

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2021

Lucie Poláková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra Pedagogiky a psychologie

Fenomén nuda v 9. třídách ZŠ

Diplomová práce

Autor: Lucie Poláková
Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – dějepis
Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – německý jazyk a
literatura
Vedoucí práce: Mgr. Bc. Jitka Kaplanová, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor: Lucie Poláková

Studium: P16P0309

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - dějepis, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - německý jazyk

Název diplomové práce: Fenomén nuda v 9. třídách ZŠ

Název diplomové práce AJ: Phenomenon boredom at the 9th grades of primary schools

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se věnuje fenoménu nudy v 9. třídách ZŠ. V teoretické části se zaměřuje na vymezení pojmu nuda, na její příčiny, které mohou být způsobeny mnoha faktory. Práce se především zaměřuje na nedostatečnou motivaci. Dále pojednává o projevech nudy. Praktická část prezentuje výsledky dotazníkového šetření provedeného v 9. třídách ZŠ. Cílem je porovnat míru nudy u žáků v jednotlivých předmětech.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 655. ISBN 978-80-7367-273-7.

HRABAL, V.; PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010, s. 239. ISBN 978-80-7367-755-8.

KRYKORKOVÁ, H.; VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova, 2010, s. 315. ISBN 978-80-7308-301-4.

LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost ve škole*. Praha: Portál, 2006, s. 199. ISBN 80-7178-205-X.

SVENDSEN, L. F. H. *Malá filosofie nudy*. Zlín: Kniha Zlín, 2011, s. 177. ISBN 978-80-87162-14-9.

Garantující pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Jitka Kaplanová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 11.12.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 12.4.2021

.....

Lucie Poláková

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

V Hradci Králové dne 12.4.2021

.....
Lucie Poláková

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Bc. Jitce Kaplanové, Ph.D. za odborné vedení práce, dále pak školám, na kterých byl výzkum proveden a rovněž všem respondentům, kteří se dotazníkového šetření zúčastnili.

Anotace

POLÁKOVÁ, Lucie. *Fenomén nuda v 9. třídách ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 120 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se věnuje fenoménu nudy v 9. třídách ZŠ. V teoretické části se zaměřuje na vymezení pojmu nuda, na její příčiny, které mohou být způsobeny mnoha faktory. Práce se především zaměřuje na nedostatečnou motivaci. Dále pojednává o projevech nudy. Praktická část prezentuje výsledky dotazníkového šetření provedeného v 9. třídách ZŠ. Cílem je porovnat nudu u žáků v jednotlivých předmětech.

Klíčová slova: nuda, motivace, frustrace, 9. třída, základní škola

Annotation

POLÁKOVÁ, Lucie. *Phenomenon boredom at the 9th grades of primary schools*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021. 120 pp. Diploma Thesis.

This diploma thesis discusses the phenomenon of boredom experienced by the 9th grades in primary schools. The theoretical part focuses on definition of boredom and factors that cause it. The thesis concentrates primarily on lack of motivation as well as on manifestation of boredom. The practical part presents results of the questionnaire survey conducted in the 9th grades of the primary schools. The aim of this thesis is to compare boredom of the pupils in particular school subjects.

Keywords: boredom, motivation, frustration, 9th grade, primary school

Obsah

Úvod.....	1
Teoretická část.....	3
1 Teoretický rámec fenoménu nudy.....	3
1.1 Vymezení pojmu nuda.....	6
1.2 Příčiny a projevy nudy.....	8
1.3 Typologie nudy.....	9
1.4 Nuda ve škole.....	9
1.4.1 Příčiny nudy ve škole.....	10
1.4.2 Projevy nudy ve škole.....	11
2 Učební motivace.....	12
2.1 Vymezení učební motivace.....	14
2.2 Faktory ovlivňující učební motivaci.....	18
2.2.1 Pozitivní faktory – podporující motivaci k učení.....	18
2.2.2 Negativní faktory – snižující motivaci žáků.....	21
3 Prevence vzniku nudy v edukačním procesu.....	23
Praktická část.....	32
4 Metodologie výzkumu.....	32
4.1 Vyhodnocení výzkumu.....	35
4.1.1 Celkové výsledky zúčastněných škol.....	35
4.1.2 Komparace výsledků zúčastněných škol.....	49
4.1.3 Komparace výsledků chlapců a dívek.....	89
4.2 Zodpovězení hypotéz.....	110
Závěr.....	112
Seznam použitých zdrojů.....	115
5 Příloha.....	118

Úvod

Téma *Fenomén nuda v 9. třídách ZŠ* jsem si zvolila vzhledem ke svému studiu pedagogické fakulty, protože se jako budoucí učitel s nudou ve škole určitě setkám. Nuda je samozřejmě běžnou součástí našeho života a každý z nás se někdy nudí, nevyskytuje se jen ve škole. Fenomén nudy je především aktuální v dnešní moderní době, kdy je člověk zahlcen moderními technologiemi, které mu usnadňují život. V důsledku toho má člověk více času a pokud ho smysluplně nevyužije, nudí se. Na praxích během studia jsem se rovněž setkala se žáky, kteří se při hodinách nudí a o aktuálnosti tématu svědčí i současná odborná literatura – např. *Konec školní nudy* od Dagmar Siegllové z roku 2019, která je určena „učitelům se zájmem a motivací zařazovat moderní vyučovací metody do své pedagogické činnosti“. Cílem publikace je nabídnout učitelům a žákům takové metody, které by přispěly ke snížení nudy a k tvorbě zábavnějších vyučovacích hodin. Kubjátová (2018) předkládá poznatek autorů Pekrun, Götz, Daniels, Stupinsky & Perry (2010), kteří uvádějí nudu jako jednu z nejčastěji prožívaných emocí u žáků. Lohrmann (2008) ve své publikaci uvádí poznatek, že žáci ve škole za život stráví průměrně 15 000 hodin. Dále poukazuje na provedený výzkum Larsona, Richardse (1991), který zjistil, že 32 % času stráveného ve škole se žáci nudí, tzn. každý žák zažívá přibližně 5 000 nudných hodin. Ke stejným závěrům dospěl i Robinson roku 1975 ve svém výzkumu *Boredom at school*. Götz, Frenzel & Haag (2006) ve své práci *Ursachen von Langeweile im Unterricht* také poukazují na nedostatek provedených studií k tematice nudy ve školním prostředí. Navzdory velkému zastoupení nudy ve škole poukazuje na nedostatek studií i Lohrmann (2008) ve své publikaci *Langeweile im Unterricht*. Z výše uvedených důvodů se domnívám, že je nutné této problematice věnovat pozornost.

Za nudou žáků stojí různé příčiny a u každého z nich má jiné projevy. Žákům znemožňuje například soustředit se na práci a pokud si s ní dobře neporadí, může vést až ke kázeňským problémům, jako je například vyrušování při hodině atd. Navíc situace, kdy se žák nudí a dává nezáměr najevo, není jednoduchá ani pro samotného pedagoga, který může být situací často frustrován. Proto je nezbytně důležité zabývat se touto problematikou, analyzovat příčiny vzniku nudy u žáků, její projevy, ale také se zaměřovat na možnosti jejího předcházení.

Součástí práce je teoretické vymezení problematiky nudy a motivace. Cílem práce je porovnat míru nudy u žáků v 9. třídách ZŠ v jednotlivých předmětech. Na nudu se dá nahlížet z různých úhlů pohledů. Jedním z aspektů, který je u nudy poměrně dobře zjištělný např. pomocí dotazníkového šetření, je její míra, která mi pomůže odhalit aktuální stav nudy u žáků v 9. třídách na vybraných základních školách.

Stěžejním zdrojem mé práce bude publikace *Učitel v současné škole* (Krykorková, Váňová a kol., 2010), jejíž část od I. Pavelkové se věnuje nudě ve škole. Práce se věnuje klíčovým otázkám dané problematiky: co je nuda, jaké jsou příčiny a projevy nudy ve škole atd. V práci budu také vycházet z díla *Malá filosofie nudy* (Svendsen, 2011), která pojednává o nudě v obecné rovině. K vymezení pojmu nudy využiji např. *Pedagogický slovník* (Průcha a kol., 2013) nebo *Psychologický slovník* (Hartl; Hartlová, 2015). Dalším zdrojem mé práce bude publikace *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost ve škole* (Lokša; Lokšová, 2006). Tato publikace se věnuje tematice motivace a překládá praktické příklady, jak žáky ve škole motivovat. Dále budu vycházet z dalších prací věnujících se pedagogické a psychologické tematice.

Práce je rozdělena do teoretické a praktické části. V teoretické části je zpracována problematika nudy a motivace. Tyto pojmy spolu úzce souvisí, jelikož nedostatečná motivace žáka ve škole může vést ke vzniku nudy. Prostor je věnován různým pohledům na pojem nuda, vzhledem k tomu, že každý z autorů definuje nudu jinak. Další část je věnována příčinám a projevům nudy u žáků. V oblasti motivace žáků je pojednáno, jak žáky správně motivovat, jaké způsoby a aktivity k motivaci využít.

Praktická část prezentuje výsledky dotazníkového šetření provedeného v 9. třídách na vybraných základních školách v okrese Hradec Králové. Zajímá mě, jak nudu vnímají žáci posledních ročníků základní školy, kteří právě končí povinnou školní docházku. Dalo by se předpokládat, že právě v devátém ročníku bude výskyt nudy největší, jelikož žáci devátých tříd jsou na škole nejdéle oproti ostatním ročníkům. Nuda se také může vyskytnout například po složení přijímacích zkoušek na střední školy, když již žáci mají jisté místo na střední škole. Dotazník zkoumá, v jakých předmětech se žáci nudí, co je zdrojem jejich nudy, jak na nudu reagují, zda se nudí i v oblíbených předmětech atd. V poslední části dotazníku mají žáci možnost vyjádřit se k tomu, co by potřebovali a co by učitelé měli dělat, aby své žáky nenudili. Tyto rady pro učitele jsou také prezentovány v praktické části. Statistické výsledky šetření jsou okomentovány a zpracovány do přehledných grafů.

Teoretická část

1 Teoretický rámec fenoménu nudy

V této kapitole nahlédnu na samotný fenomén nudy. Zaměřím se především na provedené výzkumy týkající se této problematiky, také představím, jak je nuda definována z pohledu různých autorů, co stojí za vznikem nudy, jaké jsou její příčiny a jak se projevuje, a to nejprve v obecné rovině a následně se zaměřím na školní prostředí.

Pro poznání problematiky nudy byly klíčové výzkumy v České republice i zahraničí. Vůbec první vědecké výzkumy, které se věnovaly nudě, byly provedeny mezi léty 1930–1950. Věnovaly se primárně nudě na poli pracovní psychologie. Tyto výzkumy uváděly jako příčiny nudy působení rutiny, monotónnosti a nedostatek stimulujících činností. Pro představu uvedu některé provedené výzkumy, které se týkají školního prostředí. Za výzkumy v našem prostředí stojí autoři Pavelková, Hrabal & Man, kteří v roce 1989 navazovali na výzkum Robinsona (1975). Ve své práci *Psychologické otázky motivace ve škole* se věnovali výzkumu motivace a nudy ve školním prostředí. Nudu vyhodnocují jako jeden z faktorů, který negativně ovlivňuje proces motivace. Z jejich poznatků vychází další autoři ve svých výzkumech a publikacích. Z tohoto výzkumu se vychází dodnes, zřejmě proto, že nebyl proveden obdobný výzkum tohoto významu. Na jejich poznatky z problematiky nudy a motivace je poukázáno např. v publikaci *Učitel v současné škole* (Krykorková, Váňová a kol., 2010), dále *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost ve škole* (Lokša; Lokšová, 2006), *Pedagogická psychologie* (Mareš, 2013) atd. Na zjištění výzkumů Hrabala, Mana & Pavelkové odkazuje i Ingrid Čejková ve svém výzkumu *Nuda ve škole*. Cílem výzkumu Ingrid Čejkové bylo zmapovat nudu ve škole z pohledu žáků. Pro svůj výzkum využila narativní materiál, který pocházel od třinácti žáků gymnázií nebo středních odborných škol. Úkolem žáků bylo napsat dva příběhy na téma nuda a zábava ve škole. Tyto příběhy byly následně analyzovány. Jeden z poznatků, které jsou z výzkumu zřejmé, je, že všechna vyprávění o nudě se odehrávala, když učitel volil frontální výuku. Žáci také často uváděli svoje očekávání nudy v předmětu, který je nebaví a naopak oceňují, když jsou v těchto hodinách osloveni tématem, které je baví. Žáci ve velké míře také předkládali, že se nudí, když v předmětu nevynikají nebo látce nerozumí. Jako zdroj největší nudy žáci často vidí učitele.

Jedna z respondentek výzkumu Čejkové (2014) např. uvádí: „*Občas si říkám, jak je možné, že se někteří lidi vydali na učitelskou dráhu, když nedokážou studenty zaujmout. Přece jenom když se člověk trochu snaží a má tu snahu porozumět děckám, dá se i z té nejnudnější látky udělat něco zábavného*“. Za touto výpovědí můžeme vidět např. nezájem učitele o předmět nebo také nedostatečnou motivaci, kterou žákům poskytuje. Dále můžu uvést stejnojmenný příspěvek *Nuda ve škole* (Stránská, 1997), která rovněž poukazuje na nudu jako na aktuální problém, kterému není věnován prostor ani v literatuře, ani ve škole. Na nudu nahlíží z hlediska motivace jako na problém, který může dokonce u žáků způsobit vznik poruch chování nebo učení. Poukazuje také na učitele, který se ve svých hodinách setkává se žáky, kteří se nudí, tím pádem mu není poskytnuta zpětná vazba. Toto může u učitele vést ke ztrátě zájmu o předmět, žáky i vyučování samotné. V případě, že se s prožitkem nudy setkává i učitel samotný, může dojít k „přenosu“ nudy na žáky.

První rozsáhlý zahraniční výzkum zaměřující se na nudu ve škole byl proveden Robinsonem v roce 1975 a shrnut v práci *Boredom at school*, která se také soustředila na nudu ve škole. Z jeho výzkumných poznatků vycházejí jak autoři na našem území, tak ze zahraničí. Výzkum byl prováděn na vzorku 4 618 žáků v Anglii a Walesu a je považován za přelomový. Ukázal nudu jako jednu z nejčastěji se objevujících emocí ve třídě. Robinson z výzkumu zjistil, že se žáci nudí až jednu třetinu času, kdy jsou ve třídě, což může vést ke zhoršení výsledků, absenci a dalším negativním jevům. Dále můžu uvést autory Götz, Frenzel & Haag, kteří svou pozornost v roce 2006 zaměřili na příčiny nudy ve vyučování (*Ursachen von Langweile im Unterricht*). Cílem jejich studie bylo na základě kvalitativní metody obsáhnout problematiku příčin školní nudy. Dotazováni byli žáci základních a středních škol. Nejčastěji byly uváděny jako příčiny nudy aspekty týkající se uspořádání vyučovací hodiny, obsahu vyučování (nudná témata atd.), problémy spojené přímo s osobností žáka (nerozumí látce atd.), aspekty spojené s osobností učitele a předmětu (smysl předmětu). Málo dotazovaných uvádělo jako příčiny nudy další podmínky (např. poslední vyučovací hodina) nebo osobnosti spolužáků (např. působící nudně-nevesele). Z roku 2008 pochází práce *Langeweile im Unterricht* od K. Lohrmann, která se taktéž věnuje nudě ve škole, je rozdělena na metodickou a výzkumnou část. Práce obsáhla tematiku nudy z pohledů žáků. Dle autorky je těžiště výzkumu v hledání souvislostí mezi nudou a dalšími znaky osobností žáků a učebních situací. Je rovněž přesvědčena, že i přes velký výskyt tohoto fenoménu v každodennosti žáků se výzkumu nudy doposud nevěnovala dostatečná pozornost.

Ve svém výzkumu se věnovala struktuře, vysvětlení, výskytu, příčinám nudy atd. Představím krátce některá její zjištění. Žáci mají nudu spojenou např. s nečinností, s tím, že činnosti neodpovídají jejich schopnostem nebo představám. Z výzkumu také vyplývá, že dvě třetiny žáků se nudí častěji ve škole než ve volném čase, 90 % žáků také nechce, aby učitel zjistil, že se nudí. Žáci také vyhodnotili němčinu jako předmět, kde se nudí více než v matematice. Lohrmann (2008) ve svém výzkumu uložila žákům následující úkol: „Představ si, že někdo nezná pojem nuda a ty mu ho teď popíšeš“. Uváděné odpovědi potvrdila ve svém výzkumu také Pavelková (2010). Žáci uváděli odpovědi, že nuda je, když nemají co dělat nebo neví, co mají dělat atd.

Za dalším výzkumem stojí E.C. Daschmann a práce *Boredom at School from Perspectives of Students, Teachers and Parents*, která se věnovala nudě nejen z pohledu studentů a učitelů, ale také z pohledu rodičů. Její výzkum byl uskutečněn roku 2013. Aby zjistila vnímání nudy očima žáků, zadala jim dotazníky, kde měli možnost volné odpovědi na otázky. Vzorek studentů se skládal ze 111 žáků devátého ročníku. Ke zjištění diagnostické kompetence v oblasti nudy, autorka provedla rozhovory se 117 učiteli devátých ročníků, kde bylo zjišťováno vnímání příčin nudy očima učitelů. K vyhodnocení znalostí rodičů o intenzitě, častosti a příčinách nudy dětí ve škole použila také dotazníky, které byly určeny rodičům žáků devátých tříd. Uvedu některé závěry, které ze studie vyplývají. Z dotazníků od žáků zjistila, že 91 % žáků se nudí, když hodiny stále probíhají stejně/monotónně. Další nejvyšší zastoupení měla nezajímavost tématu, kterou uvedlo 69 % žáků. Dále se objevovaly individuální rušivé faktory jako např. špatná nálada, kterou uvedlo 41 % žáků. Na stejné otázky následně odpovídali učitelé, největší počet procent získala obtížnost tématu, když žáci látce nerozumí, to uvedlo 55 % učitelů. 49 % z nich uvedlo, že se žáci nudí, když pro ně téma není zajímavé, na třetím místě učitelé uvedli, že se žáci nudí, když něco několikrát vysvětlují a oni už tomu rozumí, toto uvedlo 38 % z nich. Z výzkumu také vyplývá, že mínění o nudě svých dětí 35,8 % rodičů odhadlo správně – výpovědi se shodovaly s odpověďmi dětí/žáků.

Publikace autorů N.C. Halla a T. Götze *Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers* z roku 2013 byla věnována emocím a motivaci. Publikace je vhodná pro začínající učitele, autoři zde přibližují dostupné vysvětlení týkající se povahy emocí, motivace a autoregulace při učení. Nabízí také příklady využitelné ve školní třídě, cvičení na autoregulaci při učení a také rady pro začínající učitele, jak vést a zvládat kritické okamžiky ve třídě. Nabízí také užitečné rady jako prevenci proti syndromu vyhoření.

Nudou ve školní třídě se zabýval také G.L. Macklem, jehož publikace *Boredom in the Classroom Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in Learning* pochází z roku 2015. Jedná se o syntézu současných poznatků o problematice nudy. Nudu chápe jako negativní emoci, kterým byl v předešlých výzkumech věnován větší prostor než emocím pozitivním, protože mají větší efekt na školní výsledky.

1.1 Vymezení pojmu nuda

Nuda se spojuje s přídavnými jmény jako fádní, nedostatečně podnětný, prázdný. Lohrmann (2008) pro nudu uvádí německý výraz „*Nullpunkt des Lusterlebens*“, který nudu vystihuje a můžeme na něj nahlížet jako „nulový bod“, který je charakteristický nedostatečným prožíváním v daných situacích.

Žáci, kteří se nudí, těžko udržují pozornost a koncentraci. Macklem (2015) nudu popisuje také jako „tichou“ emoci, která nemusí vždy narušit chod hodiny. Nudící se žáci jsou tělesně přítomni, ale duševně nikoliv, jsou spíše pozorovateli než aktivními účastníky hodiny.

Čapek (2015) ve své práci *Moderní didaktika* nahlíží na nudu následovně: „*Profesionální inkompetence, didaktické neumětelství, charakterová nezpůsobilost*“. Právě v tomto spatřuje zdroje nudy, která se u žáků ve škole objevuje. Dále uvádí, že nuda je „*antididaktická metoda a černá didaktika v praxi*“. Rovněž předkládá, že někteří vyučující jsou ve vytváření nudy velmi zblhlí.

Pavelková (2010) v publikaci *Učitel v současné škole* vyjadřuje nudu takto: „*Nuda je definována jako emoce, která se projevuje jak na úrovni emocionální, tak úrovni kognitivní*“.

Průcha a kol. (2013) v *Pedagogickém slovníku* nudu definují takto: „*Negativní emocionální prožitek ve škole. Je výsledkem frustrace žákových potřeb. Jejím zdrojem bývá učitel (obsahová nezajímavost výkladu, monotónnost verbálního projevu), použití organizační formy a vyučovací metody (stereotypní, málo aktivizující), učivo (nepřiměřené, či ze žákova pohledu neužitečné). Žák reaguje na nudu např. sněním, fantazijní aktivitou, zabýváním se jinými, zajímavějšími věcmi nebo činnostmi, „oživováním“ hodiny, agresivním chováním, záškoláctvím*“.

Hartl, Hartlová (2015) ve svém *Psychologickém slovníku* nudu definují takto: „*Duševní stav podmíněný monotónností podnětů, projevující se omrzelostí, pocity zbytečnosti, nezajímavostí, nespokojeností, vynucenou pasivitou, ztraceným časem, oslabením pozornosti, pocity únavy, depresivními náladami*“.

Mareš (2013) překládá definici Vogel-Walcutt, která na nudu nahlíží takto: „*Nuda se dostavuje, když člověk zažívá pocit jak objektivního neurofyziologického stavu nízké aktivity, tak současně subjektivní psychologický stav nespokojenosti, frustrace nebo nezájmu jako reakci na nízkou aktivaci*“.

Ve výzkumu provedeném autory Hrabal, Man & Pavelková (1989) respondenti také definovali pojem nuda. Jedna z respondentek definovala nudu následovně: „*Nudu bych definovala jako obecně dostatek času, který nejsme schopni nějak smysluplně využít*“.

Dle Svendsena (2011) se slova *nuda* a *nudný* dnes používá často, pod těmito slovy si můžeme představit citové omezení a postrádání smyslu dané činnosti nebo situace. Nuda se často objevuje, když nám není umožněno provádění činnosti, které bychom se chtěli věnovat, ale naopak musíme dělat činnost, kterou nechceme.

Svendsen (2011) ve své práci pojednává také o samotném výskytu slova *nuda*. Anglické označení pro nudu *boredom* se poprvé objevilo v šedesátých letech 18. století a jeho výskyt stále roste. Německý výraz pro nudu *Langeweile* se objevil o několik let dříve než označení *boredom*. Doložení dánského označení pro nudu *kedsomhed* nalezneme poprvé ve slovníku Mattiase Motha (1647-1719).

V odborné literatuře se vyskytuje množství nezpochybnitelných definic nudy očima různých pedagogů a psychologů, kteří se snažili vystihnout podstatu nudy (viz výše). Pro svou práci se však nejvíce ztotožňuji s definicí Čapka (2015), který vystihl nudu přesně tak, jak vypadá při působení učitele, který není schopen vytvořit takovou hodinu, aby nuda u jeho žáků nevznikala. Vyjádřil charakteristiky, kterými by dobrý učitel rozhodně neměl disponovat. Rovněž se identifikuji s definicí Průchy (2013), který obsáhl nejen samotnou definici nudy, ale i její zdroje a reakce žáků ve škole.

Pavelková (2010) nastiňuje jednotlivé komponenty neboli součásti nudy. Jako první uvádí afektivní komponentu, což znamená, že člověk nemá stimul ani potřebu, zažívá prázdnotu a chybí mu pohnutka k činnosti. Člověk může pociťovat odpor k dané činnosti. Jako druhá součást nudy je uváděna kognitivní komponenta, pod tímto pojmem si lze představit denní snění – jedinec přemýšlí o něčem jiném, než by v daný moment měl, ztrácí se jeho pozornost. Další komponenta se nazývá fyziologická, mezi níž se zařazují rušivé faktory jako únava, dochází ke snížené aktivitě organismu.

Čtvrtá komponenta je pojmenována jako expresivní a je vysvětlována tím, že se u člověka projevuje jako stažení se do sebe, člověk nekomunikuje se svým okolím. Poslední komponenta nudy je motivační, lze si ji představit jako změnu aktivity, jedinec se nevěnuje dané situaci a hledá si „náhradní“ činnost, jeho snahou je uniknout z nudné situace.

Stejně jako Pavelková (2010) vymezují jednotlivá komponenta i Nett, Götz & Daniels (2010), na což poukazuje Kubjátová (2018).

1.2 Příčiny a projevy nudy

Příčinami nudy mohou být lidé, což ve škole mohou představovat např. učitelé nebo spolužáci. Nudit nás mohou také věci, ve škole to mohou být např. pomůcky používané při vyučování, další předměty, které žáci denně používají (mobilní telefony atd). Nuda vyjadřuje, že prožívaná situace je hluboce neuspokojující. Svendsen (2011) uvádí také tzv. anonymní nudu, kdy nudě chybí jasný zdroj. V některých případech dokáže jedinec identifikovat příčinu své nudy, objevují se ale i situace, kdy dotyčný není schopen určit, co se stalo příčinou nudy. Svendsen (2011) také předkládá, že není možné identifikovat podnět, který nudu vyvolává. Podle něj se nuda u člověka vyskytne v situacích, když mu není umožněno dělat to, co by chtěl nebo musí dělat to, co sám nechce. Jako problém vidí, že pokud člověk nemá jasnou představu o tom, co by dělat chtěl, pak se objeví tzv. hluboká nuda.

Stránská (1997) shledává jako hlavní příčinu nudy frustraci, která se objeví v případě, že jedinec nemůže uspokojovat svoje poznávací, výkonové a sociální potřeby. Jako důsledek nudy nastane stav, kdy si jedinec najde „náhradní“ činnost, jak uspokojit svoje potřeby (viz 1.4.2).

V běžných každodenních situacích se nuda projevuje třemi způsoby – rozptýlenou aktivitou, stažením do sebe a agresivní reakcí. S těmito způsoby projevu nudy se setkáme i ve škole (viz 1.4.2).

1.3 Typologie nudy

Nuda nastává často tehdy, pokud se daná činnost nebo situace opakuje. Nuda se objevuje v různých způsobech. Autoři uvádějí různé typy nudy.

Pavelková (2010) rozlišuje dvě formy nudy, „situační“ a „existenciální“. „Situační“ formy nudy mají svůj důvod, jako příklad uvedu situaci ze školního prostředí, kdy je žák dlouhou dobu vystaven monotónním hodinám učitele, který mu např. nedává prostor pro jeho aktivitu. „Existenciální“ formy nemusí být podmíněny konkrétním důvodem, v této formě nudy je spatřován problém v člověku samotném, nikoliv dané situaci. Pro příklad poslouží situace, kdy se člověk o nic nezajímá, nemá žádný zájem, je pro něj těžké najít smysl dané situace aktivity a vede to k tomu, že se nudí.

Svendsen (2011) odkazuje na pojetí nudy dle Milana Kundery, který rozlišuje tři typy nudy. Prvním typem nudy je nuda pasivní – např. člověk zívá, dále uvádí nudu aktivní – člověk se ve volném čase věnuje určité aktivitě a jako poslední typ nudy uvádí nudu vzpurnou – člověk ničí věci atd.

Svendsen (2011) se spíše ztotožňuje s pojetím nudy dle Martina Doehlemmana, který rozlišuje čtyři typy nudy. První je nuda situační – např. když člověk čeká na autobus, tento typ nudy se shoduje s pojetím nudy dle Pavelkové (2010). Druhým typem nudy je nuda z nasycení – např. když se člověk věnuje stále stejné činnosti. Třetí typ nudy, který se také shoduje s pojetím Pavelkové (2010) je nuda existenciální – člověk postrádá smysl činnosti. Čtvrtým typem je nuda tvůrčí – např. člověk je vystaven nové činnosti atd.

1.4 Nuda ve škole

Většina rodičů určitě někdy zažila situaci, kdy dětem položila otázku *Jak bylo ve škole?* a dítě odpovědělo „nuda“. Nuda bývá se školou často spojována, někdy se setkáváme s „rovnicí“ – škola = nuda. Tato „rovnice“ by rozhodně neměla být cílem našeho školství. Pavelková (2010) uvádí, že nuda je ve sdělovacích prostředcích se školou všeobecně spojována. Škola bývá laickou veřejností kritizována, že žáky přehlčuje poznatky a nedokáže je dostatečně zaujmout – za nudu žáků tedy může učitel. Ačkoliv se jedná o nepravdivá tvrzení, stále se s nimi můžeme setkat. K pochopení vzniku nudy u žáků je důležité zjistit a pochopit, jaké faktory u žáků nudu vyvolávají a také, jak se u nich nuda projevuje. Právě tomuto se budu věnovat v této podkapitole.

1.4.1 Příčiny nudy ve škole

Pavelková (2010) předkládá především dvě hlavní příčiny nudy ve škole – monotónnost ve vyučovacích hodinách a subjektivně vnímaná neúčinnost učiva nebo předmětu – žák si klade otázku: „*K čemu mi předmět bude ...?*“

Ve výzkumu Hrabala, Mana & Pavelkové (1989) žáci nejčastěji odpovídali, že se nudí, když je jim látka jasná a učitelé ji stále opakují, když mají práci rychle hotovou anebo, když učitel na žáky klade příliš nízké nároky. Jeden ze žáků uváděl, že si připadá nadaný, a proto ho předmět nudí. Výzkum ale potvrdil, že se nudí i průměrní a slabší žáci. Velké množství žáků odpovědělo, že se se nudí v situacích, kdy je učivo pro žáky příliš náročné a nerozumí mu. Těmto žákům se dostává dostatečné množství podnětů, a i přes to se nudí. Z výzkumu vyplývá, že nuda není závislá na množství podnětů, které se žákům dostávají, ale na tom, zda tyto podněty u žáka vzbuzují motivaci. Autoři prováděného výzkumu došli k závěru, že se ve škole může nudit každý žák.

V oblasti výzkumu nudy vznikly modely, které se pokouší vyobrazit příčiny vzniku nudy. Za jedním z modelů nudy stojí Robinson (1975), který ve svém výzkumu uvádí pět činitelů nudy. První je uváděn učitel, který může nudu vyvolat, když nejeví zájem o vyučovací předmět a své žáky. Učitel také provádí monotónní výklady, není nápaditý v používání vyučovacích metod a organizačních forem výuky a obsah jeho výuky je jednotvárný. Dalším činitelem jsou rodiče, u kterých se může stát, že nejeví zájem o vzdělávání a výsledky svých dětí ve škole, vzdělávání berou „na lehkou váhu“. Obecně řečeno, do této kategorie především spadá postoj rodičů ke škole a vzdělávání. Třetí kategorií je domov, kde se může stát, že žák/dítě dostává málo podnětů z domácího prostředí. Dále jsou uváděni spolužáci, protože ti, kteří nemají zájem o školu, vyučování, mohou svůj nezájem přenést i na žáky, kteří se o vzdělávání zajímají. Posledním zdrojem je uváděna škola, která nemusí vždy poskytovat dostatečné množství motivace a stimulů, které by byly pro žáky příjemné.

