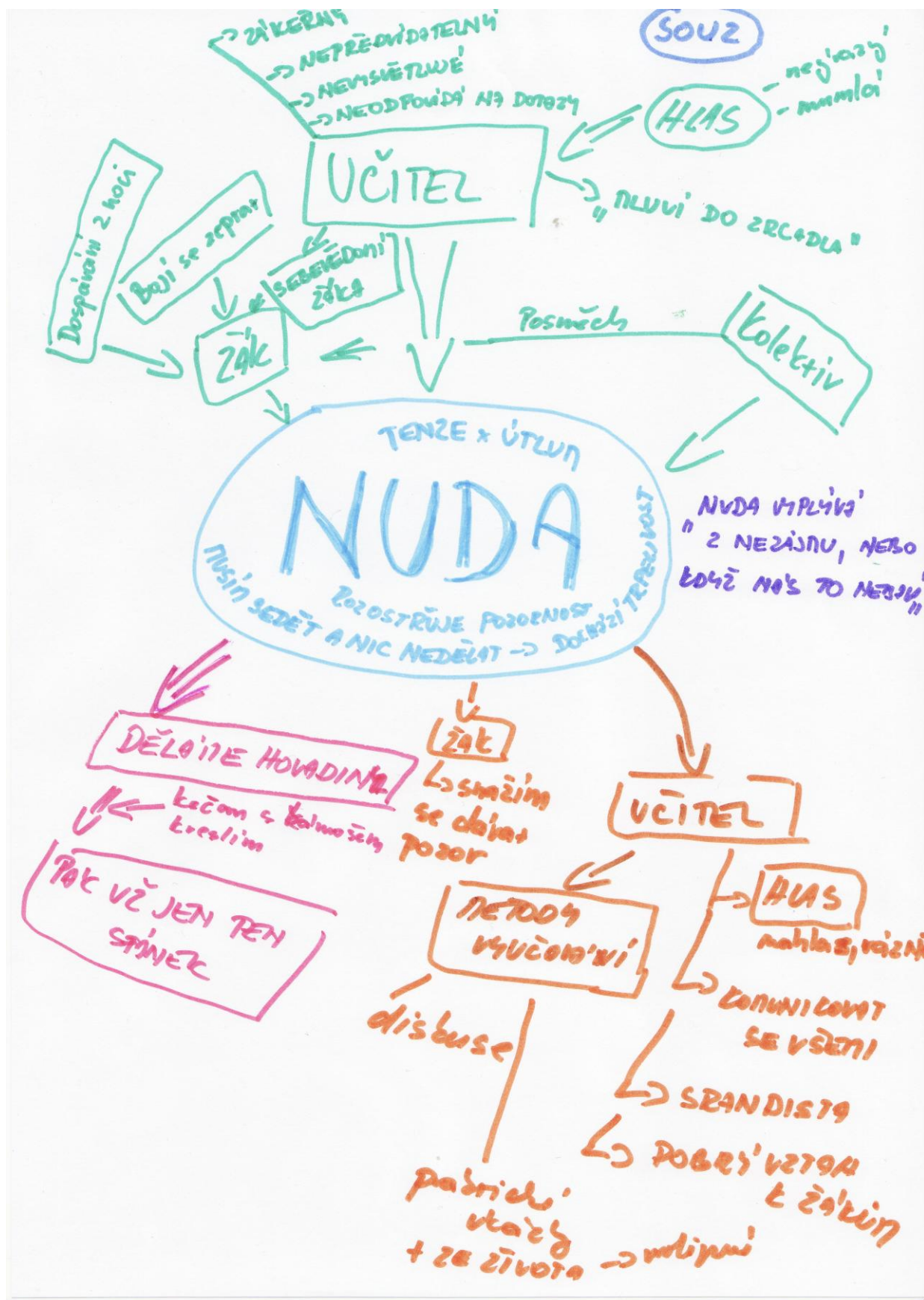
Je to individualizace a ~~lepší lidé tu nemají~~ a posilování není jednoduché: ale dopomoci by měl sport, tam se člověk zobudí a bude mít menší strach.

toho je moje teorie... J. Kub

Děkuji za spolupráci. Pokud souhlasíte, abych Vás oslovila pro pokračování studie, napište, prosím, Váš email (nebo tel.): ~~XXXXXXXXXX~~ @ email.cz

Pro případné dotazy možno kontaktovat na: Kubjatova.l@seznam.cz

Příloha PIV: UKÁZKA BAREVNÉHO SCHÉMATU (respondent SOU2)



PŘÍLOHA PV: UKÁZKA POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU (respondent SOU2)

V: Nastartuji hned takovou trochu záludnou otázkou...dokážeš mi říct nějakou definici nudy?