Další model pochází od autorů Hill, Perkins (1985), na nějž upozorňuje např. Kubjátová (2018). Jejich model vychází ze subjektivního hodnocení situace každého jedince. Zdůrazňováno je subjektivní vnímání a interpretace situace. Podněty, které se jedinci dostávají a jsou monotónní, nemusí směřovat k nudě, ale záleží na tom, jak je jedinec subjektivně vyhodnotí.

Mareš (2013) uvádí další činitele nudy, které se mohou ve škole vyskytnout. Mareš (2013) se s některými uváděnými činiteli shoduje s Robinsonem (1975). Jedním z činitelů, který může za nudou stát je zvláštnost vyučovacího předmětu. Ve škole existují předměty, ve kterých se objevuje nižší míra nudy jako třeba tělesná výchova a naopak předměty, kde se nuda vyskytuje častěji jako třeba přírodovědné předměty – př. fyzika, jak uvádí Pavelková (2010).

Dále jsou uváděny zvláštnosti učiva daného předmětu – vyskytuje se látka, která žáky baví a která je naopak nudí. Dalším činitelem nudy mohou být zvláštnosti učebních úloh, některé mohou být pro žáky zajímavé, řeší je rádi, anebo se mohou vyskytovat úlohy, k jejichž řešení nemají žáci motivaci – náročné úlohy atd. Činnosti, které jsou od žáků vyžadovány mají také svoje zvláštnosti – některé činnosti se opakují, stávají se monotónními atd. I osobnost učitele sama může k nudě přispět – na učiteli může být vidět jeho nezájem o předmět, neumí látku vysvětlit atd. Psychosociální klima třídy se také může podílet na nudě žáků – spolužáci nejeví zájem o daný předmět, jejich nezájem se může přenášet i na žáky, kteří by normálně zájem o předmět měli. Důležitou roli hraje také prostředí, kde se výuka odehrává – např. uspořádání, vybavení třídy, které může nudu také zapříčinit. Mareš (2013) rovněž předkládá jako další činitele nudy současný stav žakových znalostí a dovedností, na druhé straně pak míru požadavků, které na žáky učitel klade. Může klást příliš nízké nároky („under-challenging situations“) nebo naopak příliš vysoké („over-challenging situations“).

1.4.2 Projevy nudy ve škole

Robinson (1975) uvádí tři způsoby projevů nudy, které se vyskytují nejčastěji. Jako první uvádí stažení se do sebe, kterou lze vysvětlit takto – žákovi se při hodině nedostává dostatek podnětů, a tak si žák vytváří vlastní vnitřní stimulaci. Žák přemýšlí o něčem jiném – plánuje, co bude dělat odpoledne, o prázdninách atd. Druhým způsobem, jak žák reaguje na nudu je agresivní chování. Tento způsob je typický nepřátelskými ataky vůči učiteli, spolužákům nebo předmětům. Při tomto projevu nudy žáci např. provokují, ignorují učitele, snaží se narušovat hodinu, aby nebyla nuda. Posledním způsobem, který Robinson uvádí je rozptýlená aktivita, kdy se žák snaží zabavit jinak – např. dívání z okna, podívání, dopisování, kreslení, hraní – s mobilem, s tužkou, piškvorky atd.

2 Učební motivace

Pojmy nuda a motivace spolu úzce souvisí. Učitel je jeden z činitelů, které se ve škole podílejí na motivaci žáka, která ve vyučovacím procesu hraje zásadní roli. Nedostatečná nebo špatně zvolená motivace ve škole může vést u žáka k negativnímu postoji k práci, nezájmu o předmět, může dojít ke snížení jeho výkonnosti nebo často také k nudě, které je v této práci věnována hlavní pozornost. Z tohoto důvodu je nezbytné zabývat se také problematikou motivace žáků ve škole, vymezením daného pojmu, ale také zaměřit se na pozitivní a negativní faktory, které mají na motivaci vliv.

Pro ilustraci uvedu příklad ze školního prostředí dle Hrabala, Mana & Pavelkové (1989), kteří na svém příkladu demonstrují nudu ve škole žáka Pavla, který nepokládal předmět za dostatečně užitečný, zřejmě nebyl motivovaný, a proto se nudil. *„Pána to tu nudí, vid', Holane“. Pavel se vytrhl ze zamyšlení. V duchu si zrovna a znovu představoval, jak dokončuje povrchovou úpravu svého modelu. „Ano, vlastně ne“, zarazil se. Několik dětí ve třídě se rozesmálo. „Tak mi laskavě odpověz na otázku“. Pavel sklopí oči a mlčí. „Samozřejmě, žes ji neslyšel, bloumáš myšlenkami kdoví kde, ale co se probírá v botanice, to pána nezajímá. Posad' se. Příští hodinu tě vyvolám a uvidíme, máš-li také myšlenky na obilniny, nebo jenom na hlouposti“. Pavel se posadil a pomyslel si: „Jestli tohle budu někdy potřebovat?!... Kdyby už tak konečně chtělo zazvonit, tyhle hodiny botaniky jsou snad nekonečné“.*

Ve škole při vyučovacích hodinách vznikají situace, kdy žáci z nějakého důvodu nepracují – např. nechápou smysl učiva, učitelův výklad pro ně není dost podnětný, předmět je nebaví atd. Z výzkumu Pavelkové (2010) vyplývají tři pohledy na nudu, které se u žáků vyskytují nejčastěji. *„Nuda je, když: 1. nemáme, co dělat, 2. to, co ve škole děláme, mě nebaví nebo se mi to nechce dělat, 3. ve škole není sranda“.* V případě, že učitel není schopen tyto faktory odvrátit, mohou způsobit, že se žáci ve školním prostředí necítí dobře, neradi chodí do školy, nemají zájem se učit, jelikož nejsou uspokojeny jejich potřeby. Úkolem učitele je, aby vhodně zvolenou vyučovací metodou, správnou motivací, vedením hodiny odstranil tyto negativně působící činitele a zamezil tak frustraci, ke které by u žáků mohlo dojít. Pokud klade učitel na žáky požadavky, které pro ně představují výzvu, přirozeně vzrůstá jejich motivace.

Pokud však učitel nedává dostatečné podněty žákům, neumožňuje jim se dostatečně zapojovat do učebního procesu a nedává jim možnost vlastní zodpovědnosti v rámci procesu učení se, často může docházet k tomu, že se žáci v hodinách nudí. Učitel by se měl snažit vyvarovat právě motivačním faktorům, které mají negativní vliv na učební proces, a mezi než se řadí např. nuda.

Určitě také každý někdy zaregistroval chování člověka v určité situaci, které se mu nelíbilo a říkal si, že by se na jeho místě zachoval jinak a položil si otázku, jakou má dotyčná osoba motivaci k tomu, aby se zachovala právě takto. Uvedu příklady ze školního prostředí. Např. velmi nadprůměrný žák nechce vyřešit zcela jednoduchou úlohu nebo naopak žák, který nemá výborný prospěch chce vyřešit složitou úlohu. Ve škole si jako učitelé klademe otázky, proč se žák tak chová, proč se učí nebo neučí, jaké jsou jeho cíle.

Ptáme se po smyslu jeho motivace. Na výsledky žáka ve škole nemá vliv jen motivace, ale nalezneme i další faktory, jak uvádí např. Lokša, Lokšová (2006). Mezi vnější faktory, které ovlivňují proces učení, patří např. rodina, škola – osobnost učitele atd. Právě některé výše uvedené faktory mohou znemožnit proces motivace žáka, i přesto, že se učitel snaží žáka kladně motivovat. Např. rodina žáka může ovlivňovat probíhající proces motivace, např. jestliže se staví odmítavě ke vzdělávání nebo na své dítě klade nízké požadavky, tento žák se zřejmě nebude snažit o to, být správně motivován. Mezi vnitřní faktory zařazujeme paměť, řeč, pozornost a žákův zdravotní stav. Uvedu příklad zdravotního stavu žáka. Ten může odvrátit motivaci, jestliže se žák nenachází v dobrém zdravotním stavu, jeho myšlenky se ubírají jiným směrem, není ochoten věnovat svoji další energii případné motivaci. Odborná literatura – např. Mareš (2013) uvádí, že při procesu motivace, ani při učení samotném se nejedná o jednostranný proces ze strany učitele, ale je zapotřebí interakce žáka a učitele, tj. oba se podílejí na průběhu vyučovací hodiny.

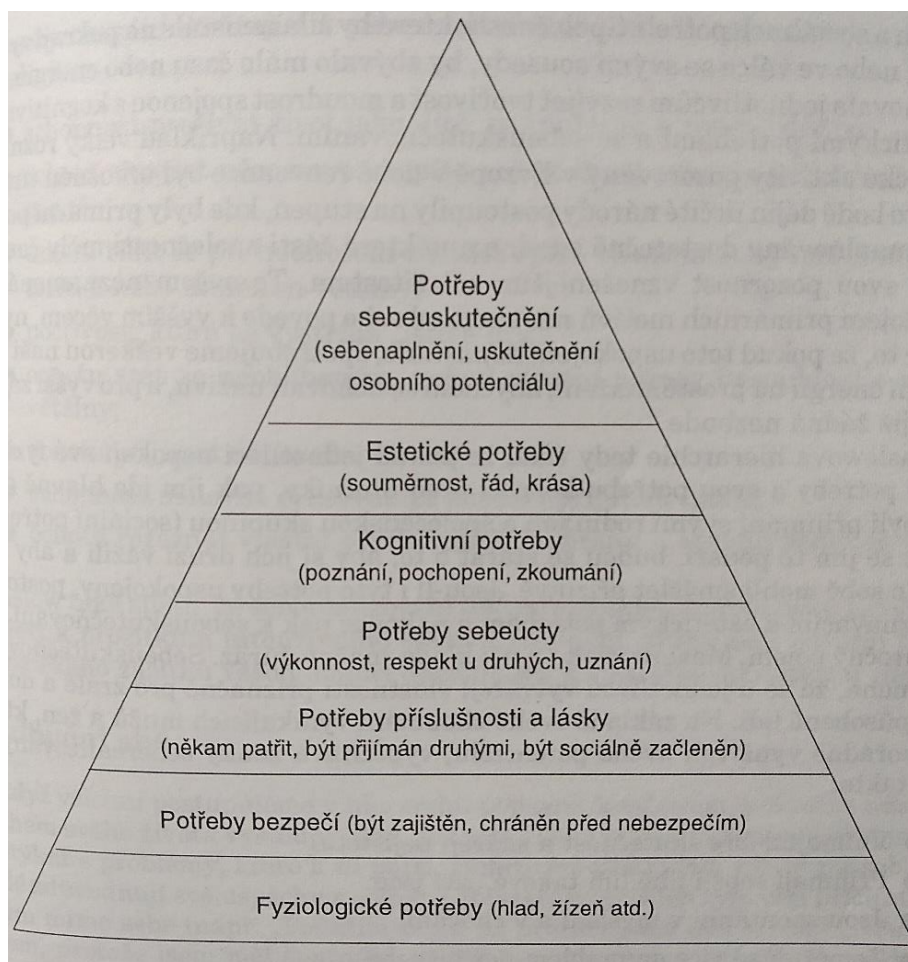
Motivace na žáka nepůsobí jen ve škole, ale vyskytuje se i v mimoškolních aktivitách nebo při přípravě na vyučování. Vhodně zvolená motivace ze strany učitele může mít za následek, že se žák rád učí, má zájem o daný předmět. Naopak nevhodně zvolená motivace může znamenat, že žák o daný předmět nejeví zájem, vůči předmětu zaujímá záporný postoj, v některých případech i odpor. Existují shody, které dokládají, že kladná motivace žáka v jeho učební činnosti hraje velmi důležitou, dokonce zásadní roli v jeho školních úspěších. Na spojitost motivace a školní úspěšností se shodují tito autoři (např. Dočkal, Musil, Palkovič, Miklová, 1987; Ďurič a kol., 1986)

Motivace se pro učitele stává vodítkem, díky němuž zjistí, proč byl daný úkol vypracován pečlivě nebo naopak. Např. když jeden ze žáků práci vypracoval velmi dobře, naproti tomu druhý žák, který disponuje stejnými schopnostmi práci odbyl a nebyl dostatečně motivován. Skrz motivaci může učitel rozpoznat velké množství projevů svých žáků. Učební činnost je podněcována množstvím motivů, které jsou součástí motivačního systému. Učitel by neměl motivaci zařazovat jen na samotném začátku vyučovacího procesu, ale během celé učební činnosti.

2.1 Vymezení učební motivace

Obecně můžeme motivaci definovat jako soubor vnějších a vnitřních činitelů, které mají vliv na jednání lidí. Motivace dle Mareše (2013) „*aktivuje lidské jednání, navozuje u jedince určitá očekávání, zaměřuje jednání určitým směrem, k určitému cíli, k určitým hodnotám, udržuje v chodu jednání jedince a navozuje prožívání úspěchů a neúspěchů*“. Lokša, Lokšová (2006) vymezují motivaci jako: „*Souhrn činitelů, které podněcují, energizují a řídí průběh chování člověka a jeho prožívání ve vztazích k okolnímu světu a k sobě samému*“. Mezi dílčí znaky motivace řadí aktivaci chování (potřeby, pudy ...), orientaci chování (postoje ...) a snahu docílit zvoleného cíle (vůle ...). Motivace má rozdílnou sílu a není stálá v čase. Motivace může být ovlivňována, o to se může snažit jedinec sám nebo jeho okolí – rodina, přátelé i učitelé ve škole. Díky své motivaci člověk dělá takové činy, aby uspokojil své potřeby. Pod pojmem potřeba si člověk představí jedincovo konání, jehož cílem je dosáhnout něčeho chybějícího nebo se naopak zbavit něčeho přebývajícího. Úkolem je tedy zjistit, co člověku chybí nebo přebývá a pak bude možné porozumět jeho motivaci. Jedna z koncepcí lidských potřeb pochází od amerického psychologa Abrahama Maslowa (viz obrázek 1). Nejnížší potřeby umístil Maslow naspod pyramidy, nejvyšší se nacházejí naopak nahoře. Fontana (2014) uvádí, že potřeby, které jsou uvedeny ve spodní části pyramidy jsou nejvíce vrozené, oproti tomu potřeby zobrazeny ve vyšší části pyramidy obsahují vrozené vzorce spojené s naučenými – např. každý člověk nemusí mít potřebu poznání, zkoumání atd. Maslow předkládá, že základem k rozvoji čtyř potřeb vyšší úrovně je uspokojení spodních třech úrovní – fyziologických a sociálních potřeb, tj. k uspokojení vyšších potřeb dochází až po uspokojení potřeb nižších. Samotné uspokojení primárních potřeb neznamená automatickou touhu po uspokojování potřeb vyšších, ovšem to, že pokud nedojde k uspokojení primárních potřeb, nezbyde již energie k uspokojování potřeb vyšších. Není-li umožněno potřebu uspokojit, nastává frustrace. V organismu se seskupuje energie, která je určena k uspokojení současné frustrované potřeby.

Obrázek 1 dle Fontana (2014)



V úvaze je několik možností, jak jedinec na frustraci zareaguje. Mezi způsoby, které se často objevují, patří agresivní reakce – projevuje se jako slovní nebo fyzické útoky vůči osobě, která znemožňuje uspokojení potřeby nebo také likvidace fyzické překážky. Dalším způsobem je kompenzační reakce, kdy si jedinec hledá zástupné cíle nebo cesty, jak uspokojit potřebu. Může se objevovat také regresní reakce, která se vyskytuje zejména u dětí, dále bagatelizace, kdy si jedinec řekne, že původní cíl nebyl důležitý.

V literatuře existuje spousta pojetí teorie motivace. Představím proto pouze tři vybrané dle Lokše, Lokšové (2006). Behaviorální teorie shledává jako zdroj motivace snahu docílit příjemných důsledků chování nebo úsilí odvrátit dopady, které jsou pro člověka nepříjemné a mezi představitele je zařazován např. B. F. Skinner. Představitelé této teorie předkládají, že člověka lze motivovat k určitému chování následujícím způsobem, pokud ostatní jedinci jsou za určité chování odměňováni, dostaví se u jedince také toto chování. Oproti tomu, když jsou ostatní za své chování trestáni, bude se chtít jedinec tomuto chování vyhnout.

Nyní uvedu příklad ze školního prostředí. V případě, že žáci jsou za odevzdanou práci odměněni dobrou známkou, je zřejmé, že jedinec se také bude snažit dosáhnout této odměny. V opačném případě, kdy žáci, kteří práci neodevzdají budou potrestáni, např. poznámkou atd., bude se snažit jedinec tuto situaci odvrátit a nebýt potrestán. Humanistická teorie, jejímž nejvýznamnějším představitelem je A. Maslow, vyzdvihuje především to, aby byl žák správně motivován, musí mu učitel zajistit prostředí, které se bude vyznačovat vřelým vztahem, bezpečím a také bezvýhradným přijetím každého jedince.

Jako příklad můžu uvést učitele, který během hodiny udržuje zdravé třídní klima, tím pádem se žáci ve třídě cítí příjemně. Bez těchto podmínek, které jsou považovány za zásadní pro rozvoj správné motivace, nemůže být žák správně motivován, což může vést k problémům ve škole – např. nezájmu žáka o předmět, nudě, následně s ní spojené možné frustraci atd. Kognitivní teorie zdůrazňuje roli poznávacích procesů, které mají vliv na chování člověka. Představitelé této teorie vyčlenili třídy, do kterých jsou zařazovány podněty dle stupně jejich důležitosti. Větší pozornost přikládá člověk podnětům s vysokou důležitostí oproti podnětům s malou důležitostí, které si nezískají jeho pozornost. Fontana (2014) toto vysvětluje na konkrétním příkladu. Předkládá, že např. podlaha pod stoly žáků si nezaslouží jejich pozornost, oproti tomu, *„jestliže jim někdo však položil na židli napínáček ...“* Může se stát, že pozornost žáků se nyní přesune od výkladu učitele k podnětům, které se přesunuly do třídy s vyšší důležitostí. Mezi představitele této teorie patří např. G. Kelly.

Učitel při svém působení ve škole motivuje žáky jak vědomě, tak nevědomě. Vědomé motivování je typické poskytnutím odpovídajících podmínek pro učení a zajištění dostatečného množství podnětů. Nevědomé motivování se projevuje především vzájemným působením učitele na jednotlivé žáky. Učební činnost je zabezpečena skrze motivy. Pod pojmem motiv rozumíme bezvýhradné faktory, které způsobují, řídí a usměrňují dané chování – ve školním prostředí učební činnost. Čáp, Mareš (2007) shledávají vliv motivů následovně: *„působí jednak vnější pobídky, jednak vnitřní motivy“*. Motivace můžeme také dělit na vnější a vnitřní. Dle Kalhousy, Obsta (2002) se o vnější motivaci hovoří, pokud jedinec nekoná pod vlivem vlastního zájmu, ale naopak vlivem vnějších činitelů – snaží se dosáhnout odměny nebo se vyhnout trestu. Ačkoliv je žák motivován vnější motivací, může se u něj vyskytnout nuda, především proto, že danou činnost nekoná ze své vůle, ale např. pouze pod vidinou odměny.

Čáp, Mareš (2007) spatřují tuto motivaci často uplatňovanou právě ve škole, kdy se žák snaží dosáhnout odměny – např. dobré známky, a naopak se vyhnout trestu – např. špatná známka bez toho, aby byla využita motivace vnitřní, kdy se žák učí ze svého zájmu stejně tak uvádí Kalhous, Obst (2002). Vnitřní motivace znamená, jak uvádí Lokša, Lokšová (2006), že se člověk věnuje dané činnosti ze své vůle, jeho cílem není žádný vnější stimul jako třeba odměna – pochvala, ocenění. Žák, který má vnitřní motivaci, se danému předmětu věnuje čistě ze zájmu, učení je pro něj zábavné, s výsledkem je spokojen a nevyskytuje se u něj nuda.

Kalhous, Obst (2002) hovoří o vnitřní motivaci žáka ve škole v případě „*když se žák učí proto, že ho zaujalo téma nebo činnost*“. Rovněž jako Lokša, Lokšová (2006) předkládají, že žák pracuje bez ohledu na získanou vnější odměnu.

Z výzkumů vyplývá, že u žáků, kteří jsou vnitřně motivovaní, je vyšší míra školní úspěšnosti, chození do školy pro ně není tak problematické jako pro žáky, u kterých je znatelná motivace vnější, která naopak znamená, že se žák neučí se svého vlastního zájmu, ale na základě vnějších motivačních faktorů. U žáků, u kterých je dominantní vnější motivace dochází častěji k větší úzkosti, strachu a horší aklimatizaci ve školním prostředí. Tito žáci se také hůř vyrovnávají s neúspěchem oproti žákům, kteří jsou motivováni vnitřně.

Motivaci můžeme dále dělit dle Shaha, Gardnera (2008) na krátkodobou, dlouhodobou, pozitivní a negativní. Někteří žáci mohou být také krátkodobě motivováni, např. žák si splní svůj úkol, protože ho chápe jen jako povinnost a následně se může věnovat jiným činnostem. Opět můžeme hovořit o tom, že daný úkol ho baví nemusí, může se při něm nudit, ale chápe, že je nutné ho vykonat.

Samozřejmě větší přínos pro žáka má dlouhodobá motivace, kdy má žák vytyčený cíl, kterého se snaží dosáhnout a díky němuž je dlouhodobě motivován, tím pádem se u něj při plnění tohoto cíle nevyskytuje nuda. Pod pojmem pozitivní motivace je chápáno to, proč žák chce danou věc udělat, např. dosáhnouti pochvaly, odměny atd. Naopak negativní motivace znamená to, proč žák danou věc udělat musí. Může se jednat např. o neúspěch žáka, který je nyní nucen vykonat danou práci znovu.

Ve škole by se měla objevovat především pozitivní motivace, i když může dojít i k negativní, která se u žáků projevuje odporem k učení. Učitel může ve třídě cíleně vyvolat takové podmínky, které mají za následek nárůst pravděpodobnosti aktualizace daných skupin potřeb žáků. Má možnost dopředu naplánovat dopředu obsah vyučování a zvolit příslušné metody, např. problémové vyučování. Má vliv také na sociální klima třídy, to se projevuje např. vedením žáků při vyučování a zařazuje také vhodné hodnocení.

2.2 Faktory ovlivňující učební motivaci

V této podkapitole se budu detailněji věnovat pozitivním a negativním faktorům ovlivňujícím motivaci ve škole. Ve školním prostředí se setkáváme s pozitivními faktory, které se podílejí na utváření motivace, těmi rozumíme takové, které podporují žákovskou motivaci. Na druhé straně se ve škole objevují také negativní faktory ovlivňující motivaci, které naopak snižují motivaci žáků k učení.

2.2.1 Pozitivní faktory – podporující motivaci k učení

Důležitým úkolem učitele je utvářet, posilovat a rozvíjet motivaci žáků. Konečný, Urbanovská (2002) překládají faktory, které mohou mít za následek podnícení žákovské motivace. Jako první z nich uvádějí aktivitu žáka a s tím spojenou novou situaci, ve které se nachází. Vždy je pro vznikající motivaci lepší aktivní žák a také pro žáka zajímavější nové poznatky, o kterých ještě neslyšel než ty, které jsou mu již známy. Motivace žáků také záleží přímo na konkrétních tématech, které učitel pro výuku volí. V každém předmětu jsou zajisté témata, která jsou pro žáky přitažlivá a která méně. Rovněž je lepší zvolení modernějších vyučovacích metod, např. těch, se kterými se žák doposud nesetkal nebo i zajímavých úkolů. Učitel má možnost využít například metody tzv. aktivního učení, které jsou dále představeny v kapitole 3.

Z českých výzkumů také vyplývá, že by se při vyučovacích hodinách měl objevovat i humor, učitel by se měl snažit udělat hodiny zábavnější, s učitelem by měla být legrace. Opět lépe žáky motivuje učitel, který do své hodiny zařadí i trochu humoru, může se jednat např. o humornou situaci, která je spojena s vyučovací látkou (zážitky učitele nebo žáka). Uvedu-li na příkladu vyučovací hodiny dějepisu, kde je tématem středověká společnost, může se jednat např. o vlastní zkušenost žáka nebo učitele s brněním rytíře vážící několik desítek kilo, které si sami mohli vyzkoušet. Tyto zkušenosti mohou „oživit“ průběh vyučovací hodiny. V každém případě není možná přítomnost humoru celou vyučovací hodinu.

Konečný, Urbanovská (2002) jmenují dalším faktorem, který se podílí na podnícení žákovské motivace, úspěch. Právě úspěch je jeden z faktorů, který motivaci posiluje, podněcuje sebevědomí žáka a také jeho aktivitu dále se věnovat úkolům, ve kterých je úspěšný. Dalším jmenovaným faktorem je sociální prostředí, ve kterém se žák nachází, řadíme sem např. rodinu, která docení žákovy úspěchy, a tím pádem je žák více motivován k další činnosti, vzhledem k vědomí, že za další úspěch bude opět oceněn.

Při rozvoji žákovské motivace jsou u učitele důležité osobnostní vlastnosti, didaktické dovednosti i pedagogicko-psychologické charakteristiky, jak uvádí Průcha (2002), který předkládá obraz „ideálního“ učitele. Učitel bývá pro své žáky často vzorem, měl by proto sám disponovat takovými vlastnostmi, které od svých žáků vyžaduje – např. empatie, spravedlivost, otevřenost atd. Učitel s těmito vlastnostmi určitě lépe motivuje své žáky než např. autoritativní učitel, který prosazuje své názory bez ohledu na své žáky.

Bez pochyby jsou u učitele velmi důležité didaktické dovednosti – tj. schopnost výkladu látky, zájem o daný předmět atd., i pomocí těchto dovedností učitel motivuje své žáky. Učitel, který jeví zájem o obor, dokáže zajímavě a nadšeně podat výklad, opět lépe motivuje žáky než učitel, který neprojevuje zájem o vyučovací předmět a např. vede monotónně výklad. Učitel může žáky motivovat skrze úkoly, které zadává, při jejichž zadávání může zohlednit žákovu zaměření, což souvisí i s osobnostními vlastnostmi, jak se učitel dokáže vcítit do žáka a odhalit jeho zájem. Jako poslední uvádí Průcha (2002) pedagogicko-psychologické charakteristiky, které se projevují např. vřelým, přátelským vztahem učitele k žákům, způsobem hodnocení atd. Učitel, který při hodině vytváří příjemné sociální klima, bude žáky jistě lépe motivovat k učení než učitel, při jehož hodinách žáci nejsou spokojeni, objevují se různé konflikty atd.

Dle Hrabala, Mana & Pavelkové (1989) je nutné, aby učitel vyvolal podmínky, které by obsahovaly silné pobídky a motivace by pak pramenila z aktualizovaných potřeb žáků. Např. zařazení problémového vyučování do výuky má za následek aktualizaci poznávacích potřeb žáků. Rozvíjet motivaci může právě skrz aktualizaci neboli probuzení potřeb žáků. Učitel motivaci rozvíjí přes poznávací, výkonové a sociální potřeby. Poznávací potřeby může učitel u žáků rozvíjet díky potřebě receptivního poznávání a potřebě, která spočívá ve vyhledávání a řešení problémů. Pro rozvoj poznávacích potřeb se ve škole používá tzv. problémové učení.

Žáci se stávají aktivními a jsou nuceni vyřešit problém. Dochází k rozvoji schopností, dovedností žáků, také se formuje jejich osobnost. Výkonové potřeby je také důležité aktivovat z hlediska motivace. Základní prvek výkonu dítěte je dán již v raném dětství podle toho, jaké jsou na dítě kladeny nároky, zda je vedeno k samostatné činnosti, či nikoliv. Podle Lokše, Lokšové (2006) „*se motivace k učení zvyšuje tehdy, když je hodnocení prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a žije, spojeno s vysokými (ale přiměřenými nároky).*“ Aby byla rozvíjena motivace z hlediska výkonnosti, je důležité, aby učitel žákům postupně zvyšoval obtížnost jednotlivých úkolů.

K výkonové motivaci uvádí Mareš (2013) klíčová doporučení. Je třeba najít nejlépe vyhovující úroveň motivace a hranice motivovanosti, kdy člověk dokáže dosáhnout nejlepšího výkonu. Úkoly, které jsou pro žáky příliš snadné anebo naopak velmi obtížné, je nemotivují. Pokud žák disponuje malou motivací, jeho odvedený výkon bude zřejmě velmi slabý. V případě, že je motivován více než dost, výsledkem nebude zřejmě velmi dobrý výkon, ale naopak žák nemusí podat ani svůj obvyklý výkon, ale spíše nižší.

Z hlediska sociálních potřeb je důležité rozvíjet motivaci žáků, aby mohla být rozvíjena jejich interakce s dalšími osobami. Jako nejdůležitější sociální potřeby žáků uvádějí Lokša, Lokšová (2006) potřebu pozitivních vztahů a sociálního vlivu. Sám učitel svým vystupováním se podílí na utváření sociální motivace žáků.

V odborné literatuře se nachází velké množství metod, jak u žáků zvyšovat motivaci. Pro představu uvedu některé z nich. Již jsem zmiňovala problémové vyučování, které může efektivně zvýšit motivaci žáků, kteří jsou nuceni přemýšlet, rozvíjet tedy kritické myšlení, být aktivní, a především řešit problémový úkol. Představím některé principy pro tvorbu problémové situace. Aby mohla být řešena problémová úloha, je důležité sestavit právě takovou, při které žáci objeví nové poznatky, které jsou předmětem jejich osvojení.

Učební látka by měla odpovídat schopnostem, kterými žák disponuje a učitel musí určit, s čím musí být žáci dopředu seznámeni, aby dál v úloze mohli pokračovat. Problémová situace může být podnícena jak na základě teoretické, tak praktické úlohy. Další metodou může být zvolení didaktických her, které vedou k uvolněnější atmosféře během hodiny. Jako další aktivitu uvedu dramatizaci činností, při které dochází k názornosti učební látky, což je pro žáky přínosnější si látku sám zažít než ji zachytit z výkladu učitele.

Do výuky také může učitel zařadit brainstorming, kdy jsou žáci opět nuceni sami něco vymyslet. Zařadit může také kooperativní vyučování, při kterém jsou žáci rozděleni do skupin a motivovat je může právě skupinová dynamika, jak uvádí Lokša, Lokšová (2006).

Učitel jako jeden z činitelů podílejících se na motivaci žáků, může motivaci žáků zvyšovat pomocí celé řady principů. Některé z nich zde představím. Lokša, Lokšová (2006) uvádějí například:

- dostatečná zpětná vazba žákům – posilňovat pozitivní výkony, negativní výkony/chyby odstraňovat
- žáci musí být srozuměni s cíli hodiny/učebního předmětu a musí je přijmout za své, tím bude jejich motivace větší
- učitel by měl klást důraz na tvořivé úlohy, které napomáhají k rozvoji fantazie, samostatnosti a také žáky lépe motivují
- zajistit ve třídě dobré vztahy, snažit se vést třídu demokratickým způsobem, podporovat partnerský přístup, respektovat individualitu žáků a podporovat dobré vztahy mezi učiteli a žáky
- pomocí různých principů zajistit, aby žáci pochopili svoje působení ve škole (např. podporovat jejich zájmy, dávat prostor pro kooperativní vyučování ...)