SOU2: Nuda vyplývá z nezájmu, když se nezajímáme o učení nebo, když nás to nebaví.

V: takže nuda je nezájem....

SOU2: Nezájem, takový...nebo že, nás to nebaví ...já nevím, jak bych to popsal...já bych dokázal popsat víc takových těch odryvků....

V: hm....

SOU2: a z toho by si pak ten dotyčný musel vybrat a poskládat to svoje...

V: hm...jo,...takže nuda je složena z několika částí, kterými se dá nějak popsat...

SOU2: no z takových stromů....tak je tam určitě ten nezájem...

V: hm....

SOU2: potom třeba...když to ten učitel neumí vysvětlit

V: hm...

SOU2: jako teďka se bavíme jenom o škole...

V: hm...ano o škole...

: SOU2 takže je to nudné, když to ten učitel neumí vysvětlit a není zábavný

V: hm jo

SOU2: Přece, když je ten učitel zábavný a rázný hlas a umí si z toho udělat srandu, tak je to pestřejší a baví to žáky víc. Kdyžto když je to jen takové to mumlání...haha

V: Hm...jo

SOU2: „Udělejte si něco, něco, něco..a jinak těžký nezájem, tak to ty žáky nějak moc nebaví.

V: Hm....dobře....Já jsem měla nějaké otázky připravené.....to jsou nějaká synonyma...tak tedy slova stejné, čím by se dalo slovo nuda nahradit?

SOU2: no tak nuda.....

V: když o něčem řekneš, že je to nuda, jak bys to ještě jinak řekl....

SOU2: Nezábavný...

V: Nezábavný...hm...

SOU2: Nezábavný, nudný, nezábavný...nevím, jak to ještě říct

V:...hm, někdy slyším od mladých lidí slovo trapný...trapný je jiný, jak nudný?

SOU2: ee, nudný je stejný jako trapný

V: jo, bude to stejné?

SOU2: Jo je to stejné, nudný, trapný....

V: Hm...jo

K: třeba, že říká nějaké nezábavné blbosti a tak

V: hm... děkuji...to je pro mne ujasnění, protože, když mi někdo řekne, to je trapné, tak ať vím, jak to myslí....jako...haha

SOU2: jo...je to nudné, je to trapné, je to špatné, je to prostě nezajímavé

V: jo...dobře

SOU2: je to prostě nezábavné

V: jo a ještě třeba ...tě poprosím o slova protikladné....jestli najdeš nějaké...

SOU2: jako nudy?

V: Nudy...jo...

SOU2: Protikladná?...

V: hm..protikladná

SOU2: Zábava.

V: Teď ještě zase takové trochu těžší otázka....malinko jsme to nakousli.....asi to není jednoduché,...přesto....zkus si sebe vybavit, jak sedíš v lavici, začneš se nudit a s co cítíš? Co prožíváš, co se s tebou děje?

SOU2: Tak, já...u mě ta nuda není až tak výjimečná....jako vymezená...u mě je nuda, když musím sedět, a nic nedělat. To už mi začne docházet trpělivost a začne se rozostřovat pozornost, takže pak už začínám dělat ptákoviny.

V: hm, a je to v tom jakoby , že musíš sedět

SOU2:no, že musím sedět.....že musím třeba....že musím být někde...já si představuji, že kdybych byl v uzavřené místnosti, tak já bych už dělal fakt něco....prostě něco, abych se zabavil nějak....

V: Hm

SOU2: jako jinak já v hodinách ty nudy moc nemám, i když je trochu nuda v té hodině, tak poslouchám toho učitele, když už do té školy idu a á to taku dálku haha

V: jo...

SOU2: tak si to už tady odsedím a udělám všechno proto

V: takže se snažíš dávat pozor....

SOU2: takže se snažím dávat pozor...

V: jo

SOU2: a když mi to nejde, tak si jen tak lehnu na lavicu a poslouchám, ale jako ...zápisky mám vždycky hotové všechny.....

V: takže se snažíš dávat pozor

SOU2: Ne že bych se nenudil, ale snažím se to moc nedávat najevo....

V: hm...když dost lidí právě říká, že by spali nebo leželi ...je nuda spojená s únavou?

SOU2: Spojená s únavou...tak je to individuální.....někdo, když se nudí, tak je takový, že ho to uspává..a. někdo, když se nudné, tak chce dělat ty kraviny, jak já...Haha

V: jo. Takže spíš se snažím hledat jiné aktivity...

SOU2: jo...

V: Takže když se člověk nudí, tak...

SOU2: Tak dělá všechno proto, aby se zabavil

V: Ano, tak dělá všechno proto, aby se zabavil....

SOU2: a když se třeba nedokáže zabavit, tak pak už je ten spánek

V: jo...takže když se člověk začne nudit, tak začne dělat jiné aktivity, najde si nějakou jinou činnost, nebo když nemůže, když jako by nemůže, třeba v tý hodině se nemůže moc extra bavit ...

SOU2: no tak nějak

V: Tak začneš být pasivní...

SOU2: no, takový unavenější...no někdo to má půl na půl, že třeba chvíli spí, pak uslyší spolužáky, jak se baví, tak se k nim přidá a pak zase spí

V: hm, jo..dobře...ale přímo únava to není...je to spíš nějaké takové bezenergetické....

SOU2: no takové dospívání z noci, když má možnost ve škole, když je nezábavná hodina

V: já bych se vrátila ještě k tomu, že se vyhledávají jiné aktivity....co třeba ty nejčastěji děláš? Říkal jsi, že se moc nenudíš, ale když už třeba, tak co si najdeš za jinou aktivitu?

SOU2: Třeba si kreslím...

V: hm, kreslíš

SOU2: třeba si kreslím...

V: tak někdy v tom textu jsi napsal, že děláte hovadiny..

SOU2: děláme hovadiny no...

V: co to znamená..haha...dělat hovadiny

SOU2: haha tak dělat hovadiny...třeba, že kecám s kámošem, říkáme si nějaké vtipy, abychom si tu hodinu trochu zpestřili a rozesmáli a

V: hm jo

SOU2: a jinak pak si většinou kreslím...

V: a jak na to, že se bavíte reaguje učitel, když se s kámošem bavíte?

SOU2: Jak by na to reagoval....řekne ať toho necháme haha

V: no právě já si říkám, že tahleta aktivita bavení se s kamarádem většinou v hodině odpadá...a co se dá jinak dělat?

SOU2: no to kreslení nejčastěji a pak hodně lidí ten mobil....

V: hm, dobře...docela ten váš text, tvůj, je vystaven na učitelích, píšeš hodně o tom, že hodně záleží na tom učiteli, jo...

SOU2: no

V: hodněkrát to tam zmiňuješ..., můžeš mi to ještě popsat?

SOU2: Třeba, když je naše paní učitelka, co nás má n češtinu, tak ona má takový hodně rázný hlas

V: hm

SOU2: že to by probudilo aji mrtvého, když to tak lidově řeknu

V: hm

SOU2: takže to je ten rázný hlas a srozumitelný

V: takže hodně záleží na té mluvě

SOU2: jo na tom hodně záleží

V: hmaby byl dost nahlas?

SOU2: no nemusí být ani tak nahlas, ne zas tak, aby řvala přes celou školu,

V: takže ne, aby řvala, ale bylo to dost nahlas

SOU2: Jako hlasitější, výraznější, srozumitelný, a hlavně, aby si ta učitelka nebo učitel udělali aji zábavu z té hodiny

V: hm jo, aby byla i zábava.....to myslíš, že si udělají občas z něčeho srandu, nějaký vtípek a tak?

SOU2: no, přesně...

V: a myslíš, že by to mohlo mít i jinou příčinu než je ten učitel, jako že se začnou ti žáci nudit? Jako že je dost dobrý učitel, ale přesto byste se mohli i u něj nudit?

SOU2: Tak určitě je chyba i těch žácích některých

V: hm

SOU2: třeba někdo nedokáže udržet dýl pozornost než někdo jiný, mě to taky zezačátku dělalo potíže. Je to asi individuální

V: a to udržení té pozornosti už potom záleží na tom člověku, nebo..?

SOU2: To už záleží pak na tom člověku, jak dokáže se soustředit, koncentrovat,

V: Hm

SOU2: a vlastně, jak to dlouho vydrží

V: Hm, jo dobře....