2.2.2 Negativní faktory – snižující motivaci žáků

Dle Hrabala, Mana, Pavelkové (1989) mezi faktory, které převážně snižují motivaci žáků patří strach a nuda. Nejprve představím první negativní motivační faktor, tj. strach. Nakonečný (1997) definuje v nejširším slova smyslu strach jako „*emocionální reakci na hrozbu, výraznější afektivní formou je pocit hrůzy či zděšení, který je vyvolán vědomím bezbrannosti či bezmocnosti*“. Hrabal, Man, Pavelková (1989) vysvětlují strach jako „*signální emoci, vázanou na určitý předmět, který je považován za ohrožující*“.

Strach je činitelem, který v malé formě může zvýšit školní výkonnost, platí ale, že ji snižuje. Pojetí strachu je u žáků zcela individuální a na každého z nich působí jinak. Žák A, který má strach z neúspěchu se učí, aby neúspěchu předešel. Strach na něj může působit tak, že aby se mu vyhnul, podá dobrý výkon a špatné známce předejde. Žák B, který je ve stejné situaci jako žák A se také učí, ale při podávání výkonu může kvůli strachu selhat a neúspěchu se tak nevyhne. Může existovat žák C, který se vzhledem k prožívanému strachu není schopen učit vůbec, tento negativní faktor mu to zcela znemožní.

Učitel by měl rozlišovat mezi žáky, kteří jsou sami od sebe úzkostní a žáky, u kterých je strach navozen aktuálně vzniklou situací – zkoušení nebo složitý úkol. Úkolem učitele tedy je, aby zabránil šíření strachu během hodiny. Jak uvádí Lokša, Lokšová (2006), pokud je na žáky kladeno velké množství požadavků, může docházet k úzkosti, poruchám soustředění, únavě, vyčerpání nebo úplnému vyhoření. Druhým negativním faktorem, který snižuje motivaci žáka je nuda, které se věnuje tato práce. Ani nuda na žáka nemůže působit jako kladný motivační faktor. Žák, který se nudí, nepodá takové výkony jako žák, který je motivovaný buď vnější nebo vnitřní motivací.

Existuje celá řada dalších způsobů, které snižují motivaci, tzn. mají demotivační účinek a učitelé by se jich měli v každém případě vyvarovat. Některé z nich nyní představím. Jedná se např. o autokratický způsob vedení vyučování. Tento způsob se projevuje především nařízenými, rozhodovanými a kontrolami ze strany učitele. Panuje zde dominující role učitele a žáci nemají velký prostor pro svojí vlastní aktivitu.

Autokratický způsob řízení může vést u žáků ke strachu jako negativnímu motivačnímu faktoru. Učitel, který tento způsob praktikuje, zajisté motivaci žáků snižuje. Další způsob, který motivaci žáků snižuje, je používání stále stejných vyučovacích metod. Učitel by se měl snažit předkládat žákům různé druhy metod, které jsou představené v kapitole 3 Prevence nudy. Především by měl dávat důraz na to, aby se žáci stávali hlavními aktéry edukačního procesu, aktivně se zapojovali do hodiny, při kterých by docházelo k rozvíjení žákovy fantazie a tvořivosti. Jednou ze zásadních kompetencí učitele je také umět danou učební látku (danou tematiku) správně uchopit. Vybrat poznatky, které jsou pro žáky podstatné, měli by je znát a mohou je upotřebit v životě. Není žádoucí předkládat žákům „nekonečné“ množství poznatků/informací bez větších souvislostí a pochopení smyslu dané problematiky.

Dalším demotivujícím faktorem je porovnávání žáků mezi sebou. Na žáky by mělo být pohlíženo jako na individuální jedince, a to i v případě hodnocení jejich výkonů v rámci edukačního procesu. Pro žáka bývá demotivující především negativní hodnocení, které se soustředí na žákovy chyby a označuje jeho výkon jako špatný. Toto hodnocení je charakteristické špatnou známkou a nejnižším bodovým hodnocením. Často ho také doprovází rozčilení nebo posměch ze strany učitele. Takové hodnocení následně u žáka vyvolává stres a strach z následků, může dojít ke vzdoru a odporu vůči škole.

Žáci ze Scio školy v Praze 9, kteří se účastnili tzv. Kulatého stolu SKAV a EDUin pořádaného roku 2016 za nejvíce demotivující faktor považovali „*srovnávání jejich výkonu se spolužáky a způsob, jak učitelé ponižujícím způsobem hodnotili jejich práci*“. Učitel má k dispozici celou řadu možností, jak dát žákovi zpětnou vazbu o jeho výkonu, ta by neměla mít demotivující účinek.

3 Prevence vzniku nudy v edukačním procesu

Nuda je ve škole často vyskytovaným fenoménem, ovšem je velmi důležité jí předcházet, a právě eliminace faktorů vedoucích k nudě je jedním z klíčových úkolů učitele. V případě, že se učitel nesnaží o eliminaci faktorů vedoucích k nudě, u žáků dochází k nežádoucím reakcím popsáných v kapitole 1. Bohužel neexistuje přesný návod, jak se jí vyvarovat. Můžu představit pouze některá doporučení. Cílem této kapitoly je představit postupy, díky nimž je možné nudu eliminovat. Zaměřím se zde především na pojem výuková metoda, představím rovněž konkrétní příklady metod, které jsou doporučovány autory současných odborných publikací s pedagogickou tematikou. Všechny prezentované metody, které uvedu, se řadí mezi metody tzv. aktivního učení. Jedná se o metody, které jsou zaměřené na žáka, který při hodině není pasivní, ale naopak s učitelem spoluutváří průběh hodiny.

Dnešní generace je stále obklopena rostoucím počtem nových informačních a komunikačních technologií a je schopna používat moderní technologie bez obtíží. Tím se mění i přístup k učení. Nové technologie nelze od výuky oddělit, učitelé by se měli snažit hledat nový způsob předávání poznatků. Dnešní doba vyžaduje, aby učitelé pro výuku používali jak moderní technologie, tak vyučovací metody odpovídající 21. století, které by vyřadily nudu z edukačního procesu. Není možné zcela setrávat na starých metodách, které u žáků nudu vyvolávají, protože žáci chtějí být učitelem baveni, jak uvádí Pavelková (2010).

V současné době existuje několik doporučení, které byly knižně vydány – např. *Konec školní nudy* (Sieglová, 2019) věnující se detailněji jednotlivým vyučovacím metodám „*zaměřených na rozvoj klíčových kompetencí v souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR*“. Publikace vychází z nároků stanovených RVP a ŠVP. *Efektivní nástroje pro učitele* (Ginnis, 2017) se věnuje rovněž výukovým metodám. Cílem autora je čtenářům předat poznatky o vyučování a učení. V publikaci představil své vyzkoušené postupy, kterými lze zvýšit úroveň výsledků, kterých žáci dosahují. Jak sám uvádí, kniha obsahuje velké množství praktických nápadů pro učitele.

Moderní didaktika (Čapek, 2015) poukazuje na špatný stav didaktiky v českých školách a zároveň představuje lexikon výukových a hodnoticích metod doplněných o praktické příklady využití a také zkušenosti z praxe. *Metody aktivního vyučování* (Sitná, 2013) odkazují především na důležitost seznámení se s novými výukovými metodami. Publikace poukazuje rovněž na fakt, že vyučování podle stereotypních výukových metod vede k nudit jak u žáků, tak u učitele. Cílem je seznámit s teoriemi, zásadami a předpoklady aktivního učení. Především se soustředí na aktivizační vyučovací metody, stejně tak nabízí konkrétní příklady využití metod.

Důležité je pro žáky zajistit dostatek podnětů, aby neměli prostor pro nudu. Toho může učitel dosáhnout např. volbou různých vyučovacích metod, na které se zde zaměřím a jejichž volba se řadí mezi didaktické kompetence učitele – je to způsob, jakým je učební látka žákům předávána. Právě volba tohoto přístupu a také to, že je učitel v této oblasti inovativní (střídá metody, neustále se učím novým) může vést k eliminaci nudy v edukačním procesu. Ovšem není dostačující pouze zařazení vhodných vyučovacích metod, ale v edukačním procesu představuje i osobnost učitele důležitou roli, a to především, na jaké úrovni má rozvinuté jednotlivé kompetence k profesi. Průcha (2002) mezi kompetence učitele řadí pedagogické a didaktické, diagnostické a informační, sociální, psychosociální a komunikační, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující.

Aby se nuda nestala každodenní součástí žákovského dne, představím nyní vybrané metody dle publikací, věnujících se moderní didaktice 21. století a výukovým metodám, které mají za cíl zabránit nudit ve školních lavicích. Samozřejmě existují různá dělení a také pestrá nabídka výukových metod, vzhledem k rozsahu práce uvedu pouze některé vybrané dle výše zmíněných autorů.

Maňák, Švec (2003) představují výukovou metodu jako „*propojený soubor vyučovacích aktivit učitele a učebních činností žáka*“ pomocí kterého učitel dosahuje svých stanovených vzdělávacích cílů. Mnou vybrané výukové metody lze využít v mnoha vyučovacích předmětech. Zormanová (2012) při definici výukové metody rovněž odkazuje na pojetí dle Maňáka, Švece (2003), kteří uvádí, že výukovou metodu lze charakterizovat také jako „*cestu, po níž se ve škole ubírá žák, ostatní činitelé mu tuto cestu usnadňují*“. Skalková (2007) chápe vyučovací metodu jako „*způsob záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům*“.

Kalhous, Obst (2002) také odkazují na pojetí vyučovací metody dle Maňáka (1990). V publikacích se setkáváme s různými děleními vyučovacích metod, většina autorů však vychází z klasifikace výukových metod dle Maňáka. Skalková (2007) předkládá různé pokusy autorů o klasifikaci výukových metod. O klasifikaci se v minulosti pokusili např. Kádner (1926) nebo Pavlík (1946). Skalková (2007) zmiňuje stejně jako Kalhous, Obst (2002) pojetí výukových metod dle Lernerera (1986), který vychází z poznávacích činností žáka a zvolil následující členění metod: 1. metody výkladově ilustrativní – demonstrační poslech, práce s textem ..., 2. metody reproduktivní – opakovací rozhovor, rýsování schémat ..., 3. metody problémové – řešení problémové úlohy dle předem daného postupu, 4. metody heuristické – heuristický dialog ..., 5. metody výzkumné – samostatné řešení úlohy na základě zkoumání. Skalková (2007) dále odkazuje na členění dle Mojžíška (1988), který vychází z fází hodiny a rozdělil jednotlivé metody na: 1. metody motivační – motivační rozhovor ..., 2. metody expoziční – vyprávění ..., 3. metody fixační – memorování nazpaměť ..., 4. metody diagnostické – ústní zkouška atd. Jednotlivé skupiny metod dle Mojžíška (1988) je nutné správně zařadit do fází hodiny, které jsou rovněž představeny v této kapitole. Metody motivační jsou zařazeny na začátku vyučovacího procesu, slouží jako příprava na osvojování vědomostí, metody expoziční jsou učitelem zařazeny v případě osvojování nových poznatků ze strany žáků. Metody fixační jsou využitelné pro upevňování vědomostí a metody diagnostické používány na konci vyučovacího procesu, kdy je cílem učitele ověření žakových vědomostí. Třífázový model učení E-U-R, který představím, není výukovou metodou, ale rámec učení, podle kterého mohou učitelé také vést vyučovací proces a tím eliminovat nudu. První fází je evokace, kdy je úkolem žáka vzpomenout si na to, co již k tématu zná/domnívá se. Cílem evokace je „probudit“ jeho vnitřní motivaci k učení. Druhou fází je uvědomění, kdy se žák dozvídá nové informace, ty propojuje s těmi, které již znal. Dochází k upravování jeho poznatků, a především je důležité neztratit zájem žáka. Poslední fází je reflexe, kdy žák hodnotí proces učení a je schopen shrnout informace, zařadí je do kontextu a jeho poznatky zůstanou trvalé.

Zormanová (2012), Skalková (2007) i Kalhous, Obst (2002) předkládají nejznámější dělení dle Maňáka (1995), který dělí výukové metody do šesti základních skupin a následně do podskupin. Kritériem se pro Maňáka stalo šest aspektů – didaktický, psychologický, logický, procesuální, organizační a interaktivní.

Na základě těchto vytvořil následujících šest skupin metod. 1. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků, 2. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků, 3. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací, 4. Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu, 5. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků, 6. Aktivizující metody. Maňák, Švec (2003) rozdělili výukové metody do třech základních skupin – klasické, aktivizující a komplexní výukové metody. Každá z těchto skupin se dělí na další podskupiny. Siegllová (2019) dělí metody na: 1. Interaktivní techniky – např. Párový dialog, podstatou těchto metod je spolupráce a jsou také známy pod pojmem kooperativní učení. Žáci zde spolupracují ve dvojici, ve skupinách. 2. Aktivizační metody – např. Vlastovka, které mají za cíl vzbudit u žáka vnitřní motivaci, která je prostředkem aktivizace znalostí, dovedností žáka. Tyto metody běžně učitel zařazuje na začátek vyučovacího procesu. 3. Kognitivní metody: Čtení a analýza – např. Myšlenková mapa, jedná se o metody související s kritickým myšlením. V návaznosti na aktivaci žák získává nové poznatky, které na základě práce s textem zpracovává a zařazuje do souvislostí. 4. Komunikační metody: Mluvené slovo – např. Panelová diskuze, kde je využito mluvené slovo jako produktivní dovednost a následně jsou získané poznatky prakticky aplikovány. 5. Kompoziční metody: Psaní – např. Argumentační esej, stejně jako komunikační metody se tyto metody zaměřují na aplikování získaných dovedností. Psaní umožňuje syntézu poznatků, soudržné vyjadřování vlastních myšlenek. Čapek (2015) dělí výukové metody dle způsobu použití do velkého počtu skupin – např. asociační, brainstormingové, diferenciací, dramatizační, kognitivní, komunikační, konstruktivistické metody. Dále metody práce s textem, metody práce ve dvojicích, metody tvůrčího psaní atd.

Pro zařazení vybraných doporučených výukových metod dle Siegllové (2019) a Čapka (2015), využijí klasifikaci dle Maňáka, Švece (2003). Mezi aktivizující metody se řadí např. *Diskuzní aréna*, jejíž základem je komunikace mezi členy třídy. Cílem aktivity je, aby každý žák hovořil se všemi svými spolužáky, které během diskuze potkává. Základem pro tuto aktivitu je vhodné zvolení tématu nebo otázky, kterou vyučující určí a žáky s ní seznámí. Nejprve žáci na otázku odpovídají sami, mají určený čas, poté si každý žák utvoří dvojici a o zadaném problému diskutuje se spolužákem.

Když žáci otázku již prodiskutují, vytvoří si jinou dvojici a takto se koloběh opakuje do té chvíle, dokud každý nemluví s každým nebo učitel aktivitu neukončí. Po skončení aktivity je možné uspořádat diskuzi s vyučujícím, kde žáci předkládají výsledky diskuze. Tato aktivita může přispět k eliminaci nudy tím, že žák během aktivity hovoří se všemi svými spolužáky. Nejedná se o monotónní aktivitu, kde by žák po celou dobu pracoval sám nebo hovořil pouze s jedním dalším spolužákem. Další aktivizující metoda se nazývá *Vlaštovka*. Cílem aktivity je shromažďování informací, nápadů, odpovědí atd. od jednotlivých skupin žáků k určité problematice. Základem pro tuto aktivitu je vymezení úkolů, které provede učitel, jejich množství je závislé na počtu žáků ve třídě. Žáci jsou učitelem rozděleni do několika skupin, optimální počet členů jedné skupiny je dva až čtyři. Každá ze skupin má k dispozici papír a psací potřeby. Skupiny začnou pracovat na prvním úkolu, cílem není napsat správné odpovědi, ale naopak co největší počet nápadů, znalostí atd. k řešení stanovené problematiky. Když skupina zaznamená své postřehy, pošle svůj papír další skupině, která si projde řešení skupiny předchozí, okomentuje jej, případně dopíše své nápady atd. Takto si skupiny posílají řešení úkolů mezi sebou až do té doby, než se papír s poznámkami vrátí původní skupině. V této aktivitě se opět nejedná o samostatnou práci žáka, ten pracuje ve skupině, kdy se celá skupina podílí na vymýšlení nápadů, které jsou dále sdíleny s dalšími skupinami. I tento princip aktivity může přispět ke snížení nudy.

Další z aktivizujících metod je aktivita pod názvem *Poslední slovo patří mně*. Cílem této aktivity je zdokonalit schopnost argumentace. Učitel stanoví téma a žáci si vezmou k dispozici čistý list papíru a psací potřeby. Na jednu stranu papíru žáci napíší svůj pohled na problematiku, kterou zadal učitel a na druhé stranu patřičné argumenty k obhájení svého stanoviska. Učitel stanoví časový limit ke shromažďování argumentů. Po sepsání argumentů probíhá diskuze, přičemž každý žák představí svůj pohled, ke kterému se však nejprve vyjadřují ostatní spolužáci, kteří mohou jeho pohled kultivovaně komentovat. Poté prezentuje svoje argumenty žák, kterému patří poslední slovo. Tato výuková metoda přispívá k zamezení vzniku nudy tím, že se žáci aktivně zapojují do diskuze a učí se vyjadřovat svůj názor. Další zajímavou aktivizující aktivitou může být *Třídní anketa*, při které se žáci učí pracovat s daty, které musí vyhodnocovat. Učitel připraví potřebný počet témat, žáci mohou pracovat jednotlivě nebo ve skupinách. Jednotlivci nebo skupiny sestaví dotazník s uzavřenými otázkami, které doplní otázkami otevřenými.

Nejprve si otázky členové skupiny zkusí zodpovědět mezi sebou, odpovědi si zapíší a po této fázi o odpovědi poprosí své spolužáky, jejichž odpovědi si zaznamenají. Poté jednotlivci nebo skupiny přecházejí k vyhodnocení dat, přičemž se nejprve soustředí na uzavřené otázky, následně na otevřené. Po vyhodnocení výsledků probíhá jejich prezentace. Přínos této aktivity lze nalézt opět v aktivní účasti žáků, kteří jsou nuceni mezi sebou spolupracovat. Sami sestavují anketu, nejsou jen pouhými respondenty a tím se učí i pokládání otázek ostatním spolužákům.

Metoda pod názvem *Zrcadlové čtení*, kterou představím, se řadí mezi klasické výukové metody a týká se porozumění textu, což je ve škole důležitá a potřebná dovednost. Aktivita spočívá v tom, že učitel rozdá žákům do dvojice text, který předtím rozdělil na dvě části, část lichou a sudou. Každý ze žáků tedy obdrží jiné pasáže textu. Jejich úkolem je přečtení textu a následné převyprávění vlastními slovy spolužákovi, který si stručně zapíše obsah dané pasáže. Cílem je ve dvojici dosáhnout kompletního textu. Vzhledem k tomu, že žáci pracují ve dvojici, nemusí každý z nich číst kompletní text, čímž by mohlo dojít ke snížení koncentrace v průběhu čtení. Tato metoda se může využít pro žáky s poruchami učení. Následující komplexní metodou je aktivita, která procvičuje rozbor textu a nalezneme ji pod názvem *INSERT*. Tato aktivita může sloužit ke správné orientaci v textu. Nefunguje pouze na bázi přečtení textu, což můžeme ve školách běžně vidět, ale text je dále označován jednotlivými symboly. *Odrážkou* označí žák informace, které mu jsou jasné, symbolem *plus* označuje informace, které mu připadají zajímavé, *minus* značí poznatky, které se neshodují s tím, co doposud znal a *otazník* značí nové informace. Žáci si text takto označí a následně mohou s textem dále pracovat, např. ve skupinové práci. Tato metoda přispívá k eliminaci nudy tím, že nejde o pouhé přečtení textu, ale žáci vnášejí do textu své vlastní postřehy. Toto přispívá k lepšímu porozumění čteného textu.

Mezi komplexní metody, konkrétně výuku dramatem, se řadí *Hra v roli (role play)*. Základem je rozdělení jednotlivých rolí, které rozdělí učitel nebo si žáci svoji roli mohou vybrat. Žáci se v určeném čase seznámí s rolí, kterou mají ztvárňovat a promyslí, jak se role zhostí. Ostatní spolužáci mohou hádat, o jakou postavu se jedná, koho dotyčný představuje. Právě v této zážitkové aktivitě shledávám velký předpoklad toho, že si žáci zapamatují velké množství informací, vzhledem k tomu, že se mohou vcítit do role. Během této aktivity se nejedná o pouhé předávání informací k danému tématu, ale žáci mají možnost si vyzkoušet ztotožnění s konkrétní rolí vztahující se k probíranému tématu, což může eliminovat nudu v edukačním procesu.

Komplexní metoda, která se označuje jako jedna z technik brainstormingu, se nazývá *Questionstorming*. Funguje na principu brainstormingu, kdy je úkolem žáků vymyslet co nejvíce otázek k zadanému tématu, které jsou dále hodnoceny stejně jako u klasického brainstormingu. Jednou z metod, která navazuje na brainstorming je metoda *LASO*. Cílem této metody je sdružování podnětů, nápadů, názorů atd., které vznikly při brainstormingu dle určitých kritérií (dle shodných znaků atd.). Název metody vznikl podle techniky, která se zde využívá. Jednotlivé podněty jsou barevně označeny neboli „*chyceny do lasa*“ a dále tříděny. Vzniknout může několik skupin, které mohou dostat nové označení. Během *Questionstormingu* se žáci učí formulovat otázky, což je důležitou dovedností, přičemž zde mohou využít svoji kreativitu a fantazii. V aktivitě *LASO* se učí zpracovávání informací, které jsou tříděny dle kritérií, při této fázi mohou žáci opět aktivně spolupracovat např. ve skupinách.

Další z komplexních metod je *Alfa box*. Předpokladem k této metodě je zadané téma, které učitel napíše na tabuli, rovněž na tabuli načrtne tabulku. Žáci jsou rozděleni do skupin a jejich úkolem je do tabulky, kterou si vytvoří např. v sešitě a ve které se nacházejí jednotlivá písmena abecedy zapisovat informace, které se k tématu vztahují. Po uplynutí určeného času, jsou vybrané pojmy/informace zapsány na tabuli do tabulky, kterou učitel připravil. Následně učitel společně se žáky komentuje pojmy, klade žákům doplňující otázky atd. V této aktivitě se jedná o skupinovou práci, která aktivně zapojuje žáky do vyučovacího procesu, čímž se nuda snižuje. Pozitivem je také, že na konci aktivity žáci spolu s učitelem probírají jednotlivé pojmy, tímto způsobem může také učitel eliminovat nudu. Komplexní výukovou metodou je rovněž *Šest dobrých sluhů*, základem této aktivity je výchozí text, který učitel žákům rozdá. Jejich úkolem je prostudovat si text a následně odpovědět na jednotlivé kategorie otázek stanovené učitelem: 1) *Kdo?* (např. Kdo se účastnil války?), 2) *Co?* (např. Co ho k tomu vedlo?), 3) *Kdy?* (např. Kdy se válka odehrávala?), 4) *Kde?* (např. Kde válka proběhla?), 5) *Proč?* (např. Proč se válka stala v tomto období?), 6) *Jak?* (např. Jak celá válka skončila?). Podobně učitel může využít jednu z metod tvůrčího psaní pod názvem *5 W* (*who, what, where, when, why*), kterou mohou žáci použít při psaní vyprávění, úvah apod. Také může sloužit k analýze historického pramene, opět se zde žáci věnují otázkám jako *kdo, co, kde, kdy* a *proč* (viz výše). Otázky během těchto aktivit jsou zadávány velmi jasnou formou a žáci lépe pochopí, na co odpovídat. V případě, že by byly otázky pokládány složitě, žáci by jim nerozuměli, to by mohlo vyvolat nudu.

Ve škole by se nemělo zapomínat ani na pohyb při vyučování, k tomuto účelu představím metodu *Hon na odpověď*. Při této aktivitě žáci pracují ve dvojici, učitel po třídě rozmístí otázky, které jsou označeny určitou barvou a také odpovědi na otázky, které mají označení jiné barvy. Jeden ze dvojice přinese spolužákovi otázku, který jde následně hledat odpověď na otázku a rovněž ji přinese. Dále proběhne kontrola a následně si žáci role vymění. Pozitivem této aktivity je aktivní zapojování pohybu žáků do vyučovacího procesu. Žáci mají možnost v průběhu hodiny opustit svoje místo a v rámci aktivity se pohybovat po třídě.

Čapek (2015) neopomíná ani práci s didaktickými prostředky jako film, fotografie nebo plakát. Při práci s filmem předkládá úkoly pro žáky před/během/po shlédnutí filmu. Před spuštěním samotného filmu mohou žáci pracovat s názvem filmu, podle něj hádat, co bude předmětem/obsahem filmu nebo také odhadovat, jaké budou hlavní postavy atd. Během filmu mohou žáci obdržet obrázky jednotlivých částí filmu a následně je správně seřadit atd. Po zhlédnutí filmu mohou žáci odpovídat na otázky zadané učitelem, mohou využít aktivitu domino, kdy jeden ze žáků napíše na tabuli slovo, které se k filmu vztahuje a úkolem dalšího žáka je napsat další slovo začínající na končící písmeno předešlého slova. Práce s filmem je pro dnešní generaci lákavá a pokud učitel zvolí zajímavou ukázkou, vede to jistě k eliminaci nudy. Dalším didaktickému prostředku, kterému se věnuje, je fotografie, jejíž analýza nemusí být využita jen v hodinách dějepisu. Předkládá postup, jak při analýze snímku pracovat – věnovat se jednotlivým bodům jako *vznik, vzhled, úpravy a shrnutí snímku*. Při této metodě přispívá ke snížení nudy používání názorných ukázek – tj. fotografie, ze které se žáci mohou dozvědět poznatky k tématu – např. odívání v minulosti atd. Čapek (2015) ve své publikaci nabízí také zážitkové metody jako např. exkurze, při které učitel spojí teorii s praxí. Většinou si právě z exkurze žáci zapamatují velké množství informací. Učitelé zpravidla vybírají taková místa, která jsou zajímavá a přínosná ve vztahu k obsahu výuky. Správnou exkurzi je důležité pečlivě naplánovat dopředu a vybrat takové místo, které bude pro žáky dobře didaktizováno, mám na mysli třeba popis jednotlivých vystavených předmětů atd. Učitel může pro své žáky také připravit pracovní listy nebo je žáci obdrží přímo v instituci. Např. některá muzea mají své muzejní pedagogy, kteří se věnují práci s dětmi/žáky a připravují pro různé programy, pracovní listy atd. Výše uvedené způsoby vedou jistě ke snížení nudy.

S pojmem výukové metody, které byly představeny, úzce souvisí také pojem organizační formy vyučování. Kalhous, Obst (2002) je charakterizují jako „*uspořádání vyučovacího procesu, tedy vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti učitele i žáků při vyučování*“. Rovněž uvádějí osm organizačních forem vyučování, tj.: individuální, hromadná, individualizovaná, diferencovaná, skupinová a kooperativní, projektová, týmová výuka a otevřené vyučování. Zormanová (2014) definuje organizační formy vyučování následovně: „*uspořádání vyučovacího procesu, vnější stránka vyučovacích metod*“. Pro každou výukovou metodu je nutné zvolit správnou organizační formu. Z výzkumů vyplývá – např. Čejková (2014), že žáci se nejvíce nudí při hromadné (frontální) výuce. Autoři současných publikací – např. Čapek (2015), Siegllová (2019) doporučují používání jiných organizačních forem než jen hromadnou výuku, např. skupinovou nebo projektovou, které slouží k eliminaci nudy v edukačním procesu.

Je rovněž důležité jednotlivé výukové metody správně zasadit do fází vyučovací hodiny, které se dělí na: motivace – žáci se připravují na osvojování učiva, expozice – dochází k osvojování nových poznatků, fixace a aplikace – upevňování učiva, a diagnóza – ověřování osvojených poznatků. Šimoník (2003) odkazuje na to, že není nutné, aby se všechny tyto fáze vyskytly v jedné vyučovací hodině. Dle toho, zda hodina obsahuje všechny výše uvedené nebo jen některé fáze, určujeme typ hodiny dle její převládající fáze – např. hodina osvojování nového učiva, hodina kontroly a ověřování dovedností. Nesprávné zařazení výukových metod do fází hodiny způsobí „chaotickou“ vyučovací hodinu a také může vyvolat u žáků nudu.

Jak již bylo výše zmíněno, není k dispozici žádný přesný návod, který by zamezil vzniku nudy v edukačním procesu. Účelem této kapitoly bylo pouze předložit vybraná doporučení současných autorů odborných publikací. Považuji za zásadní, aby se učitelé seznamovali s novými metodami, které by aktivně používali a nebyli to právě oni, kteří budou hlavním aktérem výuky, ale aktivně se zapojovali i jejich žáci. K tomuto účelu mají možnost využívat metody tzv. aktivního učení. Používáním těchto metod budou hodiny zábavnější jak pro žáky, tak učitele samotné. Především tyto metody mají za cíl eliminaci vzniku nudy v edukačním procesu.

Praktická část

4 Metodologie výzkumu

Praktická část je věnována výzkumu fenoménu nudy v 9. třídách ZŠ. Vzhledem k tomu, že nuda není velmi prozkoumána, na což upozorňují někteří autoři – např. Götz, Frenzel & Haag (2006) nebo Lohrmann (2008), rozhodla jsem se zaměřit právě na ni, konkrétně pak na to, jak vnímají fenomén nudy žáci v 9. třídách ZŠ. Výzkumným problémem je tedy stanovení míry prožívání nudy u žáků v posledním ročníku základní školy. Níže jsou předloženy dílčí cíle výzkumu:

- zjistit pohled žáků na nudu – jak ji chápou, co si pod ní představují atd.,
- zjistit její příčiny a následné reakce na ni,
- porovnat nudu v jednotlivých předmětech,
- předložit konkrétní návrhy žáků pro eliminaci nudy.

Výzkum je proveden formou dotazníkového šetření, které bylo sestaveno na základě poznatků z odborné literatury. Výzkumné šetření vychází ze záměrného výběru respondentů, odpovídající skupina byla určena již před uskutečněním samotného šetření. Zejména jsem se snažila o vybrání reprezentativního vzorku, díky němuž dosáhnu požadovaných výsledků.

Součástí dotazníku se staly otázky jak uzavřené, tak otevřené, u kterých měli žáci prostor vyjádřit svůj názor. Snažila jsem se jednotlivé otázky dotazníku pokládat jasně a zřetelně. Před realizací výzkumu jsem dotazník zadala malému vzorku žáků, kteří si zkusili zodpovědět zadané otázky. Při realizaci výzkumu jsem dotazníky předala respondentům, motivovala je k vyplnění, vysvětlila způsob vyplňování a také zdůraznila anonymitu odpovědí.

Cílem bylo dosáhnout 100 respondentů. Do výzkumu se nakonec zapojilo 147 žáků z 9. tříd čtyř vybraných základních škol v okrese Hradec Králové. Výzkumný vzorek tvořilo 63 chlapců a 84 dívek ve věku 14–15 let. Dotazníkové šetření probíhalo na podzim 2020 a jeho výsledky byly anonymně použity do této práce.