SOU2: Takže jenom na učitelích to není

V: Hm..takže učitel a žák, jo

SOU2: Tak je to takové souměrné...tak pokud to nebaví žáka, pokud ho něco nebaví, tak je to docela blbý se do toho nutit, ale bohužel se do toho musí nutit....

V: takže myslíš, že i to učivo

SOU2: i to učivo...

V: ale myslíš, že tak jako sám za sebe, že i když je to učivo nezáživné, ale když se jako by přinutí, když má něco jako svojí takovou disciplínu, tak že nudu může překonat?

SOU2: jo, jako dokáže to ten člověk vnímat, ale je to zase takové nucení

V: hm

SOU2: že ho to nebaví, udělá to, ale neudělá to s radostí

V: hm jo, a potom je to asi taky těžší udržet tu pozornost

SOU2: potom je to těžší udržet tu pozornost

V: takže na tom učivu taky záleží?

SOU2: taky

V: Takže učitel, žák jako osobnost, učivo

SOU2: Vlastně všechno, co je okolo nás.....okolo žáka

V: hm

SOU2: vlastě i prostředí žáků

V: jako kolektiv?

SOU2: Kolektiv, tak...jakože kolektiv žáků

V: hm....a to by mohlo být v čem? Jako vliv toho kolektivu...jako že když se tam nějakí žáci nudí, tak se ...

SOU2: tak, že se baví a pak to schytávají ti druzí ... a vlastně se nakonec začne celá třída bavit mezi sebou

V: hm, ...bavit mezi sebou, nedávat pozor...pro učitele to taky musí být těžké....

SOU2: vlastně se to rozsype jako nějaké bakterie po třídě...

V: Jo? Myslíš si, že nuda může být jakoby nakažlivá? haha

SOU2: haha,

V: když tam přijde pár jedinců znuděných, že by jakoby nakazili ty ostatní?

SOU... hm...akorát nevím, jak je to se zíváním, když jeden zívne...že taky druhý zívá..

V: hm na to existuje teorie zrcadlových neuronů, že člověk, když vidí druhého, tak že to podvědomě dělá taky....haha

SOU2: haha, tak asi jste teďka zodpověděla otázku...haha

V: hm, haha

SOU2: když jeden se baví, tak druhý může taky a když se jeden nudí, tak ten druhý taky

V: hm no asi ano.....takže by to tak mohlo být i ta nuda, ale to už je na hodně hluboký výzkum, který já v té své práci nezvládnou.....tak ale pojďme dál.....vrátím se ještě k tomu učiteli....zmiňuješ ten vysoký hlas dokonce píšeš „až hrůza“ haha to je takové zvláštní slovo

SOU2: haha

V: jako ty myslíš, že takoví ti přísní učitelé, kteří mají pověst toho běsa, u kterého si člověk nemůže nic dovolit, že to je pro tu výuku dobré, nebo jako....

SOU2: no, tak měli jsme tady takového učitele, který vypadal ,který je strašně rázný, třeba zařve na někoho, že třeba zařve přes celou třídu : „kdo je služba!“ on je takové hodně rázný až drsný

ten učitel, hodně vypadá drsně. Takže když zařve pře celou třídu, kdo je služba, celá třída je vyklepaná, někdo zvedne ruku a on řekne: „ty, pojď mi sundat židli“

V: haha

K: on to řekne, úplně v pohodě

V: hm joa ty myslíš, že tohle je spíš dobré...když je učitel taková hodně silná autorita

SOU2: jo, když je silná autorita, ale zároveň si umí udělat vhodně srandu..

V: takže pro vás je dobré, když je učitel takový přísný, ale zároveň musíte vědět, že to tak trochu hraje, že ve skutečnosti není zlý....

SOU2: jo

V: je důležité, že to víte, ne, protože, kdyby byl na vás jenom zlý, pak by vám to spíš vadilo

SOU2: no to jo, to by bylo mnohem horší

V: ten učitel by měl mít respekt k té třídě

V: já tě teď poprosím, aby ses zamyslel nad prototypem nudného učitele, nad učitelem, který tě bude pořád nudit, tak jako jak vypadá, co říká, co dělá, nedělá....zkus mi ho popsat

SOU2: ta tak paní učitelka....doufám, že to nebudete dávat někam na internet....haha

V: nebudu, samozřejmě ani žádná jména v mé práci nebudou zmíněna

SOU2: ona je takové, jak bych to řekl, abych ji neurazil.....

V: tak zkus nějak....