Cílů výzkumné části jsem dosáhla prostřednictvím několika výzkumných otázek, které mi slouží k získání kvalitních výsledků výzkumu a jsou v souladu se stanovenými cíli i výzkumným problémem.

- Jak žáci popisují nudu?
- Jak často nudu zažívají?
- V jakých předmětech nejvíce zažívají nudu?
- Co podle nich za nudu může?
- Nudí se i v oblíbených předmětech?
- Co podle nich stojí za nudou v oblíbených předmětech a kdo za ni může?
- Pokud se v oblíbených předmětech nenudí, proč?
- Jak na nudu reagují?
- Stává se žákům, že je ovlivní nezájem/nuda ostatních spolužáků?
- Setkávají se žáci u svých učitelů s používáním moderní techniky?
- Co by měli učitelé zařadit do výuky, aby se žáci nenudili?

Před vyplňováním dotazníků jsem si určila následující hypotézy.

H1: Většina žáků někdy zažívá nudu.

H2: Žáci se více nudí v přírodovědných předmětech – př. matematika, fyzika atd., naopak se nenudí ve „výchovách“ – př. tělesná, hudební výchova atd.

H3: Velká většina žáků považuje předmět za neúčinný, a proto se nudí.

H4: Někteří žáci se nudí i v oblíbených předmětech.

H5: Podle většiny žáků může za nudu v oblíbených předmětech učitel.

H6: Jako projev nudy se nejčastěji objevuje rozptýlená aktivita – žáci si kreslí atd.

H7: Stejnou mírou se nudí chlapci i dívky.

V odborné literatuře se objevují dva přístupy pro výzkum nudy. Mareš (2013) pro výzkum nudy uvádí použití kvalitativního nebo kvantitativního přístupu. Pokud je zvolen kvalitativní způsob, může výzkumník nudu zjišťovat pozorováním žáků při vyučovací hodině. Jednou z možností je fyzická přítomnost výzkumníka na vyučovací hodině, druhou pak možnost pozorovat žáky z pořízeného záznamu. Výzkumník se může zaměřit na výskyt činností, které by se během vyučování neměly objevovat, dále pak na gesta, pohyby žáků atd.

Další variantou, kterou může výzkumná osoba použít je polostrukturovaný rozhovor nebo žákům pokládat otevřené otázky, kde využijí volné písemné odpovědi. Velmi časté jsou otázky typu: *Co je podle tebe nuda?*, *Kdy vzniká nuda?*, *Kdo je za tvoji nudu zodpovědný?*, *Co děláš, když se nudíš?* ... V případě, že se výzkumník rozhodne pro kvantitativní výzkum, s největší pravděpodobností využije formu dotazníku. V dotaznících je sledována podoba nudy a také její výskyt.

Nuda nemusí být sledována na základě subjektivního posuzování žáků, ale také neurofyziologickými postupy, které jsou objektivní. Tato měření nudy vycházejí z měření v laboratořích, kde se používá např. snímání aktivity mozku za pomoci EEG.

Připomenuli-li některé výzkumy, které se k výzkumu nudy uskutečnily, můžu jmenovat Robinsona (1975), který provedl kvantitativní výzkum na vzorku přes více než 4 000 žáků v Anglii a Walesu, jeho výzkumu se dostalo velkého významu a byl impulsem pro další zkoumání nudy. Naopak kvalitativně se rozhodla nudu zkoumat Čejková (2014), která se soustředila na analýzu psaných textů od žáků středních škol, kde se vyjadřovali k problematice nudy. Použití kvalitativního dotazníku ve svém výzkumu provedli i Götz, Frenzel, Haag (2006), jejichž cílem bylo zjistit příčiny nudy ve škole. Pro prezentaci svých zjištěných výsledků za pomoci kvalitativní výzkumné metody se rozhodla i Lohrmann (2008). Daschmann ve svém výzkumu také použila kvalitativní metodu, kdy využila polostrukturované interview, její vzorek tvořilo přes 100 žáků, v dalším kroku se věnovala kvantitativní metodou zkoumáním nudy z pohledu učitelů a rodičů.

Většina uváděných autorů výzkumů se rozhodla pro zkoumání nudy kvalitativní metodou, vzhledem k mému požadovanému cíli jsem pro výzkum zvolila kvantitativní výzkum získávání a vyhodnocování dat. Pro zjišťování úrovně nudy je v této práci věnován prostor dotazníku, který byl vytvořen na základě poznatků z odborné literatury.

4.1 Vyhodnocení výzkumu

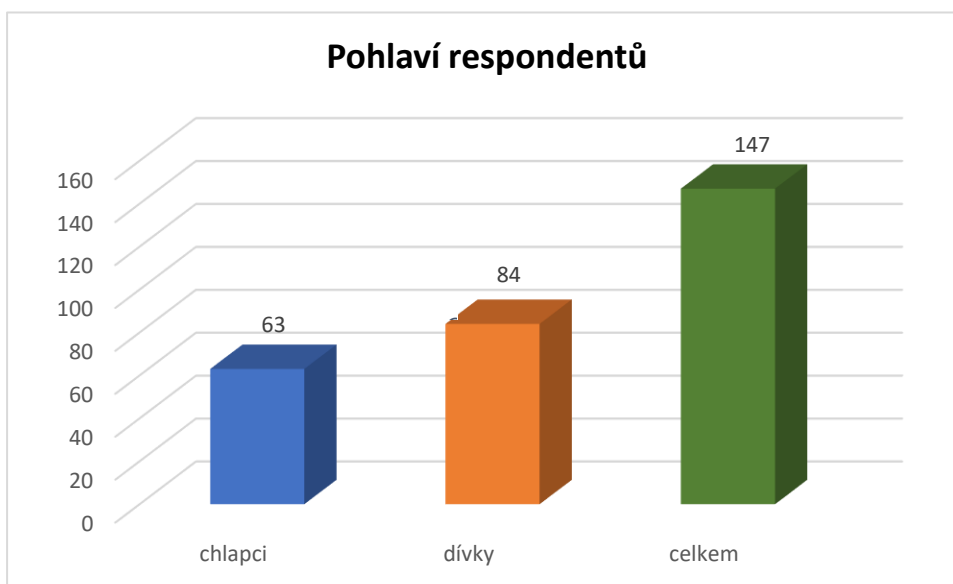
V této části předkládám výsledky provedeného výzkumu. Nejprve zhodnotím výsledky všech škol zapojených do výzkumu, dále se zaměřím na komparaci výsledků jednotlivých škol, a nakonec se soustředím na celkové porovnání výsledků chlapců a dívek. Školy, které se zúčastnily výzkumu, jsou označeny písmeny A–D. Počty tříd a žáků z jednotlivých škol jsem zobrazila do tabulky (viz níže).

škola	A	B	C	D
počet tříd	2	2	2	3
chlapci	16	14	16	17
dívky	23	20	11	30
žáků celkem	39	34	27	47

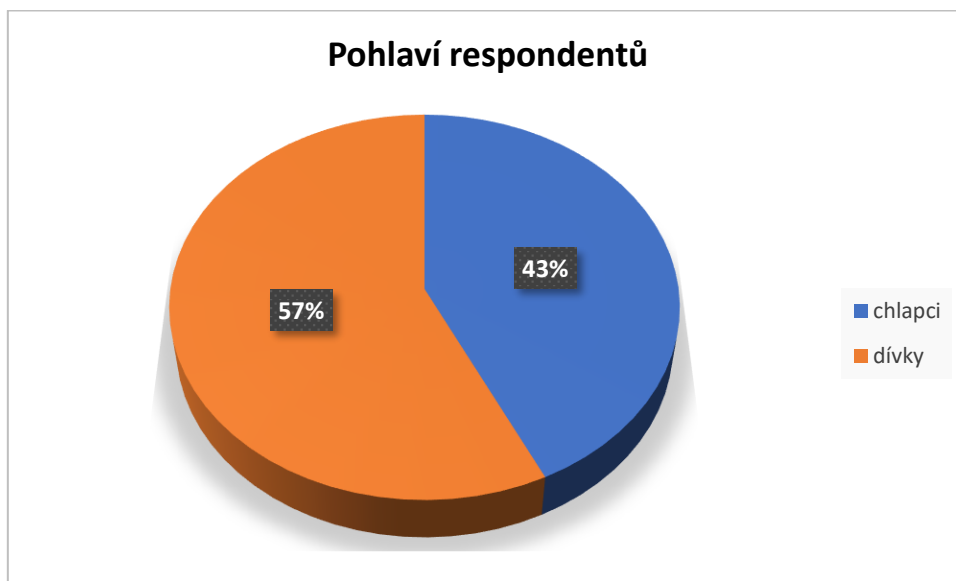
4.1.1 Celkové výsledky zúčastněných škol

V této části představím celkové výsledky všech čtyř zúčastněných škol.

Graf 1

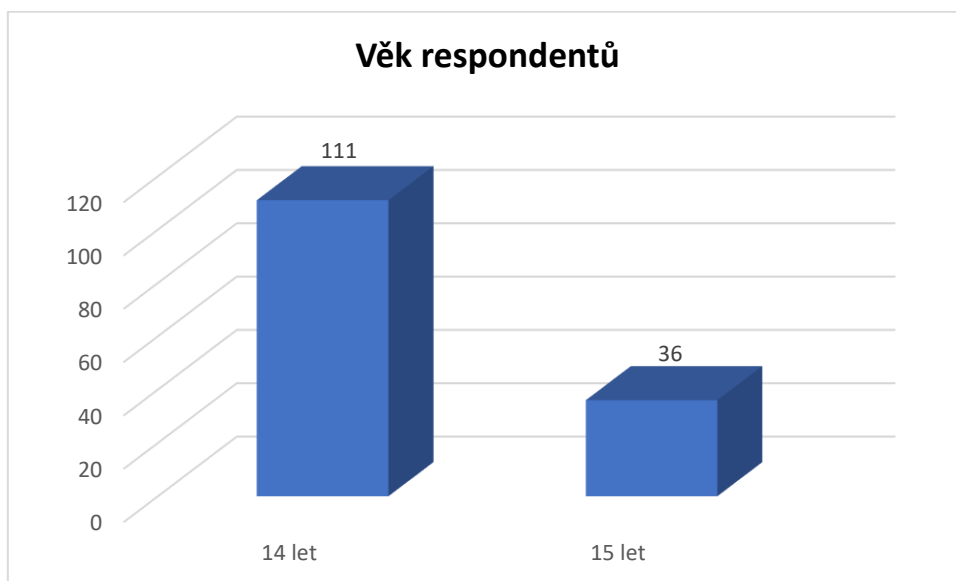


Graf 2



Do výzkumu se zapojilo 63 chlapců a 84 dívek, tj. celkem 147 žáků. Počty respondentů odpovídají 43 % chlapců a 57 % dívek.

Graf 3



Graf 4



Respondenti byli ve věku 14-15 let. Převahu mělo 111 žáků (76 %) ve věku 14 let, pouze 36 žáků (24 %) bylo ve věku 15 let.

Otázka č. 1 *Co pro tebe znamená nuda?*

V této otázce bylo úkolem žáků zodpovědět, co si představí pod pojmem nuda. Respondenti doplňovali nedokončenou větu „*Nuda je když ...*“. Četnost jednotlivých odpovědí je srovnána od nejčastějších odpovědí po nejméně časté.

Graf 5



Nejpočetnější (56 %) odpovědí se stalo tvrzení „nemám/nevím co dělat“. Druhou nejčastější odpovědí (14 %) se stala odpověď „něco mě nebaví“. Na třetí místo (12 %) zařazují odpověď „nebaví/nezajímá mě látka/téma“. Další odpovědi jsou znázorněny v grafu výše. Pavelková (2010) dle výzkumu jako nejčastější důvody nudy žáků uvádí: „když nemám co dělat“, „když mě to nebaví nebo se mi to nechce dělat“ a „když není sranda“. S prvními dvěma možnostmi se setkávám i u svého výzkumu. Nikdo z respondentů však nevedl možnost „když není sranda“. Čejková (2014) ve své výzkumu zjistila, že se žáci nudí, když látce nerozumí nebo v ní nevnikají. S touto odpovědí jsem se u svého výzkumu nesešla. Lohrmann (2008) ve svém výzkumu zjistila, že žáci mají nudu často spojenou s nečinností, to odpovídá mé první nejčastější odpovědi „nemám/nevím co dělat“ nebo také čtvrté odpovědi „čas běží pomalu/dlouho čekám/nic se neděje“.

Otázka č. 2 *Zažíváš nudu ve vyučování?*

V této otázce jsem zjišťovala četnost výskytu nudy ve vyučování u jednotlivých žáků. Úkolem žáků bylo vybrat z možností a–e, od momentu, kdy nudu nikdy nezažívají až po možnost, kdy nudu zažívají skoro pořád.

Graf 6

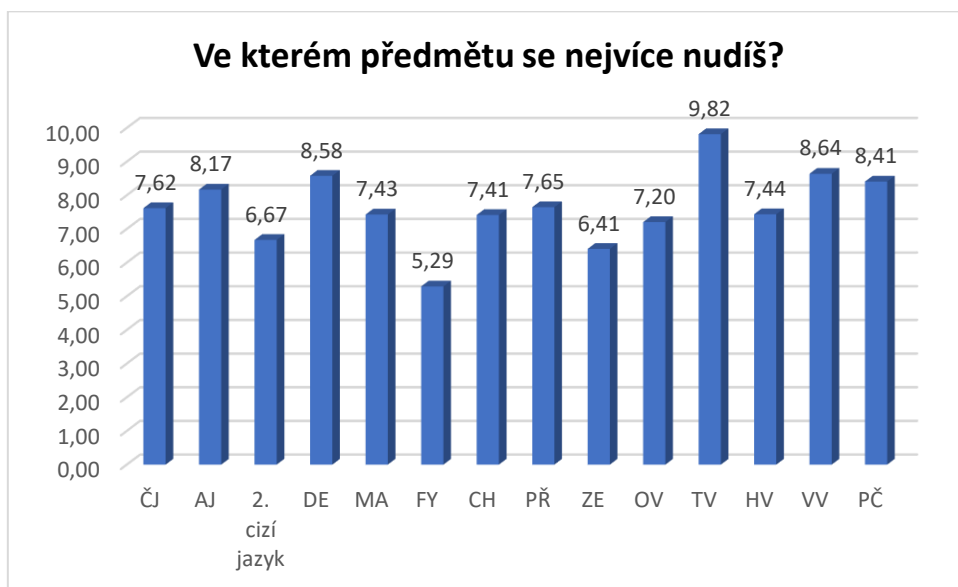


Mezi nejčastější odpověď zařazují možnost „někdy zažívám“, tuto možnost uvedlo 49 % všech dotázaných. Druhou nejčastější odpovědí se stala možnost „často zažívám“, pro kterou se rozhodlo 33 % respondentů. Na třetí místo v četnosti řadím možnost „skoro pořád zažívám“, takto odpovědělo 9 % žáků. 8 % dotázaných zvolilo možnost „spíše zažívám“. Pouze jeden žák zvolil možnost „nikdy nezažívám“, což tvoří méně než 1 %.

Otázka č. 3 *Ve kterém předmětu se nejvíce nudíš?*

V této otázce jsem zkoumala, v jakém předmětu se žáci nejvíce nudí. Úkolem žáků bylo předměty označit čísly 1–14. Stupnice byla zvolena tak, že číslem 1 označovali předmět, kde se nejvíce nudí a číslem 14 značili předmět, kde se nudí naopak nejméně. Nižší číslo v grafu tedy označuje vyšší míru nudy. Hodnoty u jednotlivých předmětů značí průměrnou míru nudy prožívanou v těchto předmětech.

Graf 7

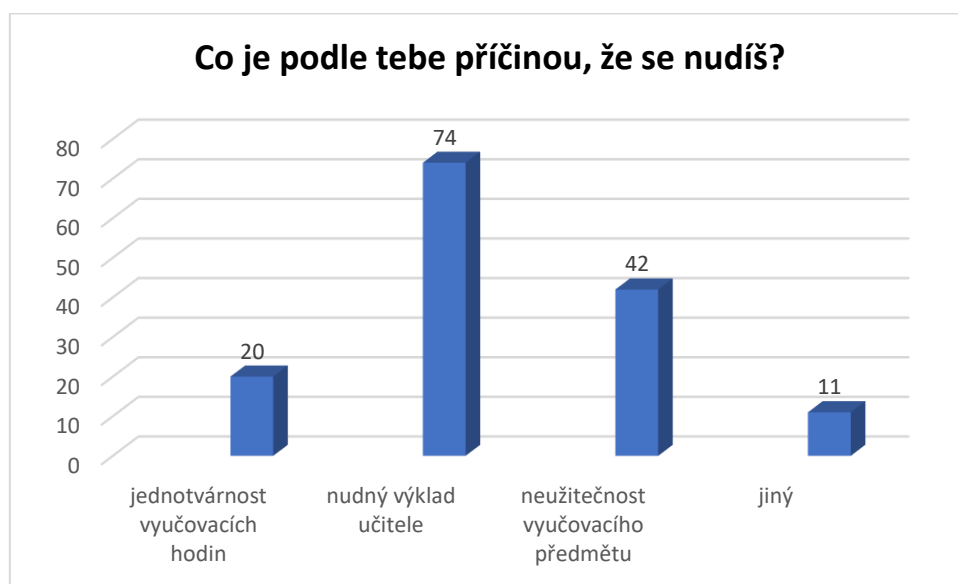


Z grafu vyplývá, že se žáci nejvíce nudí ve fyzice s hodnotou 5,29, na druhém místě uvedli zeměpis s hodnotou 6,41 a na třetím místě 2. cizí jazyk, který získal hodnotu 6,67. Naopak nejméně nudy zažívají v tělesné výchově, která dosáhla hodnoty 9,82. Jako druhý nejméně nudný předmět uvedli výtvarnou výchovu s hodnotou 8,64 a jako třetí předmět, kde se nejméně nudí určili také dějepis, který dosáhl hodnoty 8,58.

Otázka č. 4 Co je podle tebe příčinou, že se nudíš?

Zde bylo úkolem respondentů vybrat ze čtyřech možností a určit, co je podle nich příčinou toho, že se nudí.

Graf 8

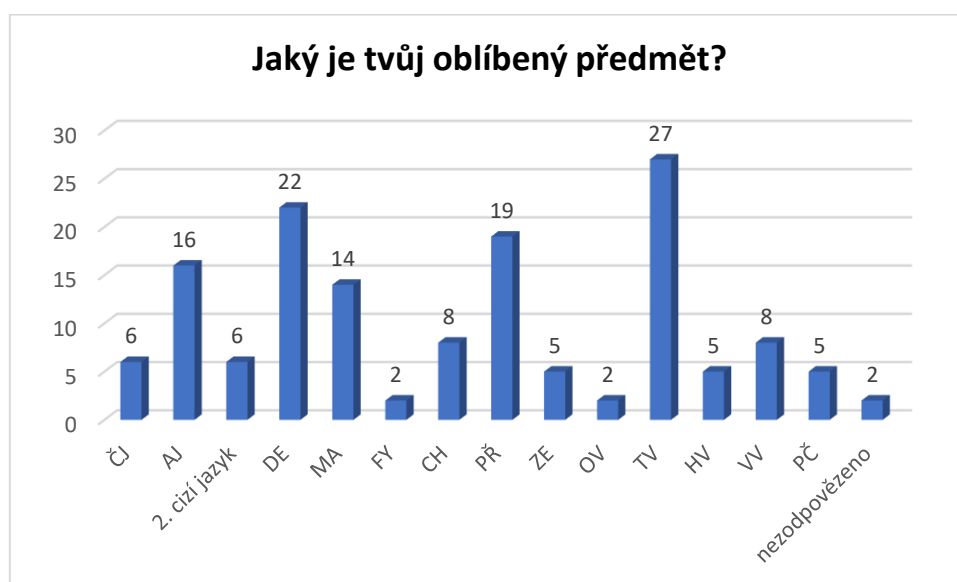


Z nabízených možností žáci nejvíce jako příčinu nudy shledávají v „nudném výkladu učitele“, ten určilo 50 % dotázaných. Druhou nejčastější příčinou se stala možnost „neužitečnost vyučovacího předmětu“, takto odpovědělo 29 % respondentů. Mezi méně časté příčiny nudy žáci zařadili „jednotvárnost vyučovacích hodin“ (14 %) nebo „jiný“ důvod (7 %). Jako jiné důvody žáci uvedli: nezajímavé téma, rušící spolužáky, učitele, který příliš mluví nebo komunikuje s jinými žáky. Další žáci se domnívají, že se jedná o situace, když učitel vysvětluje látku, žáci ji znají nebo je nebaví nebo také, když učitel napomíná jiné žáky.

Otázka č. 5 *Jaký je tvůj oblíbený předmět?*

V této otázce žáci uváděli jeden jejich oblíbený předmět a následně odpovídali v otázce č. 6, zda se v něm nudí či nikoliv.

Graf 9

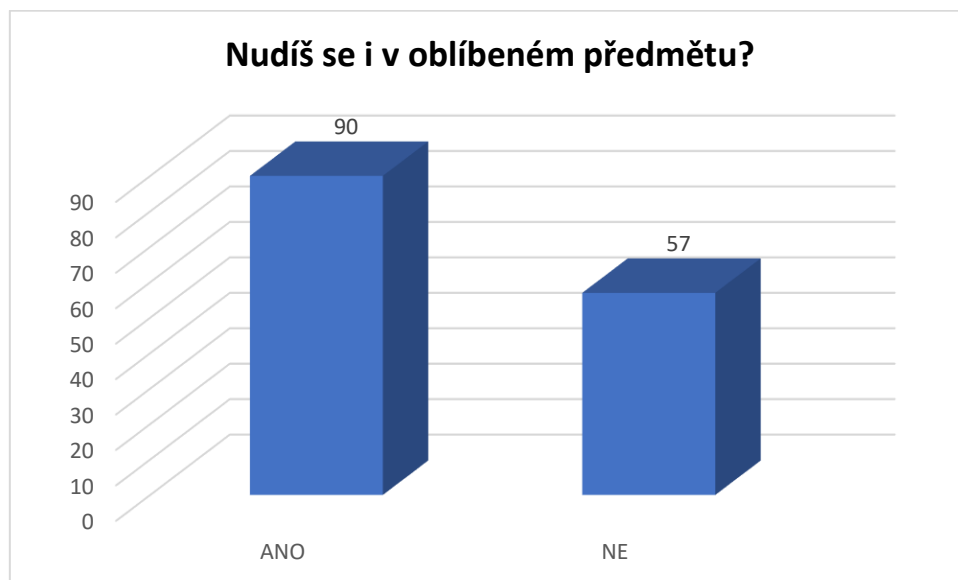


Mezi nejvíce oblíbené předměty žáci zařadili tělesnou výchovu, takto odpovědělo 18 % žáků. Dalším oblíbeným předmětem pro žáky je dějepis, který určilo 15 % dotázaných. Na třetím místě stojí přírodopis, pro který se rozhodlo 13 % respondentů.

Otázka č. 6 *Nudíš se i v oblíbeném předmětu?*

V této otázce bylo cílem, aby žáci zatrhli možnost ANO, pokud se v oblíbeném předmětu nudí nebo naopak možnost NE, v případě, že nudu v oblíbeném předmětu nezažívají.

Graf 10

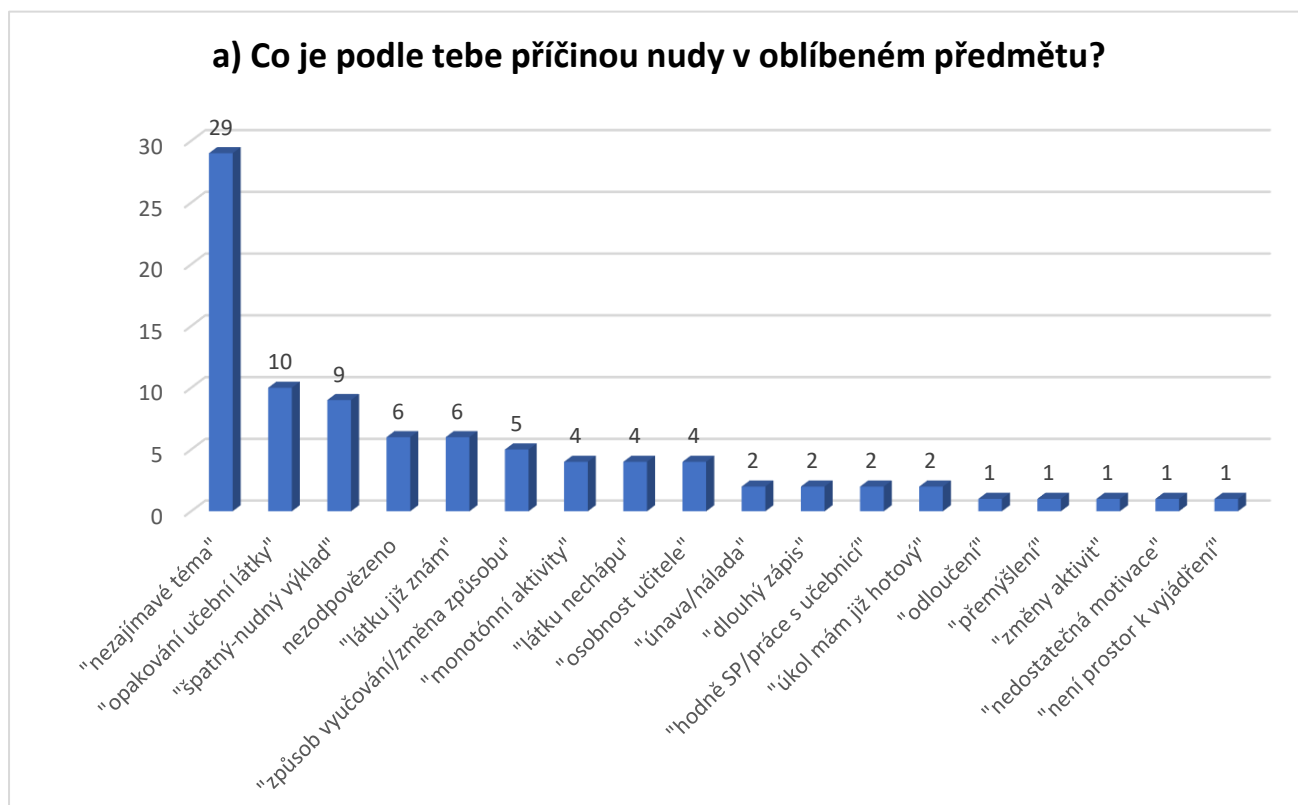


Z této otázky jsem zjistila, že 61 % žáků se nudí i ve svém oblíbeném předmětu. Naopak 39 % respondentů uvedlo, že se v oblíbeném předmětu nenudí. Důvody, proč se u žáků objevuje prožitek nudy i v oblíbeném předmětu jsou uvedeny v otázce č. 7. Naopak důvody, proč se v oblíbeném předmětu nenudí, jsou představeny v otázce č. 9

Otázka č. 7 *Co je podle tebe příčinou nudy v oblíbeném předmětu?*

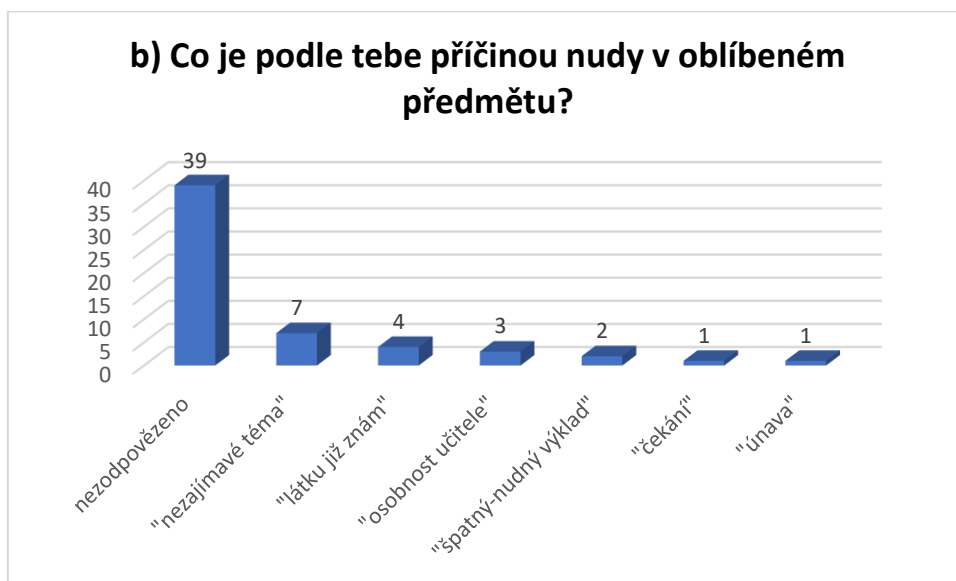
V této otázce bylo úkolem žáků se vyjádřit k tomu, co je podle nich příčinou nudy v oblíbeném předmětu. Nejprve se zaměřím na odpovědi žáků, kteří se v oblíbeném předmětu nudí, tento graf jsem označila písmenem a). Druhý graf s písmenem b) patří žákům, kteří se v oblíbeném předmětu nenudí. Odpovědi jsou seřazeny od nejčastějších po nejméně časté.

Graf 11



Mezi nejčastější příčiny, proč se žáci nudí i v oblíbeném předmětu, uvedli „nezajímavé téma“, to je příčinou nudy u 20 % z nich. 10 % dotázaných uvedlo „opakování učební látky“. Na „špatný – nudný výklad“ upozornilo 6 % respondentů. Otázku nezodpověděla 4 % dotázaných. Rovněž 4 % respondentů uvedla jako příčinu nudy to, že „látku již znají“. 3 % dotázaných nejsou spokojena se „způsobem vyučování“, ve kterém shledávají příčinu nudy. Další dotazovaní poukázali na „monotónnost aktivit“, dále na to, že „látku nechápu“, a proto se nudí nebo na „osobnost učitele“, který nudu zapříčiňuje. Další méně časté odpovědi jsou znázorněny v grafu výše. Ve výzkumu Götze, Frenzela, Haaga (2006) se objevovaly odpovědi jako „nezajímavé téma“, „neporozumění látce“ nebo „nepochopení smyslu předmětu“. I v tomto výzkumu jsem se setkala s odpovědí „nezajímavé téma“, které stojí v čele grafu, rovněž jsem narazila i na tvrzení, kdy žák „látku nechápe“. Žádný z respondentů nepoukazoval na „neužitečnost/nesmýslnost předmětu“. Respondenti výzkumu provedeného Daschmann (2013) uváděli jako příčiny „stejně/monotónní hodiny“, dále „nezajímavé téma“ nebo „špatná nálada“. Respondenti mého výzkumu poukazovali na „monotónní aktivity“, které souvisí s výrokem výzkumu Daschmann (2013) „monotónní hodiny“. „Nezajímavé téma“ uváděla největší část respondentů mého výzkumu a rovněž se ztotožním i s výrokem „špatná nálada“, kdy respondenti uváděli „únava/nálada“.

Graf 12

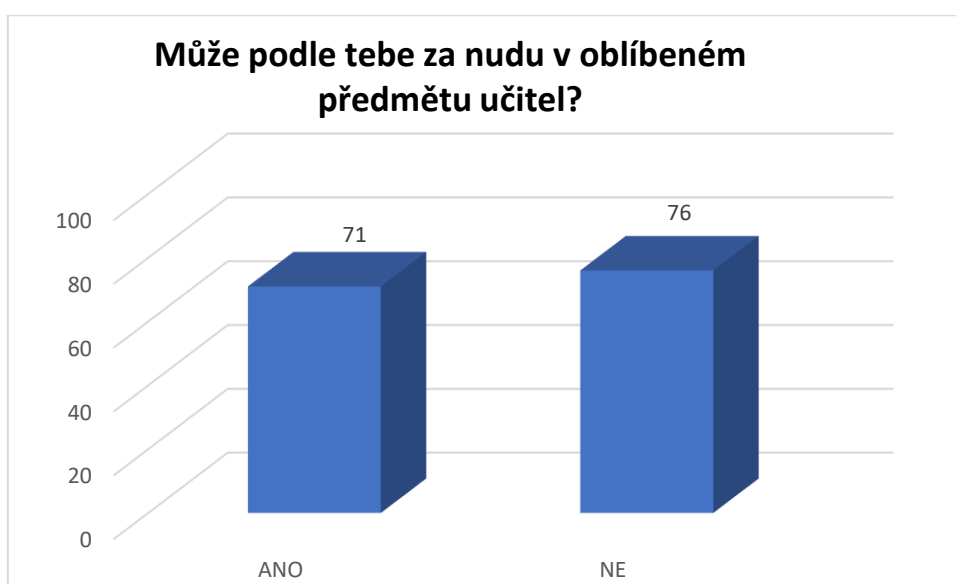


Mezi žáky, kteří se v oblíbeném předmětu nenudí, tuto otázku 68 % z nich nezodpovědělo. Nejčastější odpovědi (12 %) se tedy stalo „nezajímavé téma“. 7 % dotázaných jako příčinu uvedlo „látku již znám“. 5 % z nich dále poukazyvala na „osobnost učitele“. Další respondenti uváděli „špatný – nudný výklad“, „čekání“ nebo „únava“.

Otázka č. 8 Může podle tebe za nudu v oblíbeném předmětu učitel?

V této otázce bylo mým cílem zjistit, zda žáci chápou učitele jako subjekt, který vyvolává nudu v oblíbeném předmětu. Žáci vybírali ze dvou možností – ANO, NE.

Graf 13

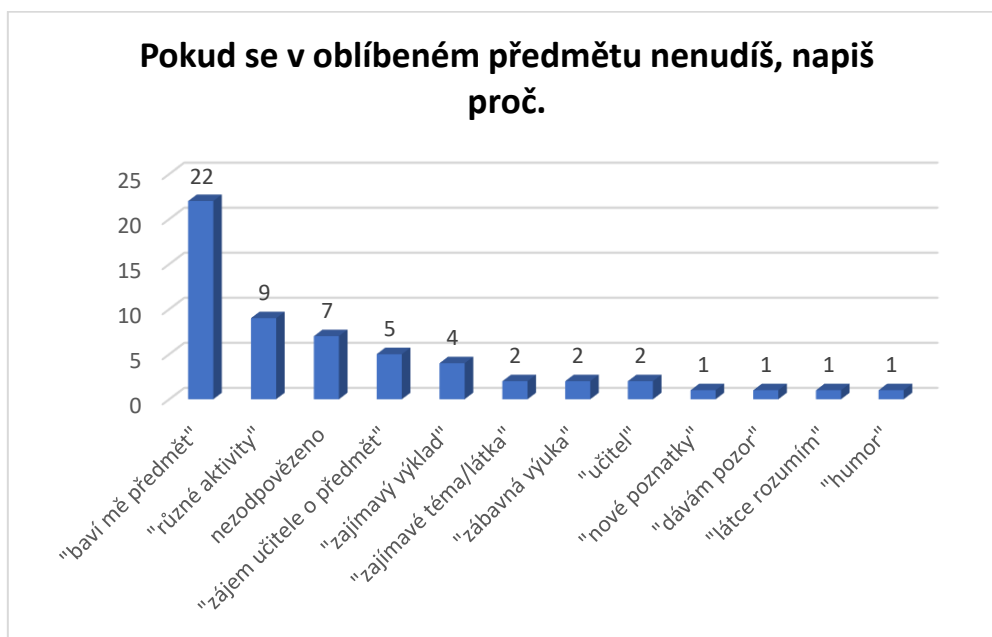


Z grafu vyplývá, že více než polovina dotázaných uvedla, že za nudu v oblíbeném předmětu nemůže učitel. Takto se vyjádřilo 52 % z nich. Naopak 48 % respondentů spatřuje učitele jako osobu, která je zodpovědná za nudu v oblíbeném předmětu.

Otázka č. 9 Pokud se v oblíbeném předmětu nenudíš, napiš proč.

Tato otázka cílila na žáky, kteří se v oblíbeném předmětu nenudí a jejich úkolem bylo napsat příčinu, proč tomu tak je. Jejich odpovědi jsou seřazeny od nejčastějších po nejméně časté.

Graf 14

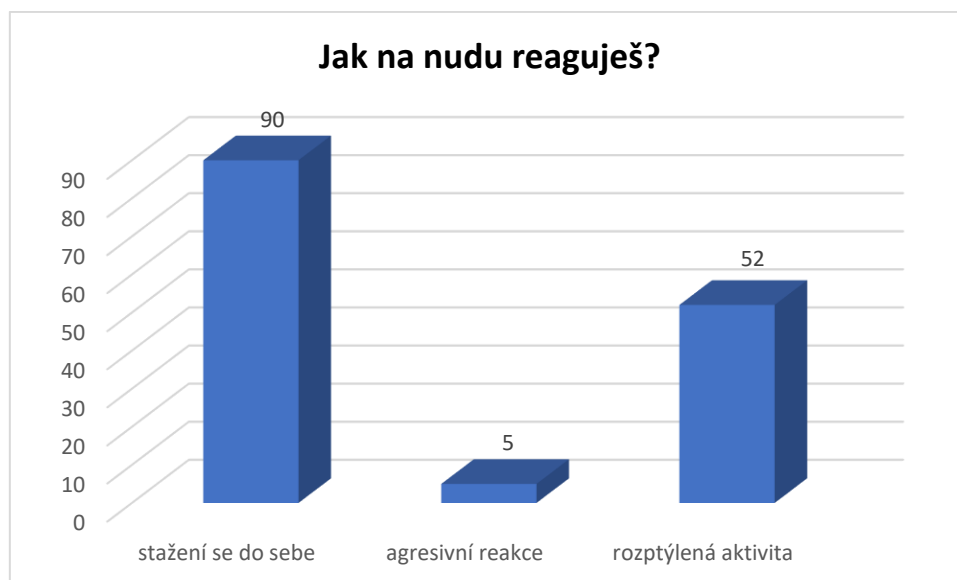


Mezi nejčastější odpověď žáci zařadili „baví mě předmět“, a proto se nenudí. Toto byl důvod pro 39 % z nich. Jako další důvod uvedli „různé aktivity“, ty jsou hlavním důvodem pro 16 % dotázaných. 12 % respondentů tuto otázku nezodpovědělo. Pro 9 % žáků je důvodem, proč se nenudí „zájem učitele o předmět“, díky němuž je učitel zaujme a předmět je pro ně zábavnější. I „zajímavý výklad“ může odvrátit nudu v oblíbeném předmětu, takto rozhodlo 7 % žáků. Mezi méně časté odpovědi patří např. „zajímavé téma/látka“, „zábavná výuka“, „učitel“. Další důvody jsou znázorněné v grafu výše.

Otázka č. 10 *Jak na nudu reaguješ?*

Zde žáci odpovídali na to, jak na nudu reagují. Na výběr měli ze tří možností – „stažení do sebe“, „agresivní reakce“ nebo „rozptýlená aktivita“, které uvádí Robinson (1975) jako nejčastější reakce na nudu.

Graf 15

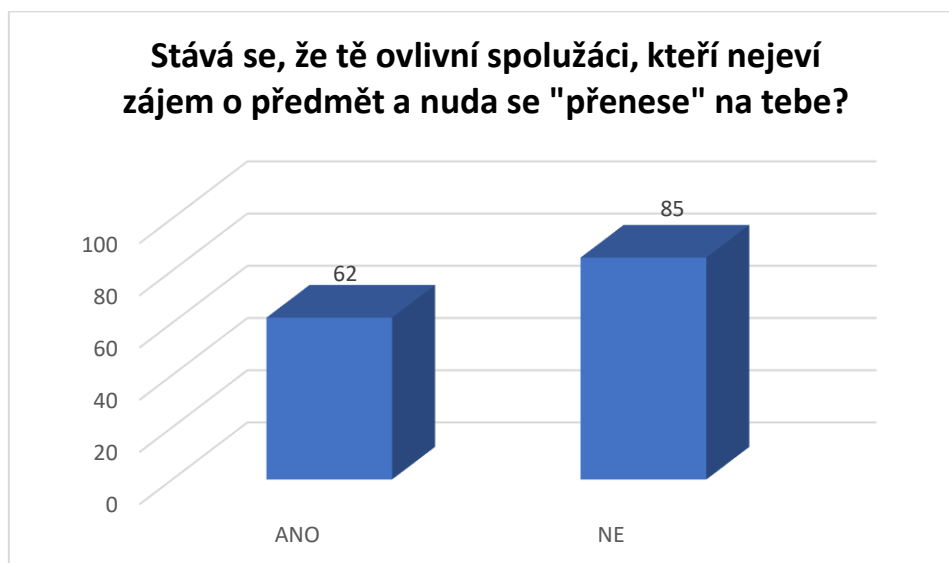


Nejčastější možností je dle žáků „stažení do sebe“, takto reaguje 61 % z nich. Druhá část žáků na nudu reaguje „rozptýlenou aktivitou“, ta představuje 35 %. Minimum žáků reaguje „agresivní reakcí“, a to pouhá 3 %.

Otázka č. 11 *Stává se ti, že tě ovlivní spolužáci, kteří nejeví zájem o předmět a nuda se „přenesla“ na tebe?*

V této otázce jsem se zaměřila na výzkum toho, zda se žáci nechají ovlivnit nudou svých spolužáků. Na výběr měli žáci možnosti ANO, NE.

Graf 16

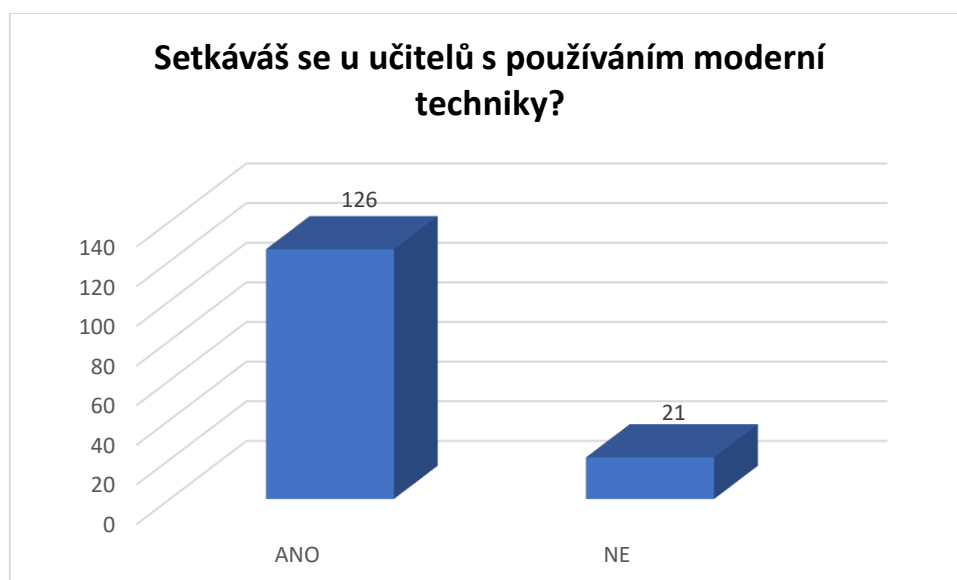


Z této otázky bylo zjištěno, že většina žáků se nenechá ovlivnit nudou, kterou vidí u svých spolužáků. Takto odpovědělo 58 % žáků. Menší část (42 %) se naopak nechá ovlivnit nudou svých spolužáků a následně se nuda „přenes“ také na ně.

Otázka č. 12 *Setkáváš se u učitelů s používáním moderní techniky?*

V této otázce mě zajímalo, zda se žáci setkávají s moderní technikou u svých učitelů. Opět odpovídali ANO, NE.

Graf 17



Z grafu je evidentní, že drtivá většina žáků se setkává s používáním moderní techniky ze strany učitelů. Pro tuto možnost se rozhodlo 86 % dotázaných. Druhá část (14 %) z nich uvedla, že se ve škole s moderní technikou neseťkává.

Otázka č. 13 Co by měli učitelé zařadit do výuky, aby ses nenudil/a?

V této otázce bylo mým cílem zjistit od žáků konkrétní návrhy na zlepšení výuky, aby se již neseťkávali s prožitkem nudy. Respondenti měli předložit alespoň tři návrhy. Někteří žáci tuto otázku nezodpověděli nebo uvedli méně než tři návrhy. Návrhy jsou seřazeny od nejčastějších po nejméně časté.

Graf 18



Nejčastějším návrhem se stalo větší používání moderní techniky, mezi kterou žáci řadili používání dokumentů, filmů, videí nebo her přes Kahoot. Vyjádřili se také pro používání humoru ve vyučování, stejně tak vystupuje i Pavelková (2010), která uvádí, že žáci chtějí být učitelem baveni. Žáci by rádi zažili ve vyučování učení, které by probíhalo formou hry, k tomu slouží celá řada didaktických her. Dále se žáci vyslovili pro zlepšení výkladu, který je podle nich nudný nebo dlouhý. Výklad se rovněž jeví jako jedna z příčin nudy u žáků. Žáci by také preferovali aktivnější hodiny, kdy by ocenili různé aktivity, které by nebyly monotónní. Učitel má možnost používat např. metody tzv. aktivního učení, které byly v práci rovněž představeny.

Učitel by měl být podle žáků pozitivně naladěný, usmívat se a být empatický. Dotázaní by také kladně hodnotili používání názorného vyučování, které by jim učivo lépe zprostředkovalo, např. exkurze. Rovněž by se žákům líbilo používání modernějších/progresivnějších vyučovacích metod.

Respondenti by také byli za lepší komunikaci v hodinách, aby je učitel více vyvolával a zajímal se o jejich názor. Změnili by také i organizaci vyučování, kde by zvolili např. učení venku, které u nich zřejmě neprobíhá. Preferovali by také stručnější zápis, větší míru zajímavostí, které by jim pomohly lépe si učivo zapamatovat a předávání učiva, které skutečně dále využijí. Hodiny by podle nich měly být originální a žáci by neměli být tolik zatěžováni úkoly.

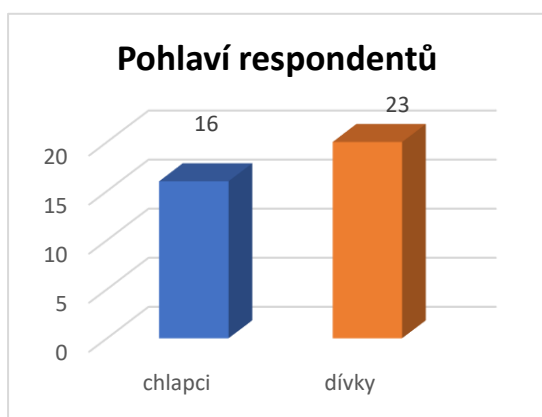
4.1.2 Komparace výsledků zúčastněných škol

V této části porovnam a zhodnotím výsledky dotazníkového šetření dle odpovědí žáků jednotlivých škol. Tyto školy jsem vybrala a porovнала, protože mě zajímalo, jak žáci na nudu nahlíží ve školách, které se od sebe v různých ohledech odlišují např. zaměřením školy, počtem žáků, umístěním školy atd.

Nejprve stručně charakterizují jednotlivé školy. Škola A se nachází v menším městě v okrese Hradec Králové, není nijak speciálně zaměřena. Je zde celkem 34 tříd a více než 700 žáků. Škola B se nachází v Hradci Králové, jedná se o školu, která se zaměřuje na výuku přírodopisu. Tvoří ji 20 tříd a přibližně 450 žáků. Školu C rovněž nalezneme v Hradci Králové, soustředí se na výuku jazyků, disponuje 19 třídami a více než 400 žáky. I škola D je v Hradci Králové, rovněž jako škola C se prezentuje jako škola, která klade důraz na výuku jazyků. Některé předměty jsou zde vyučovány v angličtině. Ve škole se nachází 29 tříd a více než 700 žáků.

škola A

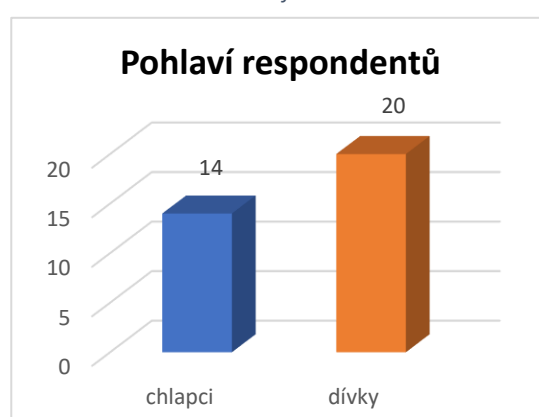
Graf 19



49

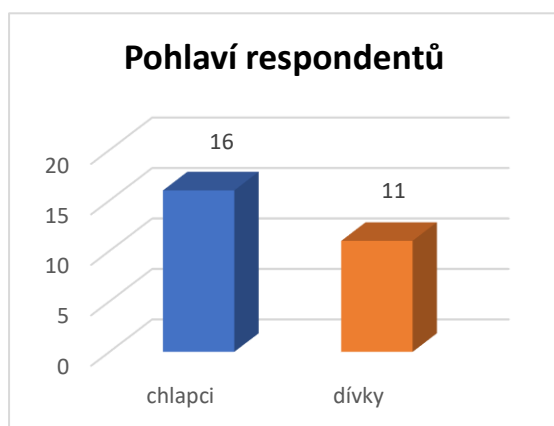
škola B

Graf 20



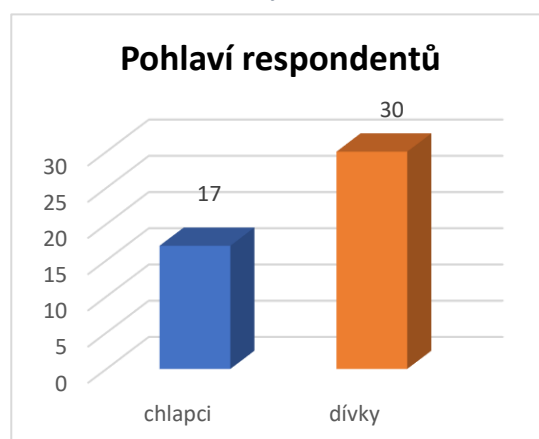
škola C

Graf 21



škola D

Graf22



Celkový počet respondentů mého výzkumu je 147. Nejvyšší počet respondentů tvoří škola D (47), naopak nejmenší počet zastupuje škola C (27). Školu A zastupuje 39 a školu B 34 účastníků.

Škola A a B mají shodně zastoupení 41 % chlapců a 59 % dívek. Škola C je naopak zastoupena 59 % chlapci a 41 % dívkami. Školu D tvoří 36 % chlapců a 64 % dívek.

Otázka č. 1 Co pro tebe znamená nuda?

Škola A

Graf 20



Nejčastější odpovědí, kterou uvádělo 49 % žáků se stalo tvrzení „nemám/nevím co dělat“. Druhá nejčastější (23 %) uváděná odpověď je „nebaví/nezajímá mě téma/látka“.

Jako třetí nejčastější odpověď (10 %) je uváděno „něco mě nebaví“. Dále žáci uváděli, že se nudí, když „učitel nemluví k tématu“ – např. mluví o svých zážitcích, jak sami dokládali. Dva žáci uvedli, že se nudí, když „látku znají“ a učitel ji opakuje, jeden žák uvedl, že nudu spatřuje tehdy, když „dlouho čeká“ a jeden respondent otázku zodpověděl.

Škola B

Graf 21



Nejčastější odpovědí (56 %) se opět stalo tvrzení „nemám/nevím co dělat“, druhou nejčastější odpovědí (18 %) se stala odpověď „něco mě nebaví“. Tuto odpověď uvedlo 18 % respondentů. Třetí nejčastější (9 %) tvrzení se stalo „špatný – nudný výklad“, s čímž se ve škole také můžeme setkat, když výklad učitele žáky nezaujme. Další dotazovaní žáci odpověděli, že se nudí, když „vyučování není dle jejich představ“, není možné sestavit si vyučovací hodinu, tak jak by sami chtěli. Další odpovědi respondentů poukazovaly např. na to, že se nudí, když „čas běží pomalu“, nic se neděje. Poslední respondent odpověděl, že nuda je když „se nudí“.

Škola C

Graf 22



Z výsledků je patrné, že opět nejčastějším tvrzením (59 %) stalo „nemám/nevím co dělat“. Velmi častou odpovědí (30 %), kterou vyslovila skoro jedna třetina dotázaných, se stalo „něco mě nebaví“. Jeden ze žáků poukázal na to, že se nudí, když „dlouho čeká“. Jeden žák stejně jako ve škole C odpověděl, že nuda je, když „se nudí“. Poslední respondent této školy tuto otázku nezodpověděl.

Škola D

Graf 23



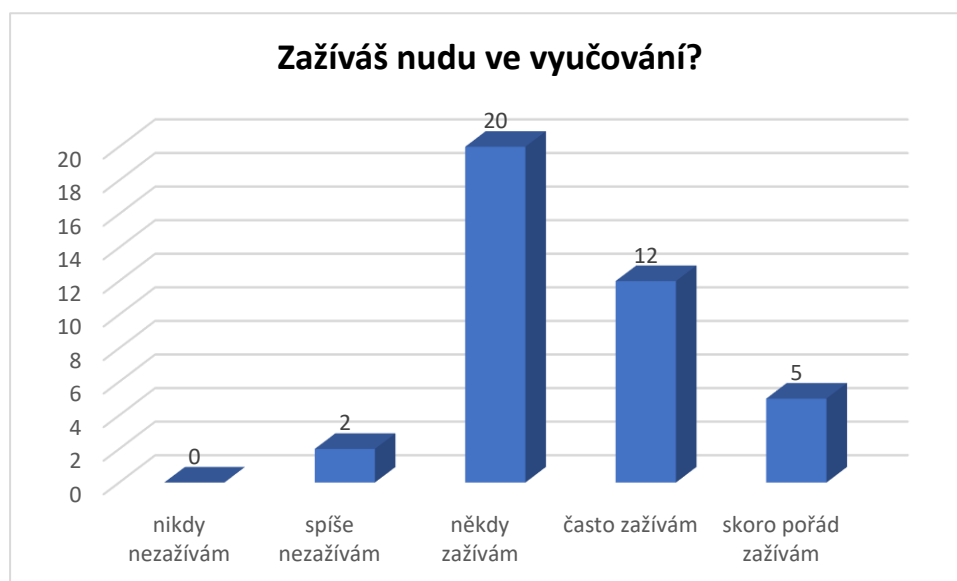
Nadpoloviční většina (62 %) uvedla znovu tvrzení „nemám/nevím co dělat“. Druhým nejčastějším (13 %) výrokem se stalo „nebaví/nezajímá mě téma/látka“. Třetí nejčastější odpovědi (9 %) byly „dělám, co nechci“, s čímž se také můžeme ve školách setkat. Učitel zvolí určitou skladbu hodiny, některé aktivity žáky nebaví, a tak jsou nuceni dělat něco, co nechtějí. Mezi další odpovědi zařazují „něco mě nebaví“, s čímž jsem se setkala již u výše zmíněných škol. Další respondenti z této školy poukazovali na vznik nudy, když „se nic neděje“, nemají žádnou činnost. Další žáci uváděli např. „kreslím si“ v hodině, která je nebaví. Mezi méně časté odpovědi patří „opisujeme prezentaci“. Jeden ze žáků uvedl, že zažívá nudu, když „se musí učit“ a poslední respondent naši otázku nezodpověděl.

Mezi nejčastější odpověď, která se shodně objevila ve všech školách patří „Nuda je, když nemám/nevím co dělat“. S touto odpovědí se ztotožňuji a domnívám se, že se jedná o „nejjednodušší“ definici nudy, která většinu lidí napadne jako odpověď na výše uvedenou otázku. Často žáci také poukazovali to, že „Nuda je, když mě něco nebaví“. Mezi časté odpovědi rovněž patřilo „Nuda je, když mě nebaví/nezajímá téma/látka“. Domnívám se, že tato skutečnost se v našich školách opravdu často objevuje. Minimum respondentů otázku nezodpovědělo.

Otázka č. 2 Zažíváš nudu ve vyučování?

Škola A

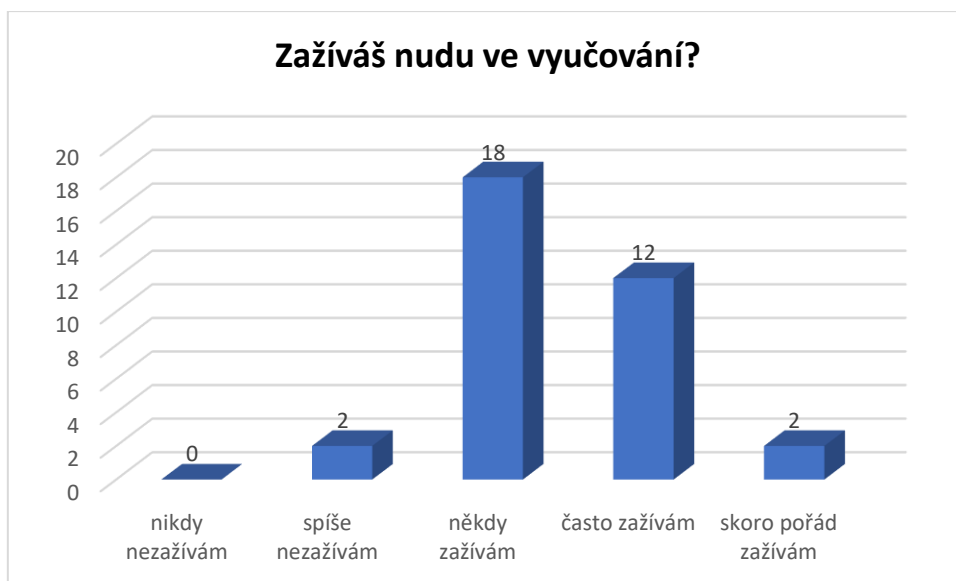
Graf 24



Nadpoloviční většina (51 %) uvedla možnost „někdy zažívám“. Druhou nejčastější odpovědí (31 %) se stala možnost „často zažívám“. Třetí nejčastější odpovědí (13 %) se ukazuje možnost „skoro pořád zažívám“. Nejméně častou (5 %) se stala možnost „spíše zažívám.“ Nikdo ze žáků ne zvolil možnost „nikdy nezažívám“.

Škola B

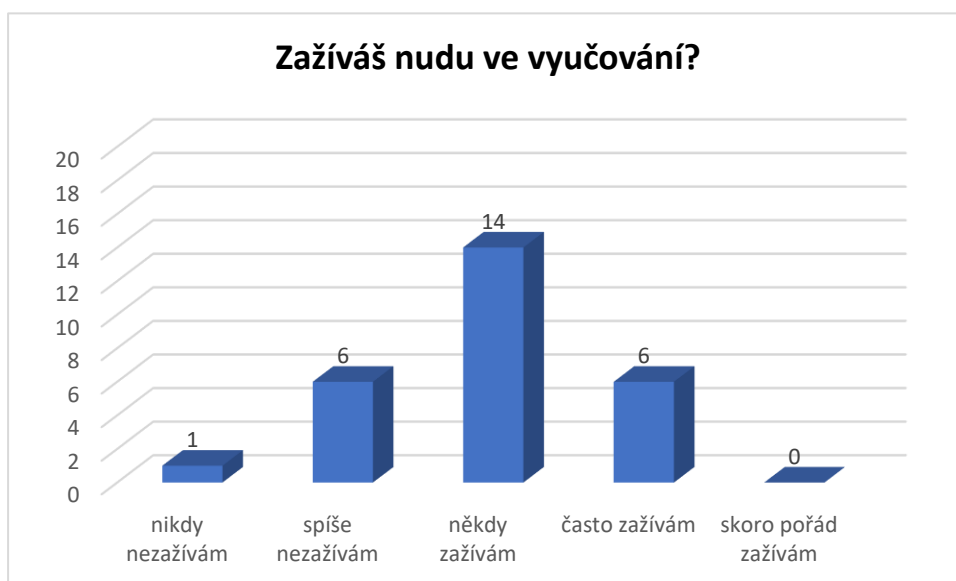
Graf 25



53 % žáků se vyslovalo pro možnost „někdy zažívám“. Druhou nejčastější odpovědí (35 %) se stalo možnost „často zažívám“. Souhlas s možností „spíše zažívám“ a „skoro pořád zažívám“ vyjádřilo 6 % dotázaných. Nikdo ze žáků ne zvolil možnost „nikdy nezažívám“.

Škola C

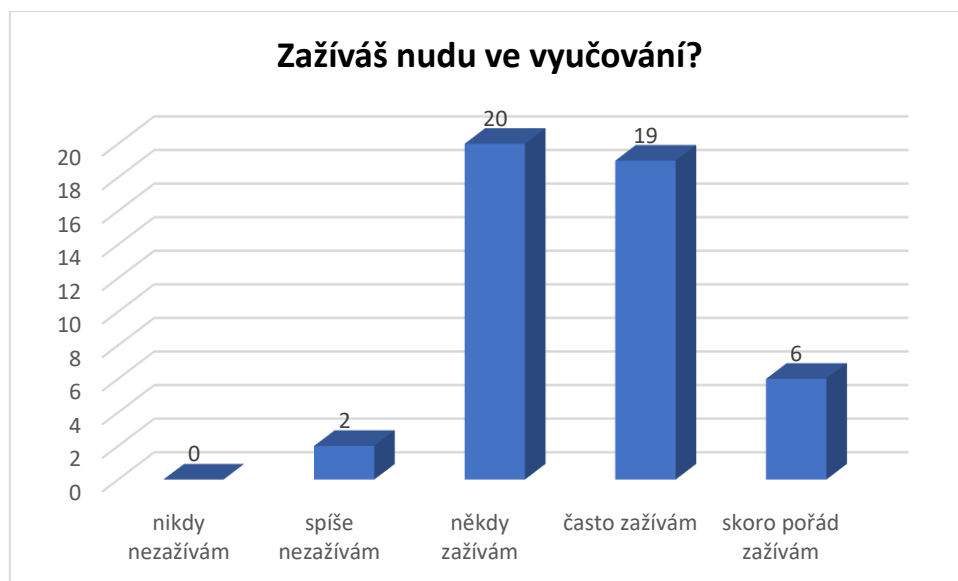
Graf 26



Největší procento (52 %) žáků zvolilo možnost „někdy zažívám“. Druhou nejčastější odpovědí (22 %) se stala možnost „spíše zažívám“ a „často zažívám“. Naopak 3 % dotázaných uvedla možnost „nikdy nezažívám“. Nikdo ze žáků ne zvolil možnost „skoro pořád zažívám“.