SOU2: tak jako částečně zabržděná.

V: To myslíš, jak?

SOU2: To myslím, že je taková...takový nudný hlas, nevýrazný,

V: takže takové potichu

SOU2: no potišejší a když mluví tak je to takové, jak kdyby, mluvila do zrcadla

V: to myslíš, že s vámi nenavazuje kontakt

SOU2: kontakt navazuje, ale je to takové, jakby se ještě učila mluvit do zrcadla, já nevím, jakoby měla strach...

V: hm

SOU2: nebo něco takového

V: hm takže je to nějaká její neprůbojnost..

SOU2: to nevím, jestli se to dá takto říct, prostě je taková nudná...plno lidí říká, že prý neumí učit

V: hm

SOU2: což třeba taky říkám...haha

V: hm jo, dobře a zkusíš mi ještě říct, v čem to spočívá, že ten učitel neumí učit?

SOU2: hm, nevím, jako zkušeností má určit dost, protože je Má už nějaký věk

V: hm

SOU2: není mladá ta paní učitelka, ale třeba má z něčeho strach ... že nedokáže být ráznější, výraznější, prostě, že neumí učit..

V: hm....a když ji začnete dělat ty hovadiny, tak jak reaguje ona? Nechá vás tak? Nebo si vás nějak usměrní?

SOU2: akorát zvýší hlas, ale ten přístup je furt stejný

V: hm

SOU2: zvýší akorát hlas a ten přístup je furt stejný

SOU2: zvýší hlas a zvyšuje furt hlas, ale má pořád stejný přístup, třeba bouchne do stolu někdy tam mele úplně.....haha...nějaké takové ty věci...haha

V: jo

SOU2: nechci být sprostý

V: jo, hm....takže v čem to je? V té mluvě....takže ona by měla změnit přístup....takže je to ta mluva nebo ještě něco jiného?

SOU2: já si myslím, že to už asi ani nenapraví, že to je nějak v ní.....

V: takže spíš něco jako její osobnost, že ...

K: no spíš ta osobnost

V: že je v ní něco, co vás nějak nebere, že ji nedokážete poslouchat

SOU2: no, no to už asi ani nenapraví.....

V: hm, dobře a popíšeš mi i zábavného učitele? Zajímavého, který nenudí, se kterým je zábava?

SOU2: Tak jak jsem chodil na učňák, tak tam jsme měli dva zábavné učitele

V: hm...tak je shrň a řekni, co mají

SOU2: tak ten jeden učitel, ten co zařval přes tu celou třídu a ...

V:...jo a přitom si dělal srandu

SOU2: jo, tak to byl super učitel a pak jsme měli ještě jednoho učitele a ten chodí po chodbách takový uzavřený, jakoby zavřený do sebe a když přišel do hodiny, tak měl vysoký hlas, respekt, a dělá si srandu, ne že by se pořád usmíval, ale udělá si tu srandu

V: hm jo, jak něco vykládá, tak si z toho občas udělá srandu

SOU2: hm, jo hodně si dělá srandu...

V: potom z toho tvého textu jsem pochopila, že podle tebe je hodně důležitý nějaký vztah mezi učitelem a žákem nebo případně tou třídou a učitelem...a máš tam takové výroky jako „učitel, kterého nikdo nemá rád“ nebo „je zákeřný“... co to podle tebe znamená?

SOU2: no, no ten zákeřný je když je přísný a při tom to nechce vysvětlit to učivo až tak dopodrobna

V: hm, že vás jakoby chce na něco dostat?

SOU2: No jako, že by nás chtěl dostat k maturitě, ale při tom pořád chce, abychom se to učili sami, abychom se to učili sami od sebe

V: hm jako z mého pohledu by to nemuselo být až tak špatné, ale tím ty nejspíš myslíš, že ti nedá dost informací, nebo...?

SOU2: nedá dost informací...přesně tak,..nebo dá dost informací, ale většina to nepobere a dál to nechce vysvětlovat, abychom to pochopili

V: hm a pak se na to ptá....

SOU2: pak se na to ptá...my se ho na to ptáme, ale je to jako bychom mluvili do prázdnoty

V: Takže to spočívá v nějaké komunikaci, že s vámi málo mluví a málo reaguje na vaše dotazy?

SOU2: hm komunikaci měli bychom mít možnost se ho doptat a on nám odpovědět...přesně tak

V: hm jo dobře a potom ještě píšeš, že by měla být s učitelem domluva ...