Škola D

Graf 27



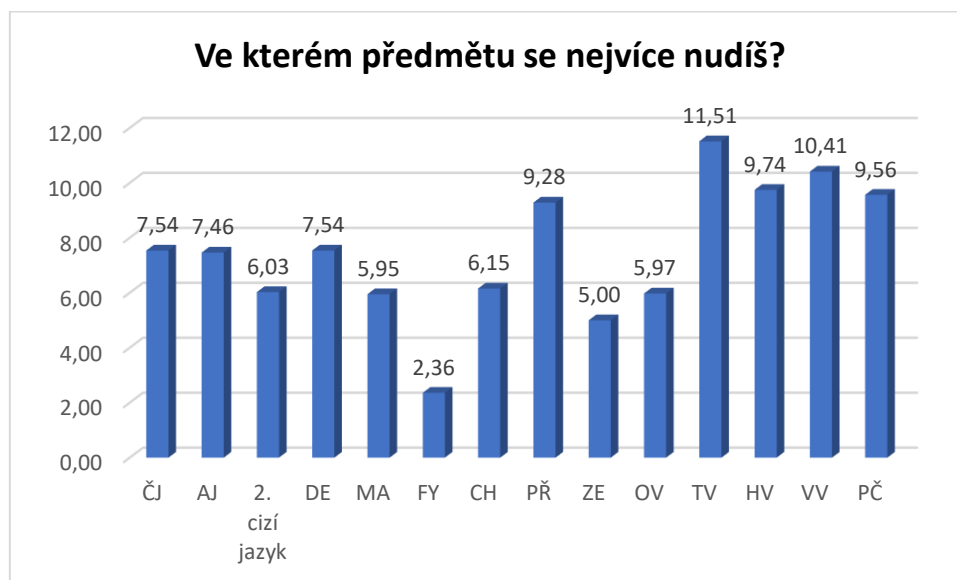
Nejčastější odpovědí (43 %) se stala možnost „někdy zažívám“. Jako druhou nejčastější odpovědí (40 %) žáci zvolili „často zažívám“. Třetí nejčastější odpovědí (13 %) se stala možnost „skoro pořád zažívám“. Jako nejméně častá možnost (4 %) se objevilo „spíše zažívám“. Nikdo ze žáků ne zvolil možnost „nikdy nezažívám“.

Jako nejčastější odpověď žáci uváděli možnost „někdy zažívám“, dále „často zažívám“. Další nejčastější odpovědí se stala možnost „skoro pořád zažívám“, následovala možnost „spíše zažívám“. Z výsledků je patrné, že téměř všichni žáci se ve škole setkávají s prožitkem nudy – s různou četností (někdy, často, skoro pořád, spíše). Příčiny nudy jsou dále uvedeny v otázce č. 4. Pouze jeden respondent ve škole C zvolil možnost „nikdy nezažívám“, což může být způsobeno např. jeho zájmem o všechny vyučovací předměty.

Otázka č. 3 *Ve kterém předmětu se nejvíce nudíš?*

Škola A

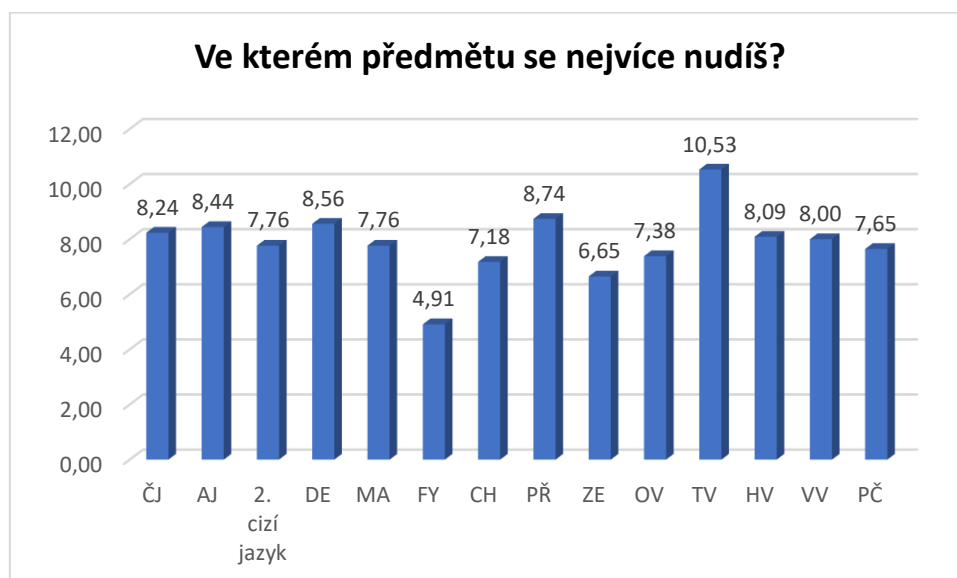
Graf 28



Ve škole A uvedli žáci jako předmět, ve kterém se nejvíce nudí fyziku s hodnotou 2,36. Na druhém místě uvedli zeměpis s hodnotou 5,00 a jako třetí předmět označili občanskou výchovu s hodnotou 5,97. Naopak jako předmět, ve kterém zažívají nudu nejméně, uvedli tělesnou výchovu s hodnotou 11,51. Jako druhý nejméně nudný předmět zvolili výtvarnou výchovu s hodnotou 10,41 a třetím nejméně nudným předmětem označili hudební výchovu s hodnotou 9,74.

Škola B

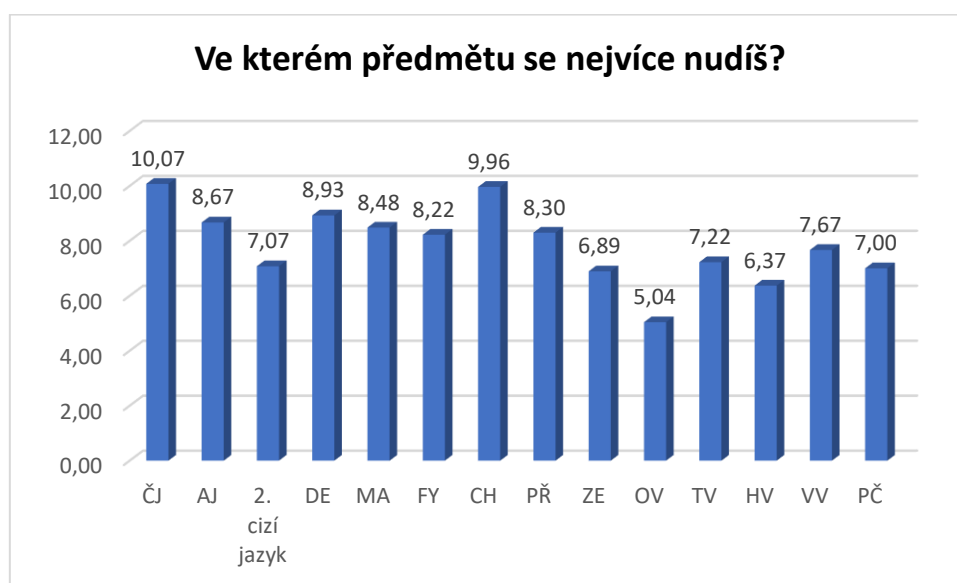
Graf 29



Ve škole B žáci uvedli fyziku stejně jako ve škole A jako předmět, ve kterém se nejvíce nudí. Fyzika dosáhla hodnoty 4,91. Na druhém místě uvedli rovněž zeměpis s hodnotou 6,65 a jako třetí předmět, kde nejvíce zažívají nudu označili chemii s hodnotou 7,18. Naopak jako předmět, ve kterém zažívají nudu nejméně uvedli stejně jako ve škole A tělesnou výchovu s hodnotou 10,53. Jako druhý nejméně nudný předmět označili přírodopis s hodnotou 8,74 a třetím nejméně nudným předmětem označili dějepis s hodnotou 8,56.

Škola C

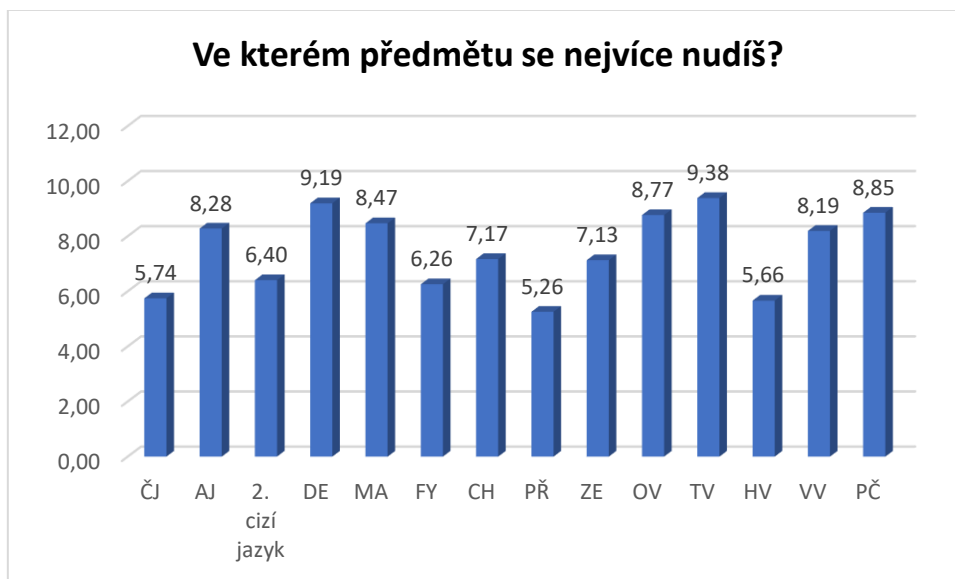
Graf 30



Ve škole C žáci označili občanskou výchovu s hodnotou 5,04 jako předmět, ve kterém nejvíce zažívají nudu. Na druhém místě uvedli hudební výchovu s hodnotou 6,37 a jako třetí předmět, kde nejvíce zažívají nudu označili zeměpis s hodnotou 6,89. Naopak jako předmět, ve kterém zažívají nudu nejméně uvedli rozdílně od školy A a B český jazyk s hodnotou 10,07. Jako druhý nejméně nudný předmět označili chemii s hodnotou 9,96 a třetím nejméně nudným předmětem označili stejně jako ve škole B dějepis s hodnotou 8,93.

Škola D

Graf 31



Ve škole D žáci označili přírodopis s hodnotou 5,26 jako předmět, ve kterém nejvíce zažívají nudu. Na druhém místě uvedli stejně jako ve škole C hudební výchovu s hodnotou 5,66 a jako třetí předmět, kde nejvíce zažívají nudu označili český jazyk s hodnotou 5,74. Naopak jako předmět, ve kterém zažívají nudu nejméně uvedli stejně jako ve škole A a B tělesnou výchovu s hodnotou 9,38. Jako druhý nejméně nudný předmět označili dějepis s hodnotou 9,19 a třetím nejméně nudným předmětem označili pracovní činnosti s hodnotou 8,85.

Výsledky jednotlivých škol se v některých případech shodovaly, některé předměty žáci ohodnotili naopak rozdílně. Shoda panovala např. mezi školami A a B, kdy žáci shodně uvedli jako nejvíce nudné předměty fyziku a zeměpis. Zeměpis zařadili i žáci školy C mezi tři nejvíce nudné předměty. Ve škole A a C žáci také shodně označili občanskou výchovu mezi předměty, kde nejvíce zažívají nudu. Stejně tak hudební výchova se objevila ve školách C a D mezi nudnými předměty. Mezi tři nejvíce nudné předměty zařadili žáci školy B chemii a žáci školy D český jazyk.

Mezi předměty, kde respondenti zažívají nudu nejméně, zařazují ve škole A, B a D tělesnou výchovu. Do této kategorie dotazování školy B, C a D zařadili rovněž dějepis. Dále uvedu předměty, které se vyskytovaly pouze v jedné škole. Respondenti školy A zařadili mezi předměty, kde zažívají nudu nejméně výtvarnou a hudební výchovu. Dotázání ze školy B do této kategorie uvedli ještě přírodopis.

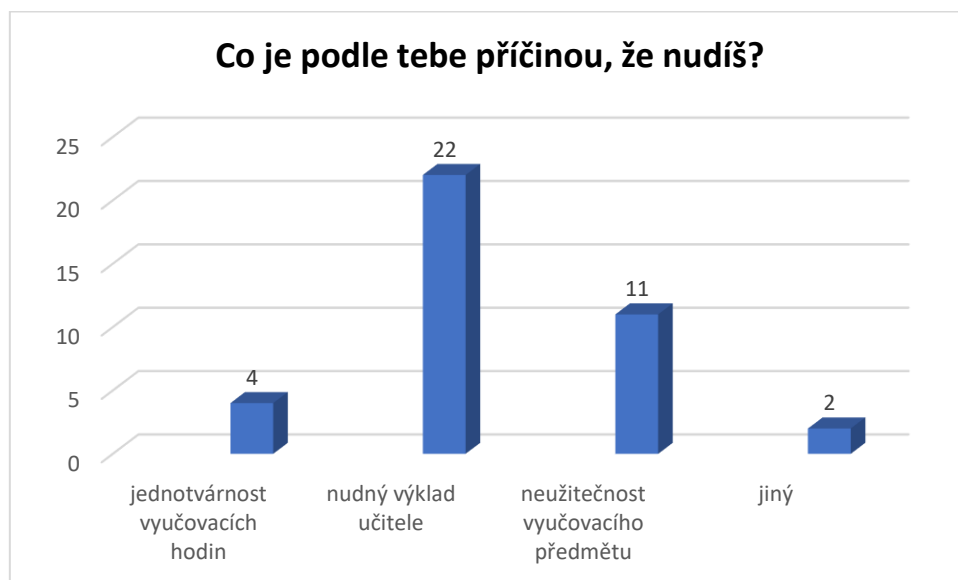
Výsledky ze školy C poukazují na nízkou míru nudy u českého jazyka a chemie. Žáci ze školy D do této skupiny předmětů zařadili ještě pracovní činnosti.

U třech škol žáci uvádějí jako předmět, kde se nenudí, tělesnou výchovu. To může být způsobeno např. oblibou různých sportů nebo absencí písemného projevu (opisování prezentace atd.). Rovněž se ve třech školách jako předmět, ve kterém se žáci nenudí, objevil dějepis. Tento předmět může být oblíben např. díky zájmu žáků o historii, poutavým výkladem učitele, vyučovacími metodami atd. Žáci ze školy B, která se soustředí na výuku přírodopisu, uvedli tento předmět jako jeden z těch, ve kterém se nejméně nudí. U škol C a D se předměty z jejich zaměření neobjevily mezi těmi, ve kterých by se žáci nudili. Jako nudný předmět žáci ve třech školách shodně uvedli zeměpis, což může být způsobeno mnoha faktory – např. specifika předmětu (častá práce s mapami, kde se žáci špatně orientují, cizojazyčné názvy oblastí, měst atd., souvislost s matematikou – měřítko map), osobnost učitele (vyžadující velké množství znalostí – žáci jsou „zahlceni“ nadbytečnými informacemi) atd. Toto zjištění mě překvapilo, domnívám se, že při správném přístupu k předmětu není důvod k přítomnosti nudy v hodinách zeměpisu (dá se zde dobře použít moderní technika – videa, filmy atd., což by žáci ve vyučování ocenili – viz otázka č. 13). Ve dvou školách žáci označili jako nudný předmět fyziku, což může být způsobeno např. obtížností učiva (velké množství fyzikálních vzorců, časté počítání, učení zákonů a definic nazpaměť). Ve dvou školách rovněž žáci označili mezi nudný předmět hudební výchovu, což zřejmě zapříčiňuje absence hudebního nadání, žáci rovněž označili občanskou výchovu. Ta může být neoblíbená např. z toho důvodu, že ji žáci si ji představují jako „pohodový“ předmět, ale i zde učitel musí řídit ŠVP a po žácích vyžadovat určité znalosti. Tento předmět bývá také často vyučován neaprobovanými učiteli, kteří např. nedokážou žáky pro předmět nadchnout, což se také může odrazit na zájmu žáků o předmět. K neoblíbě předmětu také můžou přispět rušivé faktory (např. poslední vyučovací hodiny, kdy jsou žáci již unaveni).

Otázka č. 4 Co je podle tebe příčinou, že se nudíš?

Škola A

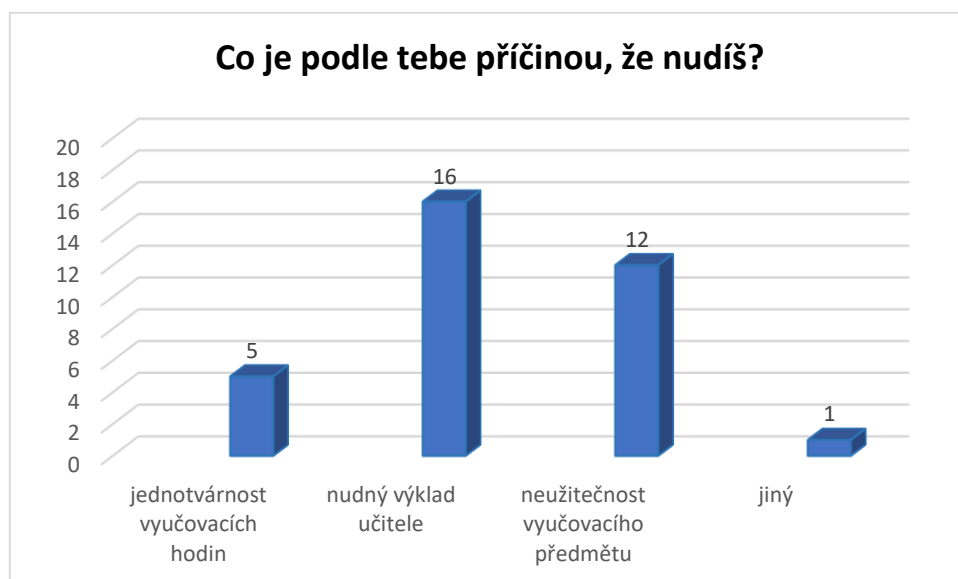
Graf 32



Nadpoloviční většina (56 %) je přesvědčena, že příčinou nudy je „nudný výklad učitele“. Druhou nejčastější odpovědí (28 %) se stala možnost „neužitečnost vyučovacího předmětu“. Možnost „jednotvárnost vyučovacích hodin“ zvolilo 10 % respondentů. Poslední možnost „jiný“ zvolilo 5 % respondentů. Mezi jiné důvody, proč žáci zažívají nudu uvedli, že při hodině mluví z velké části jen učitel nebo také to, že komunikuje pouze s jinými žáky.

Škola B

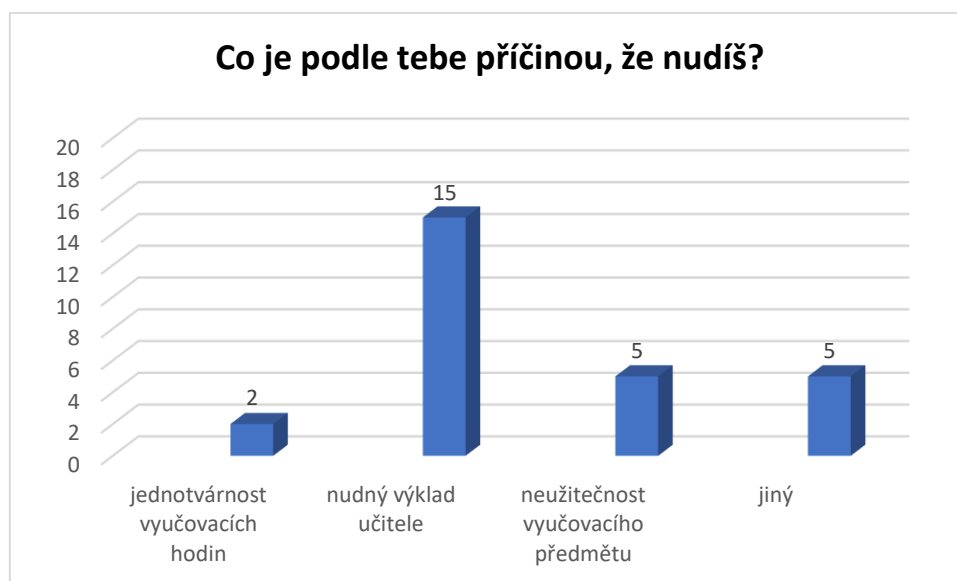
Graf 33



Nejčastější odpovědi (47 %) na otázku se stejně jako ve škole A stala možnost „nudný výklad učitele“. Druhou nejčastější odpovědí (35 %) se stala také možnost „neužitečnost vyučovacího předmětu“. Možnost „jednotvárnost vyučovacích hodin“ zvolilo 15 % respondentů. Poslední možnost „jiný“ určila 3 % respondentů. Jako jiný důvod byla uvedena chvíle, kdy učitel vysvětluje látku.

Škola C

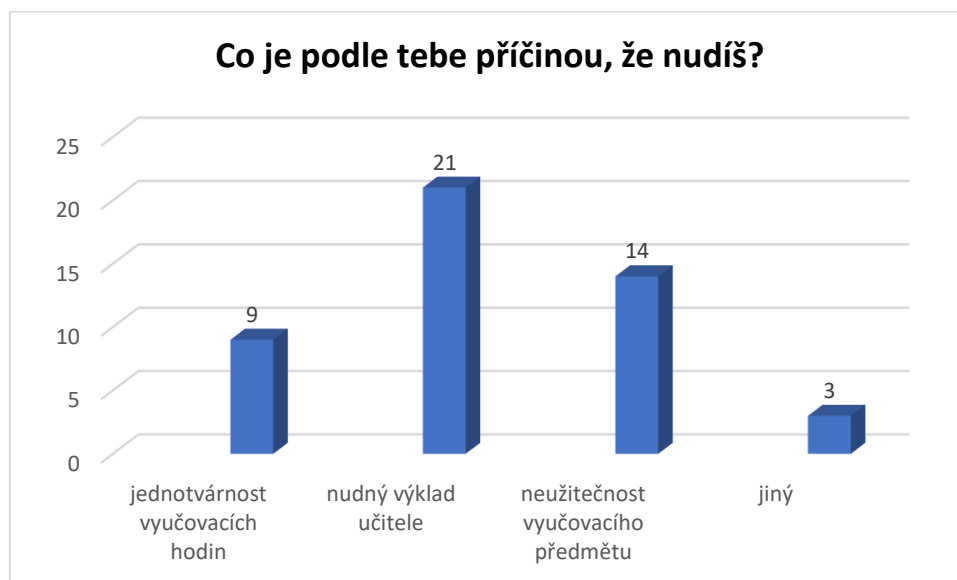
Graf 34



Většina (56 %) se opět domnívá, že za nudu v hodinách může stejně jako ve školách předchozích „nudný výklad učitele“. Druhou nejčastější odpovědí (19 %) se stala také možnost „neužitečnost vyučovacího předmětu“ a možnost „jiný“. Mezi jiné důvody uvedli nezajímavé téma (2x), rušící spolužáky (2x) a učitele, který okřikuje žáky, kteří ruší (1x). Jako nejméně častou (7 %) žáci označili možnost „jednotvárnost vyučovacích hodin“.

Škola D

Graf 35



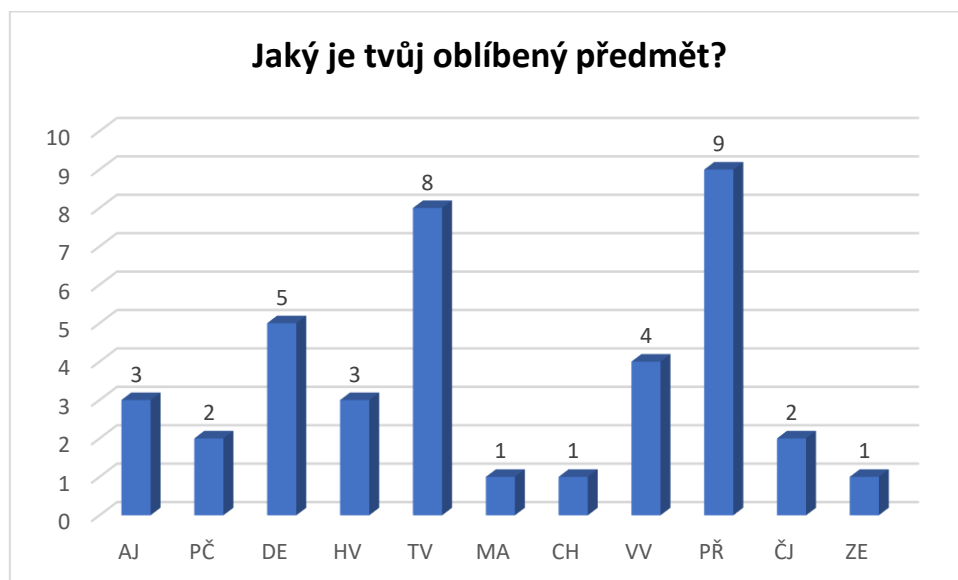
I z těchto výsledků je patrné, že nejvyšší počet (45 %) žáků vybralo možnost „nudný výklad učitele“. Druhou nejčastější odpovědí (30 %) se stala také možnost „neužitečnost vyučovacího předmětu“ a možnost „jiný“. Další odpovědi (19 %) žáci uvedli možnost „jednotvárnost vyučovacích hodin“. Možnost „jiný“ zvolilo 6 % žáků. Jako jiné důvody uvedli, že nerozumí látce (2x) nebo je nebaví předmět (1x).

Zhodnotím-li shodu panující v odpovědích jednotlivých škol, dojdou k závěru, že jako nejčastější příčinu nudy žáci označili možnost „nudný výklad učitele“. Může se jednat např. o dlouhý, monotónní výklad, který žáky nezaujme. Sama jsem se během praxí s tímto problémem mnohokrát setkala, jedná se tedy o častý jev. Je důležité žáky zapojit do výkladu daného tématu, v opačném případě se žáci nudí. Jako druhou nejčastější odpověď označili možnost „neužitečnost vyučovacího předmětu“. Domnívám se, že každý vyučovací předmět má v životě své použití, ovšem žáci na základní škole to často takto nevyhodnotí. Např. při různých soutěžích nebo luštění křížovek atd. lze využít znalosti ze všech předmětů a získat třeba i finanční odměnu. Na třetím místě stojí možnost „jednotvárnost vyučovacích hodin“, kdy učitel pro své hodiny volí stále stejné vyučovací formy, organizační formy vyučování atd. Nejméně žáků uvedlo „jiný“ důvod, které byly představeny výše.

Otázka č. 5 Jaký je tvůj oblíbený předmět?

Škola A

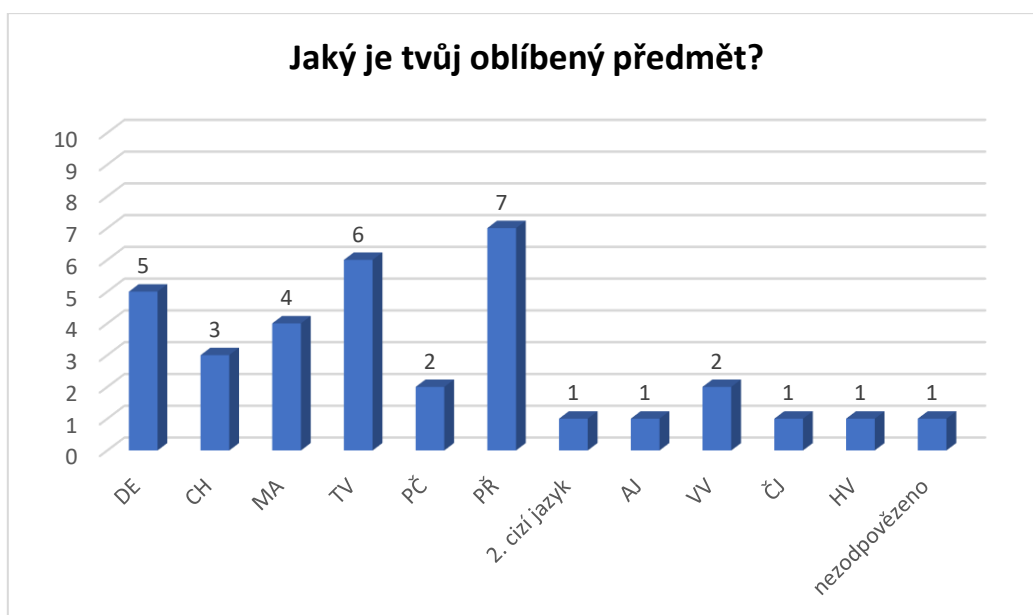
Graf 36



Největší počet žáků (23 %) uvedl jako oblíbený předmět přírodopis. Druhým nejoblíbenějším předmětem (20 %) je pro žáky tělesná výchova a třetí nejoblíbenější (13 %) dějepis.

Škola B

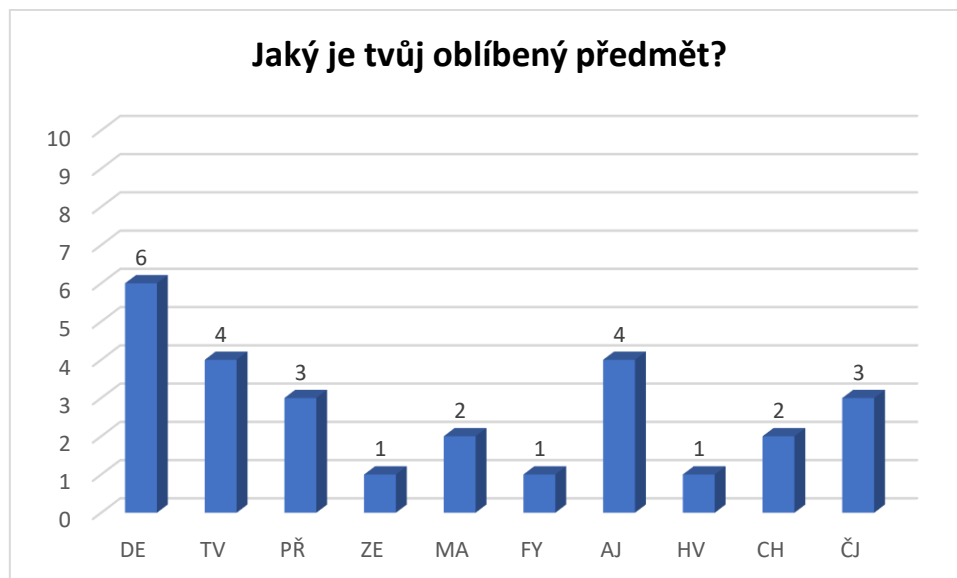
Graf 37



Největší počet žáků (20 %) uvedl jako oblíbený předmět přírodopis. Druhým nejoblíbenějším předmětem (17 %) je pro žáky tělesná výchova a třetí nejoblíbenější (15 %) dějepis. Výsledky jsou totožné se školou A, rozdílná jsou pouze procenta žáků.

Škola C

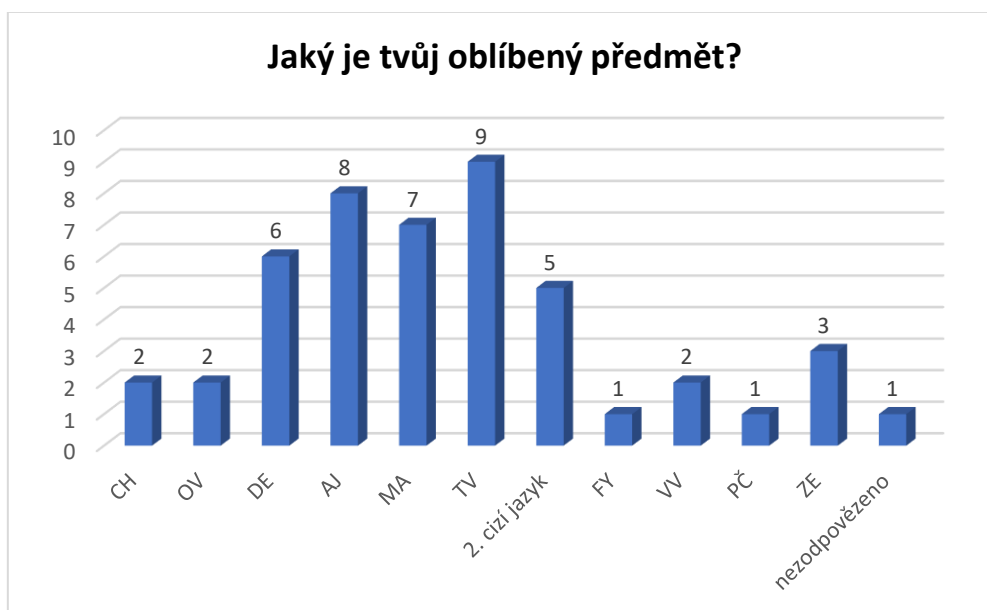
Graf 38



Největší procento (22 %) žáků uvedlo jako oblíbený předmět dějepis. Druhým nejoblíbenějším předmětem (15 %) je pro žáky shodně anglický jazyk a tělesná výchova. Jako třetí nejoblíbenější předmět (11 %) označili shodně přírodopis a český jazyk.

Škola D

Graf 39



Největší počet žáků (19 %) se vyslovil pro oblibu tělesné výchovy. Druhým nejoblíbenějším předmětem (17 %) je pro žáky anglický jazyk a třetí nejoblíbenější (15 %) matematika.

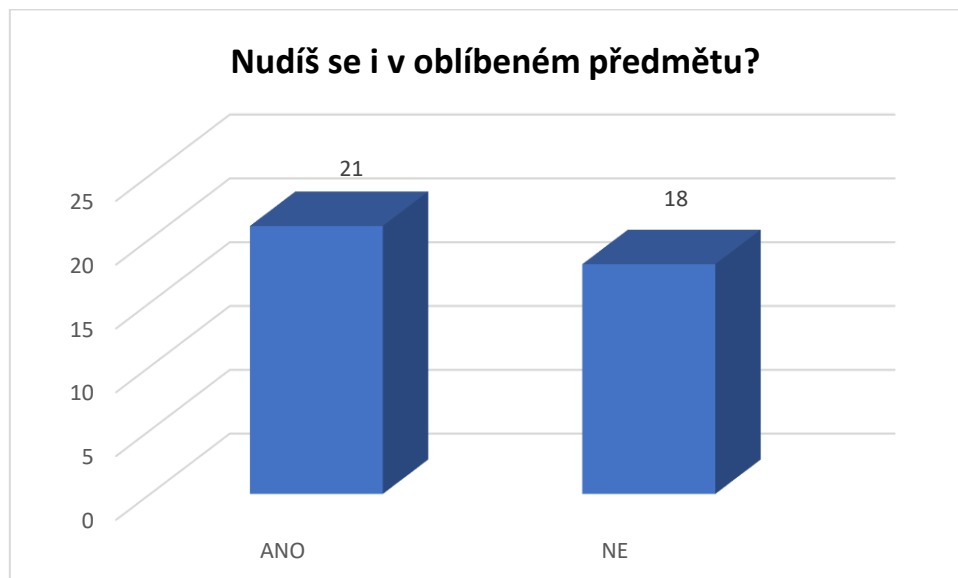
Oblíbené předměty se zcela shodují ve škole A a B (jedná se o přírodopis, tělesnou výchovu, a dějepis), odlišná jsou pouze procenta žáků. Mezi tři nejoblíbenější předměty uvedli tělesnou výchovu i žáci ze školy C a D. Důvody, proč se žáci nenudí v tělesné výchově a dějepisu jsem uvedla v otázce č. 3, současně se může jednat i o důvody, proč jsou právě tyto předměty u žáků oblíbeny. U školy A, která není nijak zaměřena se obliba přírodopisu dá vysvětlit osobností učitele, který u žáků dokázal vzbudit zájem o tento předmět.

Žáci ze školy C a D také shodně uvedli anglický jazyk. Dotázaní ze školy C stejně jako respondenti ze škol A a B uvedli dějepis a přírodopis. Ve škole B, C i D se objevily předměty, které souvisí se zaměřením školy jako ty, které patří podle žáků mezi jejich nejoblíbenější. U školy B je to přírodopis, u škol C a D shodně anglický jazyk. Žáci ze školy C dále uvedli český jazyk a žáci ze školy D matematiku. Překvapila mě obliba českého jazyka a matematiky, což může souviset s přípravou žáků na přijímací zkoušky.

Otázka č. 6 *Nudíš se i v oblíbeném předmětu?*

Škola A

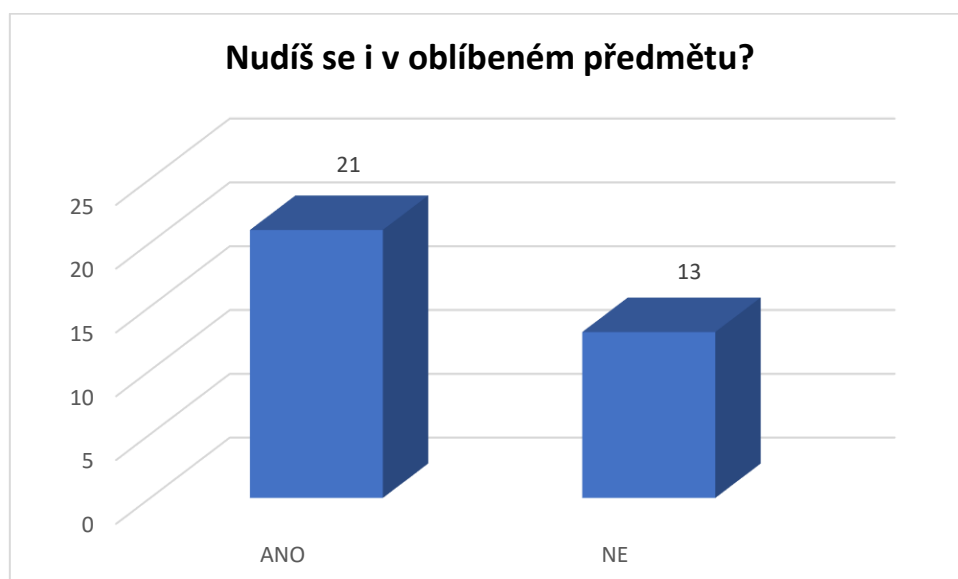
Graf 40



Ve škole A uvedlo 54 % žáků, že se nudí i v oblíbeném předmětu. Naopak 46 % žáků nudu v oblíbeném předmětu nezažívá.

Škola B

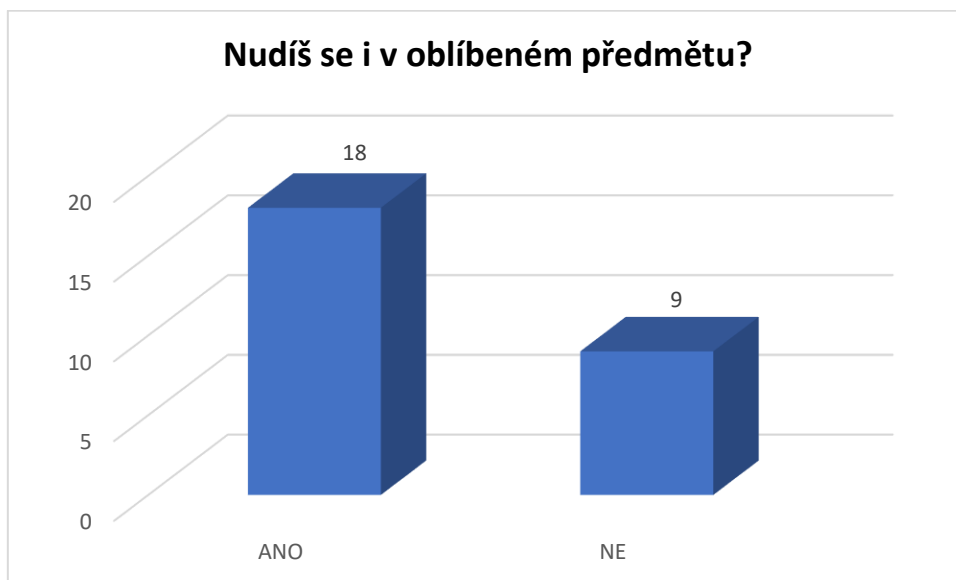
Graf 41



Ve škole B uvedlo 62 % žáků, že se nudí i v oblíbeném předmětu. Naopak 38 % žáků se v oblíbeném předmětu neseťká s prožitkem nudy.

Škola C

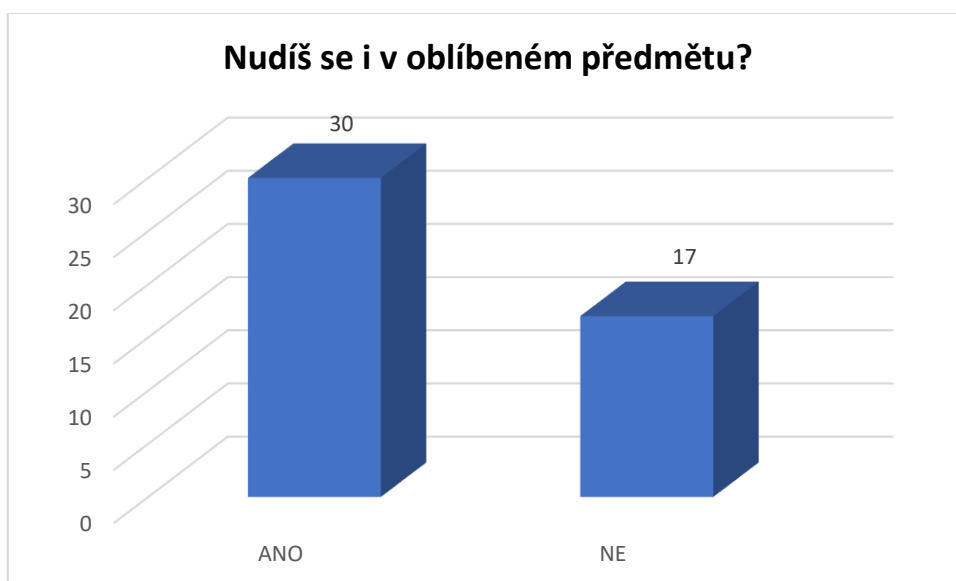
Graf 42



Ve škole C je 67 % žáků přesvědčeno, že se nudí i v oblíbeném předmětu. Naopak 33 % žáků nudu v oblíbeném předmětu nezažívá.

Škola D

Graf 43



Ve škole D uvedlo 64 % žáků, že se nudí i v oblíbeném předmětu. Naopak 36 % žáků se domnívá, že se v oblíbeném předmětu nesetkává s prožitkem nudy.

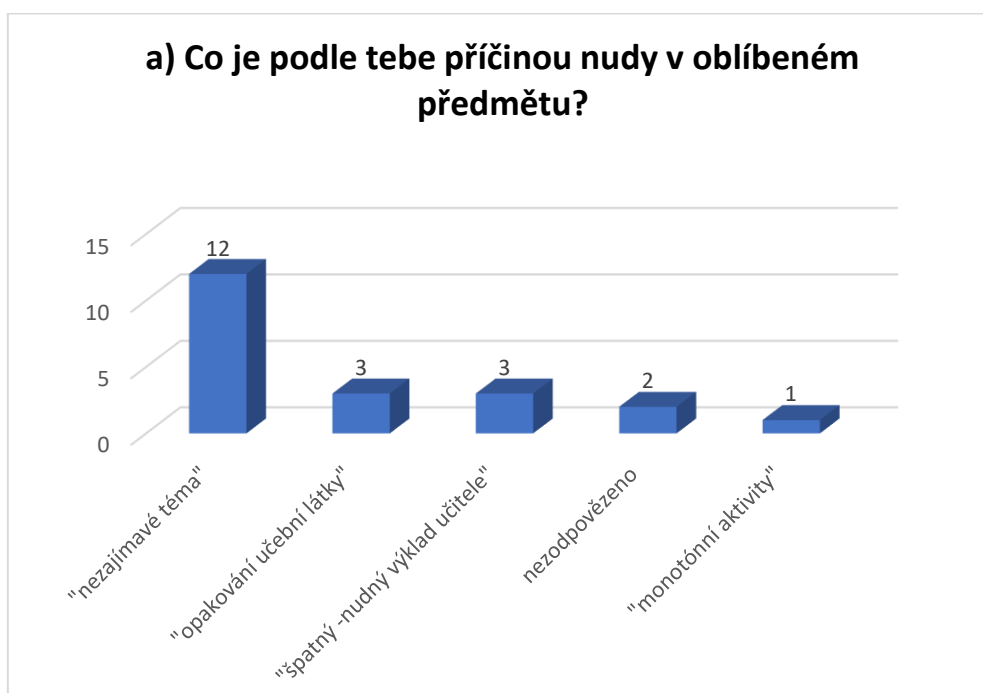
Většina dotázaných je přesvědčena, že se nudí i v oblíbeném předmětu. Naopak menší část respondentů nudu v oblíbeném předmětu nezažívá. Příčiny nudy v oblíbeném předmětu jsou představeny v otázce č. 7.

Otázka č. 7 Co je podle tebe příčinou nudy v oblíbeném předmětu?

V této otázce bylo úkolem žáků se vyjádřit k tomu, co je podle nich příčinou nudy v oblíbeném předmětu. Nejprve se zaměřím na odpovědi žáků, kteří se v oblíbeném předmětu nudí, tento graf jsem označila písmenem a). Druhý graf s písmenem b) patří žákům, kteří se v oblíbeném předmětu nenudí. Odpovědi jsou seřazeny od nejčastějších po nejméně časté.

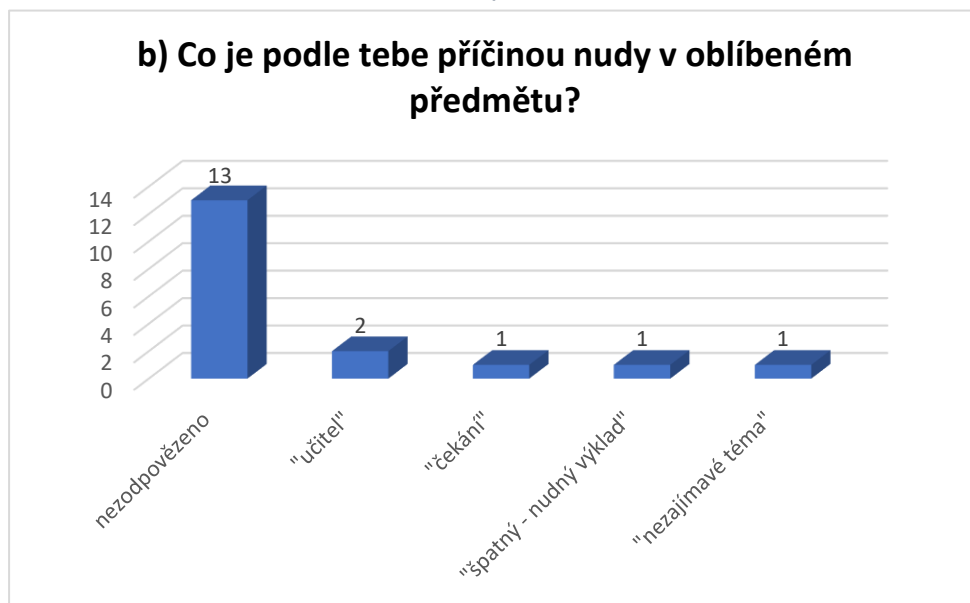
Škola A

Graf 44



Nejčastější odpovědí (57 %) se stalo „nezajímavé téma“, dalšími odpověďmi se stejným počtem procent (14 %) bylo uvedeno „opakování učební látky“, kdy žáci látku již znají nebo „špatný – nudný výklad“, který žáky nezaujme. Dva žáci otázku nezodpověděli. „Monotónní aktivity“, kdy pro své hodiny učitel volí stále stejné aktivity, vyjádřilo 5 % dotázaných žáků. Jeden ze žáků otázku nezodpověděl.

Graf 45



Žáci, kteří se v oblíbeném předmětu nenudí, tuto otázku nejčastěji (72 %) nezodpověděli. Nejčastější odpovědi (11 %) bylo odůvodnění „učitel“. 6 % žáků dále uvedlo „čekání“, stejně tak jako „špatný – nudný výklad“ nebo „nezajímavé téma“.

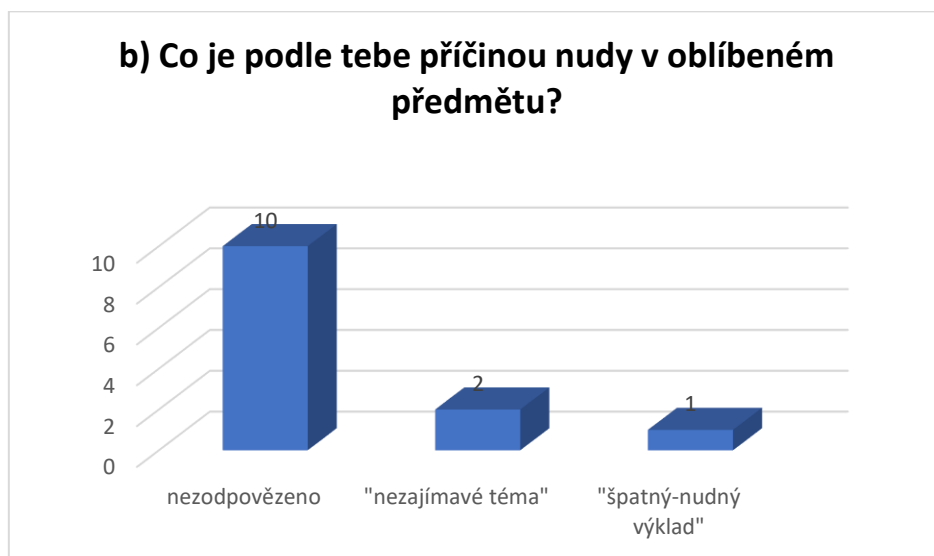
Škola B

Graf 46



Mezi tři nejčastější odpovědi (12 %) dotázaní žáci uvedli „opakování učební látky“, „nezajímavé téma“ nebo „způsob vyučování“. 6 % dotázaných žáků uvedlo „monotónnost aktivit“ či „špatný – nudný výklad“. 3 % respondentů uváděla „únava“, „odloučení od spolužáka“, „změna aktivit“ a „přemýšlení“.

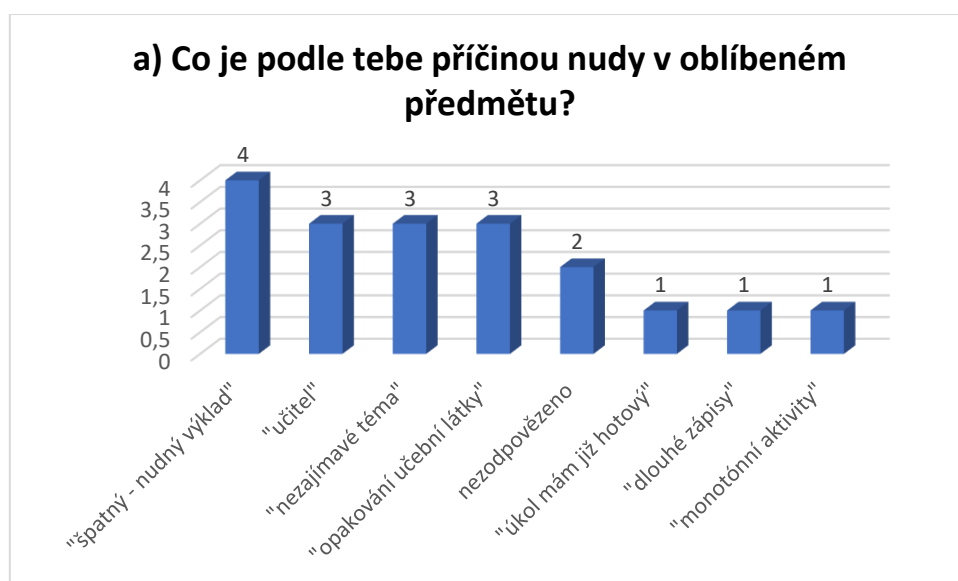
Graf 47



Opět nejvíce nenučících se žáků (77 %) otázku nezodpovědělo. 15 % respondentů uvedlo jako příčinu nudy „nezajímavé téma“ a více než 7 % respondentů „špatný – nudný výklad“.

Škola C

Graf 48



V této škole nejvíce žáků (22 %) uvádělo jako příčinu nudy „špatný – nudný výklad“. Shodně 17 % žáků uvedlo „učitel“, „nezajímavé téma“ nebo „opakování učební látky“. 11 % žáků otázku nezodpovědělo a přes 6 % žáků uvedlo „úkol mám již hotový“, „dlouhé zápisy“ nebo „monotónní aktivity“.

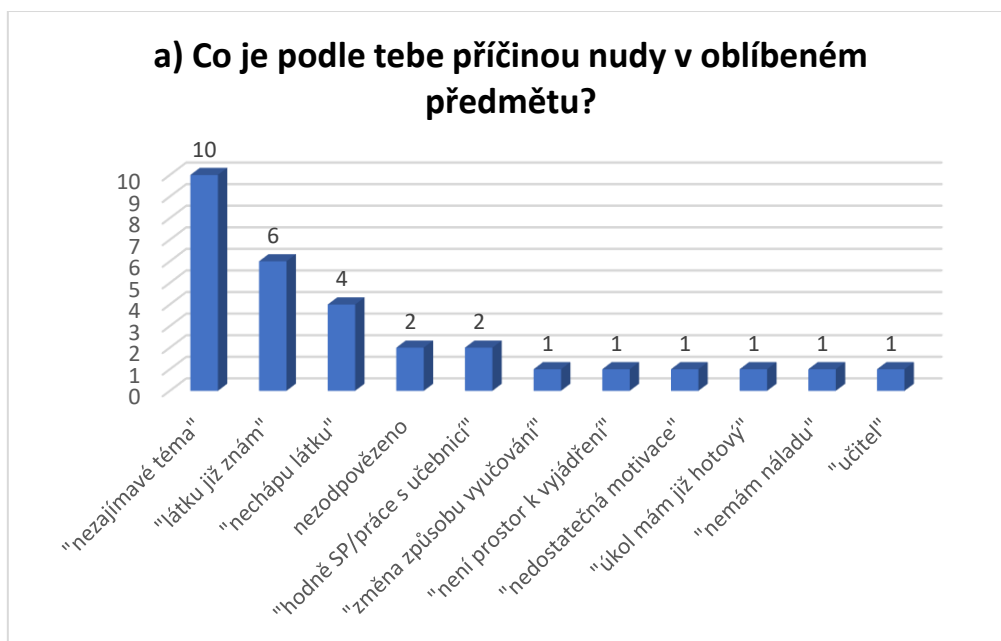
Graf 49



Opět mezi dotázanými žáky, kteří se nenují, 85 % z nich otázku nezodpovědělo a 15 % z nich uvedlo, že jako příčinu nudy shledávají „nezajímavé téma“.

Škola D

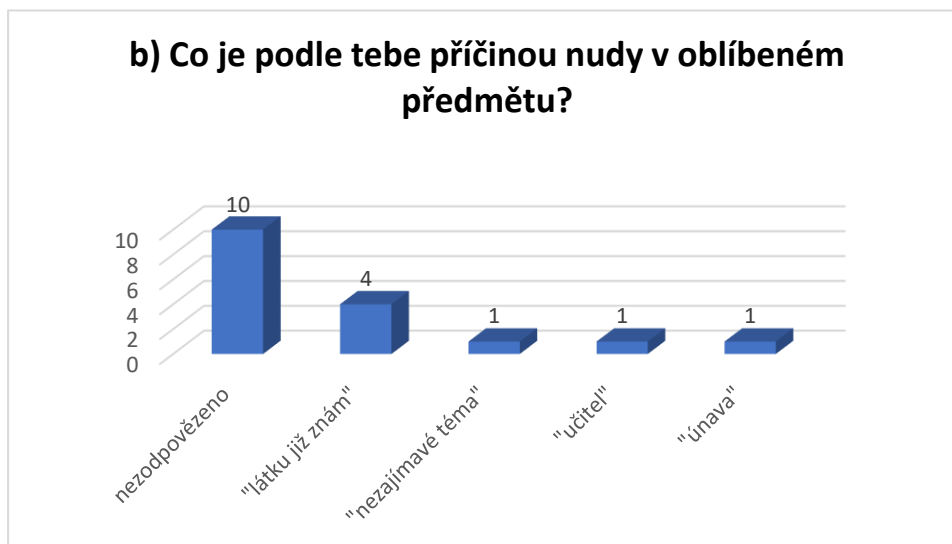
Graf 50



Jako nejčastější příčinu nudy v oblíbeném předmětu největší počet dotázaných (33 %) uvedl „nezajímavé téma“. „Látku již znám“ uvedlo 20 % dotázaných. 13 % respondentů uvedlo, že příčinou nudy je to, že „nechápu látku“. Dva žáci otázku nezodpověděli a dva rovněž uvedli, že nuda nastává tehdy, pokud dostávají „hodně samostatné práce nebo práce s učebnicí“. Mezi

méně časté odpovědi patřila např. „nedostatečná motivace“, kdy žák uvedl, že učitel již méně často uděluje „malé jedničky“. Odpovědi „nemám náladu“ a „učitel“ uvedl rovněž vždy jeden žák.

Graf 51



Jako v předcházejících školách většina (59 %) nenudících se žáků otázku nezodpověděla. 24 % žáků uvedlo jako příčinu nudy v oblíbeném předmětu to, že „látku již znají“. Shodně 6 % žáků vypovědělo „nezajímavé téma“, „učitel“ nebo „únava“.

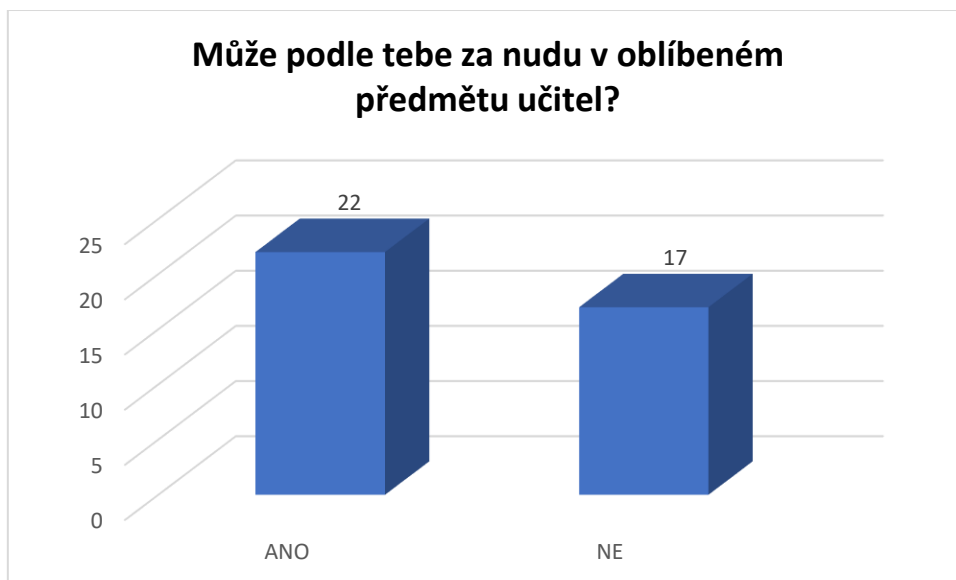
Žáci, kteří se nudí v oblíbeném předmětu, nejčastěji uváděli jako příčinu nudy „nezajímavé téma“, které se určitě někdy objevuje i v oblíbeném předmětu (ne všechna témata oblíbeného předmětu žáka zajímají). Žáci také často uváděli „opakování učební látky“, které mohou pokládat za zbytečné, ovšem učitel někdy potřebuje látku zopakovat, aby na předchozí znalosti mohl dobře navázat.

Naopak žáci, kteří se v oblíbeném předmětu nenudí, otázku nejčastěji nezodpověděli. Žáci, kteří ji zodpověděli, jako příčinu nudy v oblíbeném předmětu uváděli „nezajímavé téma“ nebo, že „látku již znají“, a proto je zřejmě nebaví se této látce dále věnovat.

Otázka č. 8 Může podle tebe za nudu v oblíbeném předmětu učitel?

Škola A

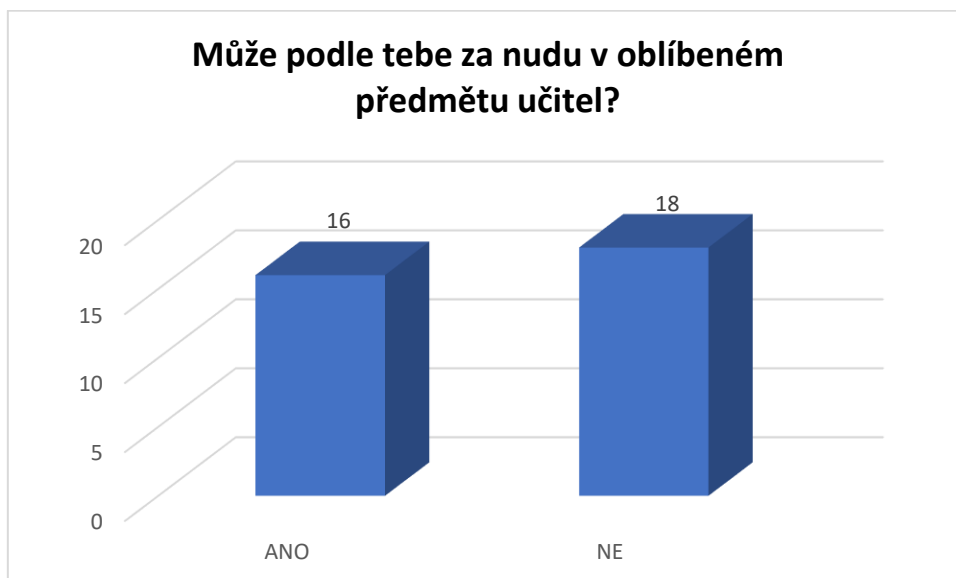
Graf 52



Více než polovina (56 %) dotázaných žáků vypověděla, že se za nudu v oblíbeném předmětu může učitel. Naopak 44 % žáků určilo, že na nudu v oblíbeném předmětu učitel nemůže.