SOU2: no jasné

V: to je jako, že vám vyjde vstříc nebo že vás pochopí, když budete mít něco....

SOU2: no jako ta domluva by neměla být mezi čtyřma očima, jako že jeden zajde za učitelem a něco si domluví. Ta domluva by měla být jasná mezi tím učitelem a celou třídou...vlastně je to hodně i tou osobností

V:hm

SOU2: toho učitele

V: hm jo. Tak mluvíme o té osobnosti, takže učitel by měl mít kromě hlasu, a toho projevu i by měl mít nějaké vlastnosti.....záleží i na tom, jak učitel vypadá?

SOU2: ne podle mne n, ale já neznám ta dnešní mladé děcka, ale mě na vzhledu nezáleží...

V: abych to shrnula...ten učitel by měl mít, tedy záleží na jeho vlastnostech...tedy jeho schopnosti užívat hlas, potom na tom pochopení těch žáků

SOU2: ano pochopení žáků hlavně

V: hm a té otevřeností k té komunikaci, že s vámi chce mluvit o tom učivu, že je ochoten vám odpovídat na dotazy a zajímá se, jestli výklad chápete, jo?

SOU2: jo

V: a má být zábavný, udělat si srandu

SOU2: jo to je důležité....a pak aby taky dával hodně praxe ze života

V: hm, praxe ze života

SOU2: no, ten učitel je přeca starší a má hodně zkušeností, víc i jak celá třída dohromady...a tka by měl předávat tu praxi ze života

V: hm, praxi ze života...a co třeba praxi v dějepisu? Haha

SOU2: haha tak to nevím, jestli je nějaké paní učitelka tak stará....haha....a tak dějepis je psaný, to jsou jenom dějiny, to je prostě někoho to baví a někoho nebaví

V: hm, jo

SOU2: tak třeba na dějepis, to je jenom našprtání se....ale u těch praktičtější předmětů je to

V: hm...tak třeba kdybych to zase stáhla třeba na matematiku, tak ty by se měla týkat praktického života? Dávat příklady z běžného života?

SOU2: jo a to paní učitelka dělá, že nám ty příklady převádí do praxe....ale stejně nám občas z tohoto stojí hlava mimo...v matic je to o tom, kdo ji pochopí a kdo ji nepochopí ...já ji třeba nechápu....

V: haha....

SOU2: haha

V: hm dobře, ...taky se u tebe v tom textu několikrát objevilo sebevědomí....že je důležité sebevědomí žáka, jo že, ten smích, že když se bavíte, tak se cítíte dobře a je tam větší sebevědomí a ...

SOU2: jako spíš se nebát těch ostatních lidí

V: jako ve třídě myslíš?

SOU2: ve třídě, aby se nebál těch ostatních lidí...aby měl u těch druhých respekt, ale aby se jich nebál

V: hm...takže ty myslíš, že takoví uzavřenější, úzkostnější jedinci mají větší sklon se nudit, protože se bojí před ostatními projevit? Že se nedokážou zapojovat?

SOU2: no, spíš tak nějak, že se nedokážou zapojit do těch aktivit toho kolektivu a pak jsou uzavřeni a dělají si svoje věci.

V: hm a tady píšeš, že když by se měl učitel dát prostor, abyste si učivo mohli vysvětlit mezi sebou, nebo ho navzájem konzultovali

SOU2: no, aby třeba po hodinách učitel nabídl nějak svůj čas, já vím, že nikdo nechce zůstat ve škole dýl, ale kdyby dal čas, kdy by mohla skupina lidí si to nechat znovu vysvětlit a pořádně se zeptat a z těch konzultací by toho hodně pobrali

V: hm jo...takže byste tam přišli třeba jen dva tři, co nějakou konkrétní věc nechápete ..

SOU2: hm, tak že by učitel nabídl, ať přijdou ti, co to nechápou.....

V: hm... a taky píšeš, že „když se má člověk sám za sebe zeptat“ tím myslíš, jako při tom výkladu na něco, co nepochoopil....

SOU2: jo

V: takže je z toho hodně nervózní , jo, je takový, že se stydí projevit.....

SOU2: v té třídě to tak je, jako že zeptat se, protože většinou to bývá spojeno s tím, že se bojí, že mu někdo vysměje, ten dotyčný, co se chce zeptat na nějakou otázku, tak se bojí, že se mu bude někdo smát....

V: jako jemu jo?

SOU2: Jo jemu ne té otázce, ale jemu

V: že se ptá na něco, co by mělo být jasné

SOU2: no, přesně tak

V: tak to jsme pátku u toho kolektivu....jo

SOU2: přesně tak

V: takže záleží na kolektivu té třídy, jaké jsou tam vztahy, jak se tam jednotliví žáci cítí, jak ho ostatní berou....a takhle

SOU2: hm, jo

V: takže tohle ani tak moc neovlivní ten učitel, on je třeba zrovna ochoten to zodpovědět, ale je tam ten strach z těch reakcí spolužáků...takže takový žák se potom raději nezeptá a začne se nudit?

SOU2: no, nevím, jestli přímo nudit, ale má z toho špatný pocit a učivo stejně nepochozí...

V: hm...já se chci dostat k tomu, jestli, když se nezeptá, protože se bojí, ..

SOU2: tak se ještě víc uzavře

V: uzavře a dělá si to svoje, takže se může i nudit...

SOU2: no, může se i nudit...

V: hm, jo...ještěkromě těch osobních konzultací, mlže se na škole ještě něco změnit, aby se tam žáci méně nudili?

SOU2: tak nevím...většinu věcí jsem už řekl...

V: hm...řekli jme tu zábavu, mluvili jsme o učiteli i ten kolektiv jsem tam zmínili....nenapadá tě kdo mu....je to prostě hlavně o tom učiteli

SOU2: aj o těch žácích, jak chtějí to vstřebávat a tak...

V: Jo a ještě tady pišeš, že když se nudíte, dělá ty hovadiny, aby hodiny rychleji uběhla a když ne-
můžete dělat ty hovadiny, tak se pak všechno sere....co myslíš tím, že se všechno sere?

SOU2: To znamená to, že ten učitel je pak víc nasr...naštvaný a pak vlastně, pak vlastně k nám do
těch hodin chodí nerad , že když ten učitel přijde a celá třída se baví a nemá z něho respekt, tak
tím jsem to myslel....

V: jo takhle.....vy děláte hovadiny, učitel vás okřikuje, jenže to moc nepomáhá, a tak tam chodí
nerad a je otrávený a pak tou svou otráveností zase otravuje on vás...celé se to takhle zamotá

SOU2: no, to slovo, co jsem tam napsal, tím jsem chtěl napsat, že tím se kazí ten vztah mezi učite-
lem a žákama...

V: hm, takhle..

SOU2: takže to se pak odvíjí i potom od toho učení a tak

V: hm, tak to jsem ráda, že to konečně chápu...

SOU2: hm jo, pochopila jste to tak

V: tak já ještě kouknu, jestli ještě tady něco nemám....tak o komunikaci jsme mluvili.....to jsme si
poznamenala....napadá vás k tomu ještě něco?

SOU2: já nevím, co by ě mohlo ještě napadnout...

V: Myslíte, že nuda je problém?

SOU2: je to problém každého z nás, je to o tom jak se dokáží soustředit....

V: a je nuda vždy nepříjemná?

SOU2: no já nevím, já myslím že třeba ani ne...já když jsem doma a vezmu psa a jdu na nějaké
vyvýšené místo a jsem tam úplně v klidu, ale je mi příjemně...

V: ale to možná není nuda, ne....to je nějaké zamyšlení či relaxace...je to taky stav nějaké vypnutí se, ale asi trochu jiný jak nuda, ne?

SOU2: hm asi jo, sednu si popřemýšlím nad blbostma i vážnýma věcma, jako tak si trochu srovnám myšlenky....

V: hm jo, ale je to stejné jako když se nudíš ve škole?

SOU2: ne to ne, je to jiné...to nebude stejné....ve škole chci něco udělat, abych se nenudil. Kdežto s tím psem jsem v klidu rád....to by asi nuda neměla být...i to rovnání myšlenek a přemýšlení dělám i ve škole, když se nudím.....

V: jo to je, jak jsem si říkali...že buď hledáte jiné aktivity nebo přemýšlíte nad svýma věcma....

V: ještě mne napadá...může se člověk nudit víc, když má nějaké svoje osobní problémy....to se projevuje ve škole podobně, jako kdyby se nudil.....

SOU2: ale to nebude to samé, co nuda.....

V: hm, ta asi taky nebude.....

V: hm, dobře.....vše?

SOU2: já nevím, asi jo.....

V: tak já ti moc děkuji.....