Škola B

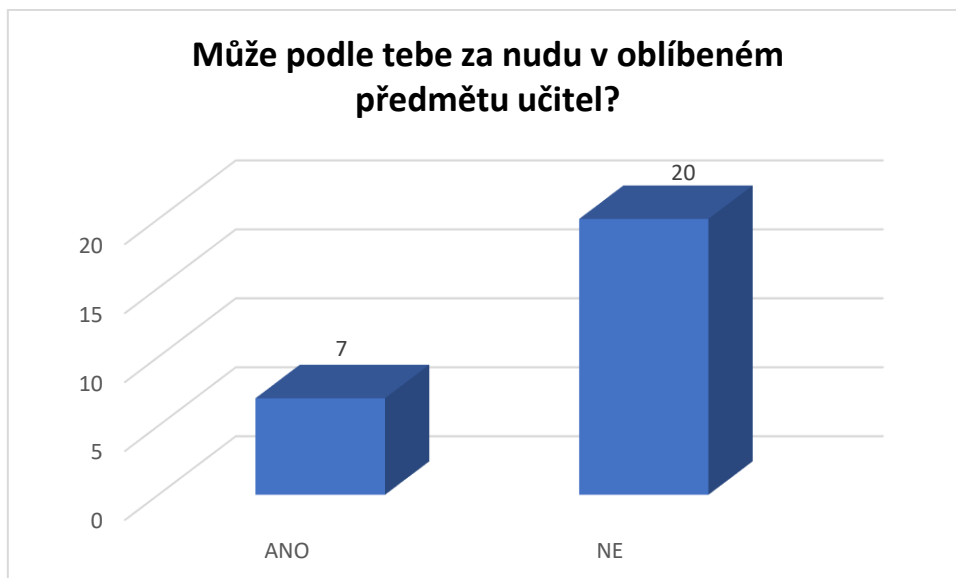
Graf 53



Zde naopak výsledky ukazují to, že méně než polovina (47 %) žáků uvedla, že na nudu v oblíbeném předmětu může učitel. 53 % určilo, že za nudu v oblíbeném předmětu mohou jiné faktory než učitel.

Škola C

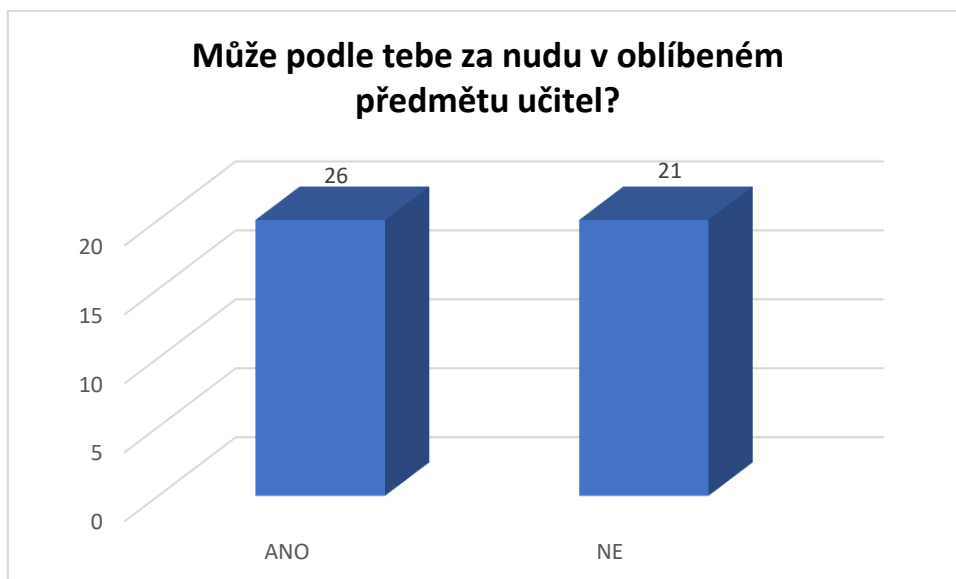
Graf 54



I zde se vyskytuje převažující názor, že učitel podle žáků nemůže za nudu v oblíbeném předmětu. Tuto možnost vybralo 74 % žáků. Pouze 26 % žáků odpovědělo, že učitel může za nudu v oblíbeném předmětu.

Škola D

Graf 55



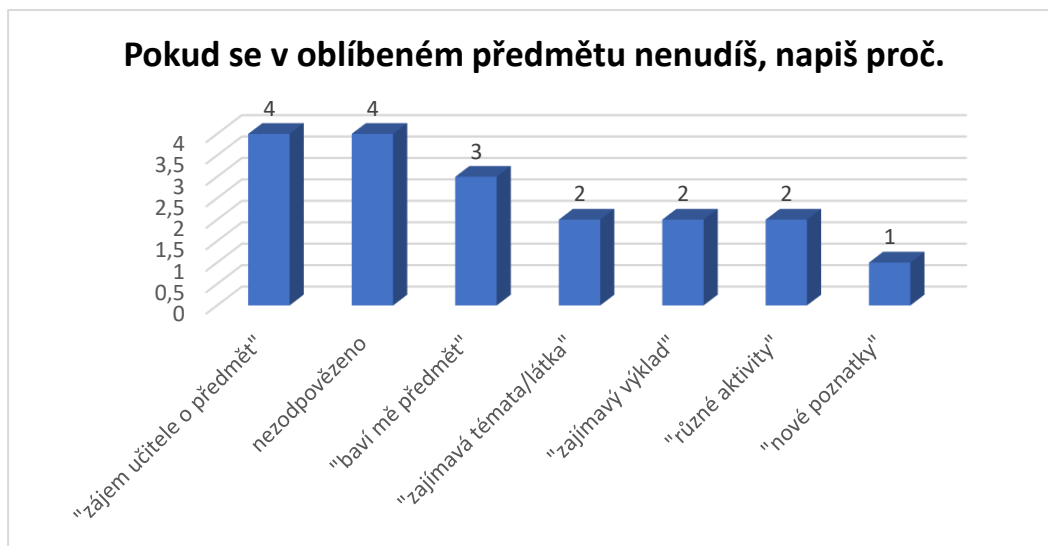
Zde je stejně jako u školy A převládající (55 %) názor, že za nudu v oblíbeném předmětu podle žáků může učitel. 45 % dotázaných odpovědělo, že tomu tak není.

Ve škole A a D bylo zjištěno, že za nudu v oblíbeném předmětu může učitel. Naopak respondenti ze škol B a C uvádějí, že učitel za nudu v oblíbeném předmětu nemůže. Určitě je pravdou, že učitel může žáky ve vyučovací hodině nudit či ne. Nudu může vyvolat tím, že zvolí např. nevhodné vyučovací metody, používá nudný a jednotvárný výklad, jeho projev je monotónní, neprojevuje emoce atd.

Otázka č. 9 Pokud se v oblíbeném předmětu nenudíš, napiš proč.

Škola A

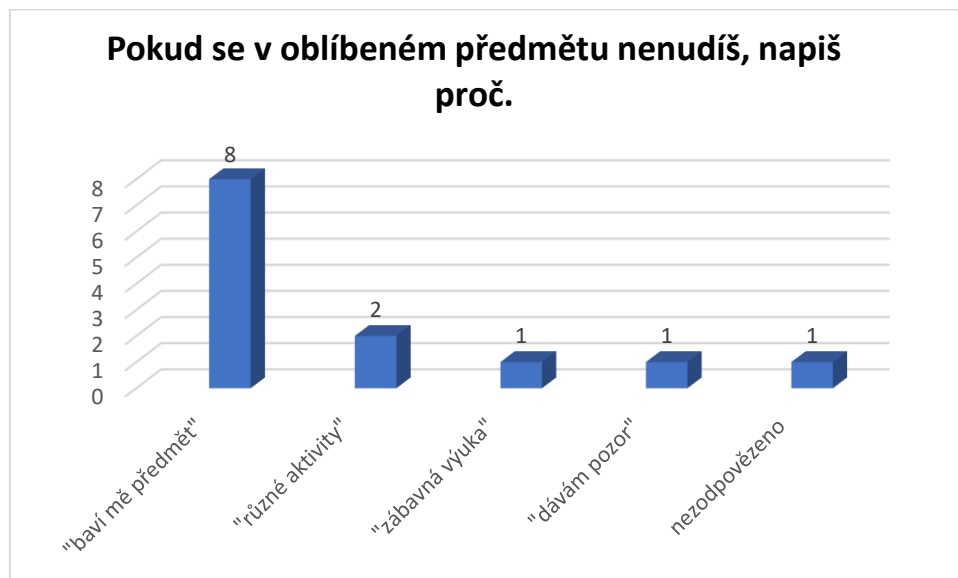
Graf 56



Mezi nejčastější (22 %) odpověď žáci zařadili „zájem učitele o předmět“ a stejný počet respondentů otázku nezodpověděl. Další častou odpovědí (17 %) bylo tvrzení „baví mě předmět“. Dále žáci uváděli „zajímavá témata/látka“, „zajímavý výklad“, „různé aktivity“ a nejmenší počet respondentů získala odpověď „nové poznatky“.

Škola B

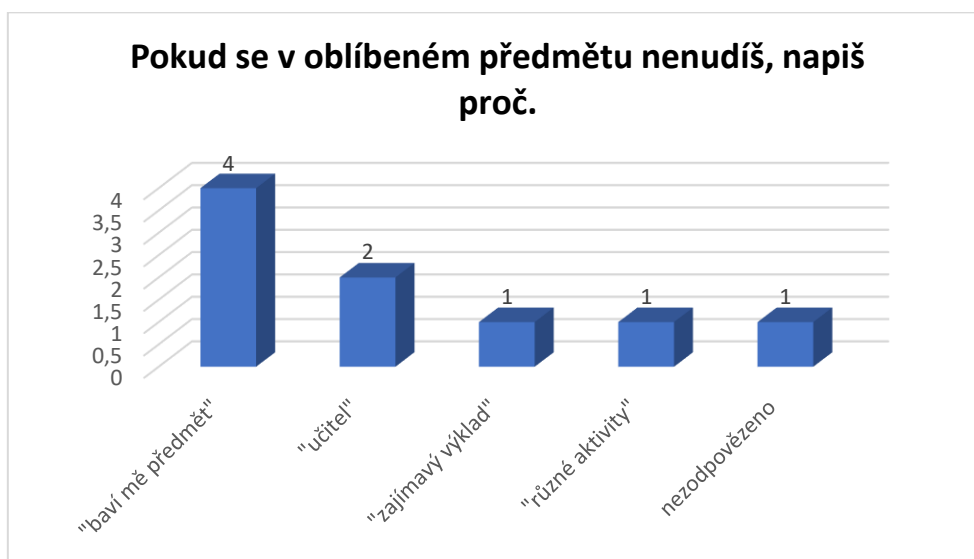
Graf 57



Zde nejvíce (62 %) žáků uvedlo, že se nenudí, protože je „baví předmět“. Druhou nejčastější odpovědí (15 %) byly „různé aktivity“ a 8 % dotázaných shodně uvádělo „zábavná výuka“, „dávám pozor“ nebo naši otázku nezodpovědělo.

Škola C

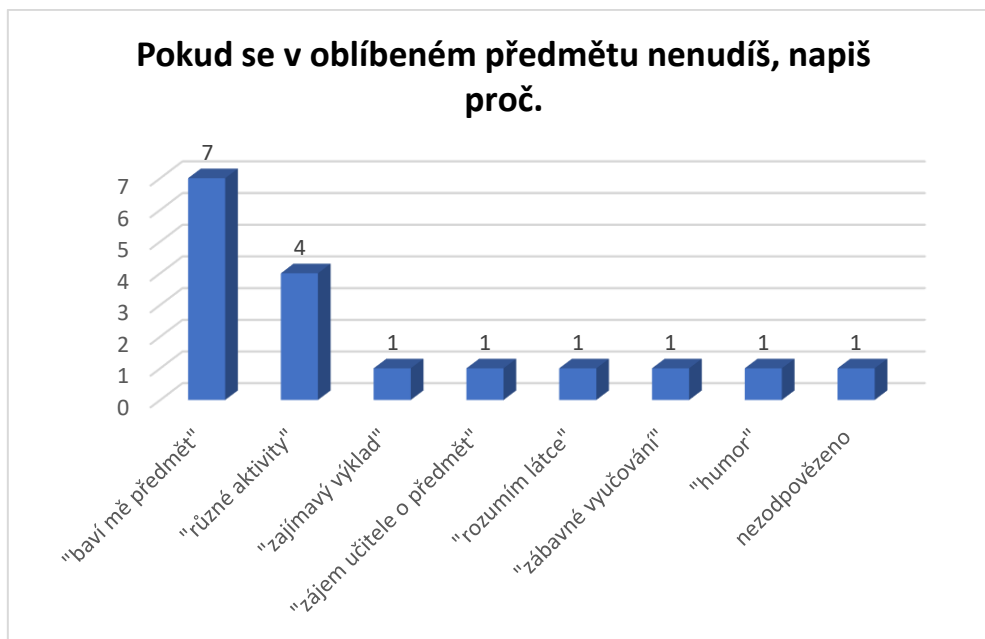
Graf 58



Stejně jako ve škole B se i zde je většina (44 %) přesvědčena, že se nenudí, protože je „baví předmět“. 22 % žáků uvedlo, že důvodem, proč se nenudí je „učitel“. 11 % žáků shodně uvádělo „zajímavý výklad“, „různé aktivity“ či otázka nebyla zodpovězena.

Škola D

Graf 59



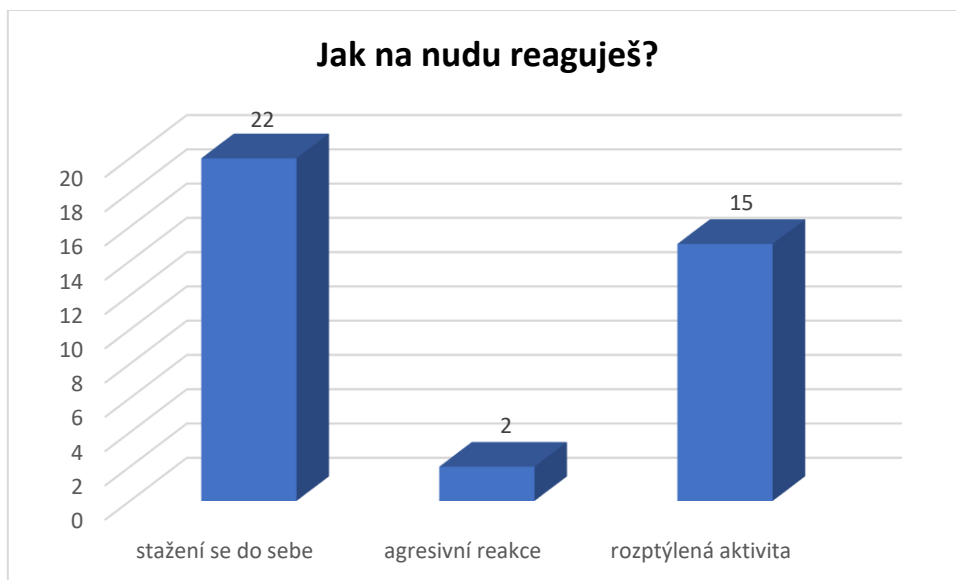
Opět stejně jako ve škole B a C nejvyšší počet (42 %) procent získala možnost „baví mě předmět“. Druhou nejčastější odpovědí (24 %) byly „různé aktivity“ a shodně 12 % obdržely odpovědi „zajímavý výklad“, „zájem učitele o předmět“, „rozumím látce“, „zábavné vyučování“, „humor“, a také nezodpovězeno.

Mezi nejčastější odpovědi žáci ze školy B, C a D zařadili možnost „baví mě předmět“, který je pro ně zajímavý, poutavý. Mohou se předmětu věnovat i ve svém volném čase. Ve škole A žáci na prvním místě uváděli „zájem učitele o předmět“, který je „zapálen“ pro svůj předmět a dokáže tak žáky zaujmout. Žáci ze všech škol také často uváděli např. „různé aktivity“, kdy učitel pro své hodiny volí různé aktivity, které nepůsobí monotónně.

Otázka č. 10 *Jak na nudu reaguješ?*

Škola A

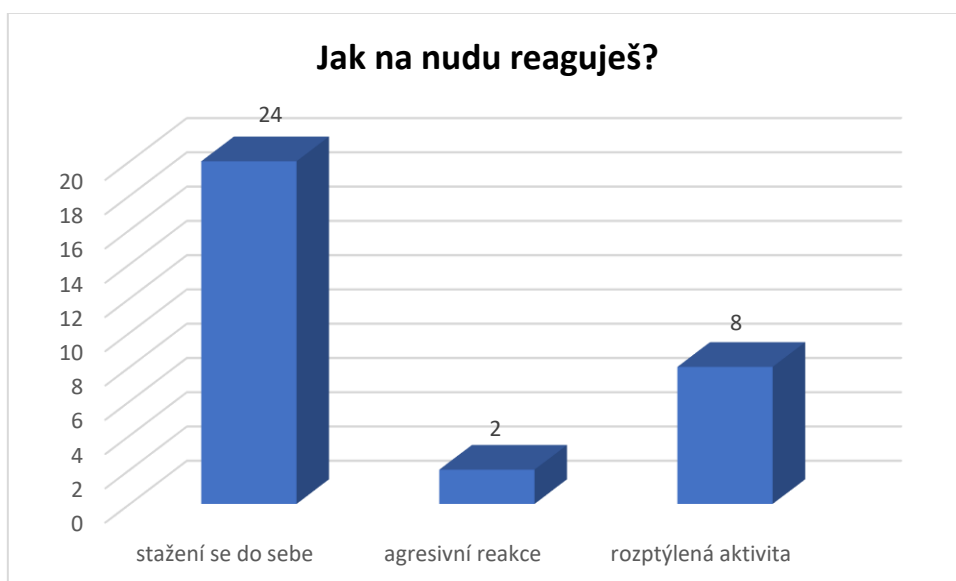
Graf 60



Nejvíce častou reakcí na nudu podle žáků je možnost „stažení do sebe“, takto odpovědělo 56 % z nich. Naopak „rozptýlenou aktivitou“, reaguje 39 % žáků. Nejmenší zastoupení patří možnosti „agresivní reakci“, kterou reaguje jen 5 % dotázaných.

Škola B

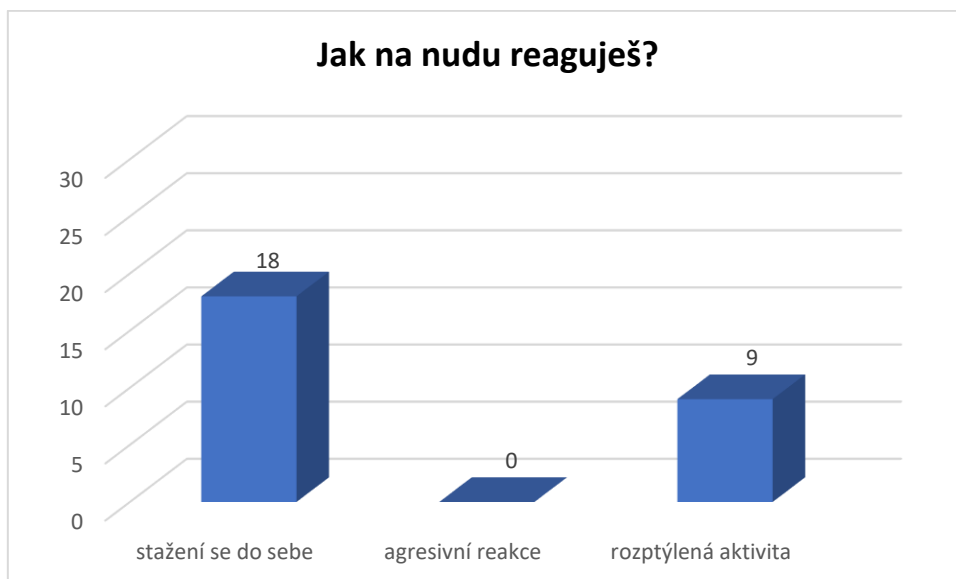
Graf 61



Stejně jako ve škole A se i zde stalo nejčastější (71 %) možností „stažení do sebe“. Druhou nejčastější (23 %) reakcí na nudu je „rozptýlená aktivita“. Pouze 6 % dotázaných uvedlo „agresivní reakci“.

Škola C

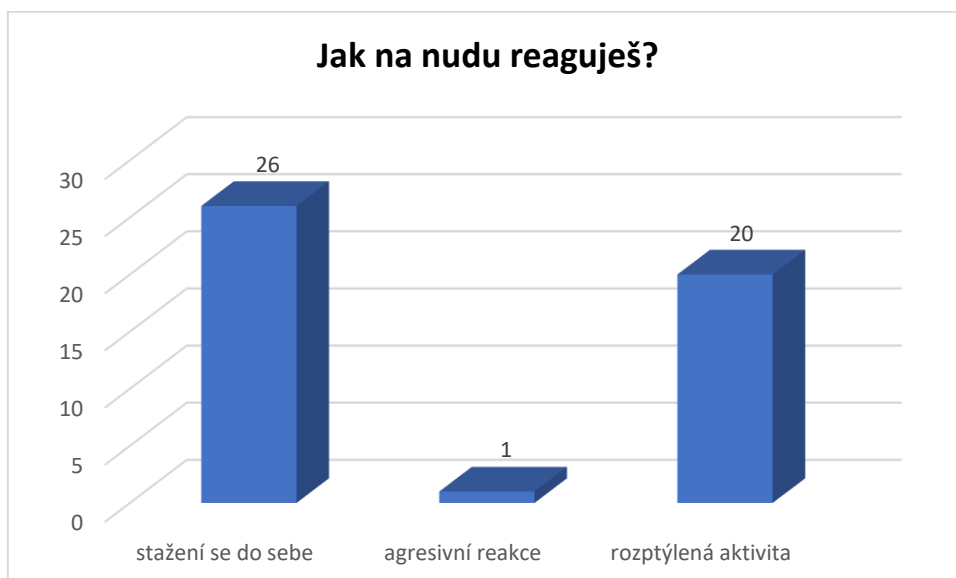
Graf 62



Zde žáci zvolili pouze dvě odpovědi. Častější odpovědí (67 %) se stala možnost „stažení do sebe“. 33 % žáků uvedlo, že na nudu reaguje „rozptýlenou aktivitou“. Nikdo z dotázaných nereaguje na nudu možností „agresivní reakce“.

Škola D

Graf 63



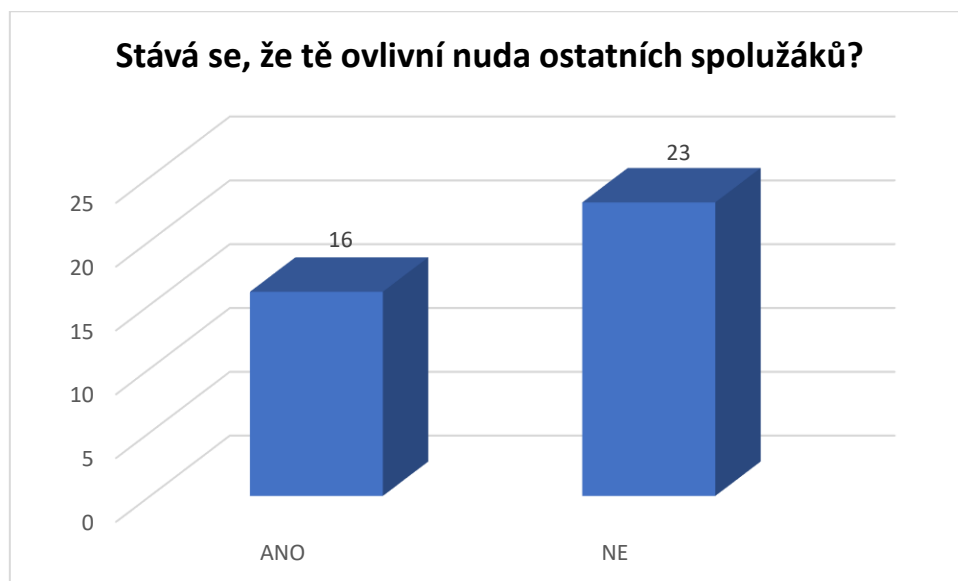
Jako i v předchozích školách byla nejčastější odpovědí možnost „stažení do sebe“, kterou uvedlo 55 % respondentů. Naopak 43 % na nudu reaguje „rozptýlenou aktivitou“. Pouze 2 % žáků reagují možností „agresivní reakce“.

Shodně se ve všech školách vyskytovala jako nejčastější reakce na nudu „stažení do sebe“, na druhém místě žáci uváděli možnost „rozptýlená aktivita“. Nejméně žáků na nudu reaguje „agresivní reakcí“, která se vyskytovala jen minimálně a ve škole C nebyla zastoupena vůbec. K této variantě se přiklonil minimální počet žáků. Žáci zřejmě tuto možnost nevolí, protože na sebe viditelně upozorňují a mohou být učitelem potrestáni. Proto obvykle volí možnost „stažení do sebe“ či „rozptýlená aktivita“, při kterých na sebe méně upoutávají pozornost.

Otázka č. 11 *Stává se, že tě ovlivní spolužáci, kteří nejeví zájem o předmět a nuda se "přenesou" i na tebe?*

Škola A

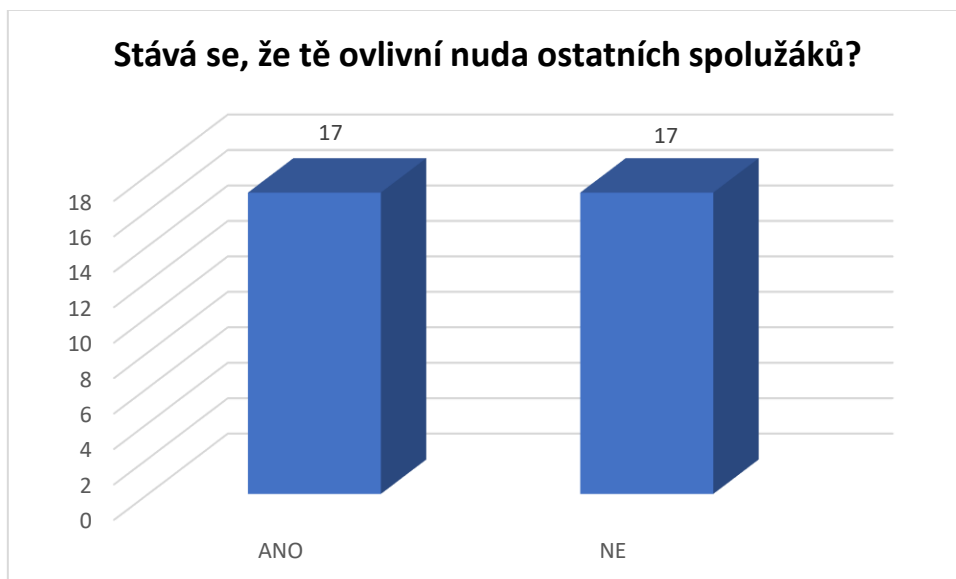
Graf 64



Ve škole A 41 % dotázaných žáků uvedlo, že se nechají ovlivnit nudou ostatních spolužáků. Naopak více než polovina (59 %) žáků neovlivní nuda ostatních spolužáků.

Škola B

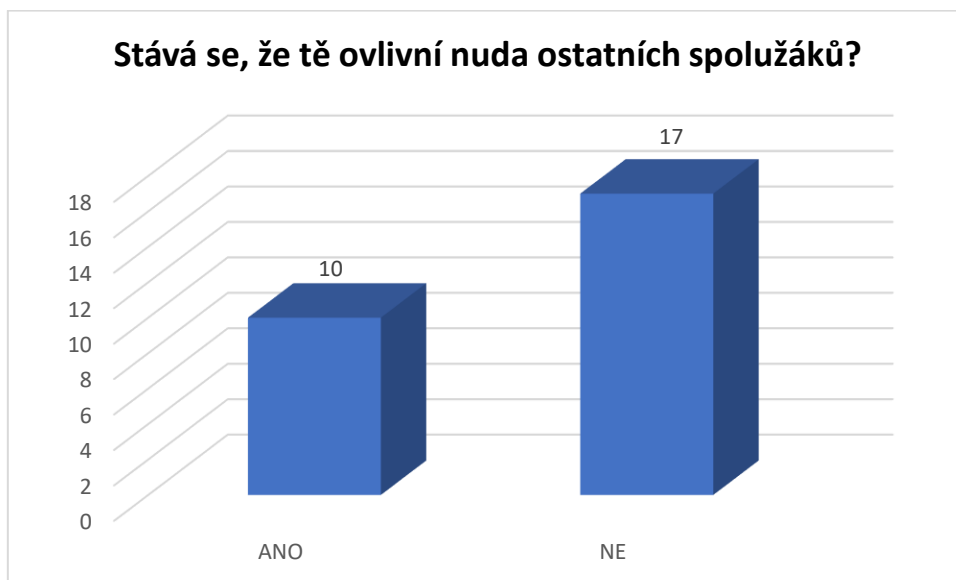
Graf 65



Ve škole B jsou zřejmé zcela vyrovnané odpovědi. 50 % žáků se nechá ovlivnit nudou svých spolužáků, 50 % naopak ne.

Škola C

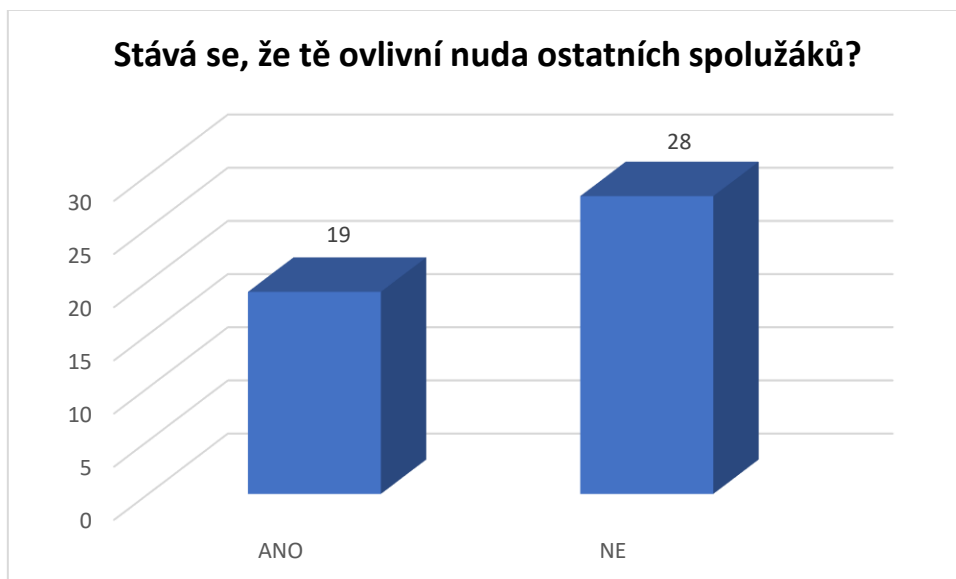
Graf 66



Stejně jako u školy A se i existuje převaha (63 %) žáků, kteří jsou přesvědčení, že je neovlivní nuda spolužáků. Menší část (37 %) je naopak ovlivněna nudou, která se projevuje u spolužáků.

Škola D

Graf 67



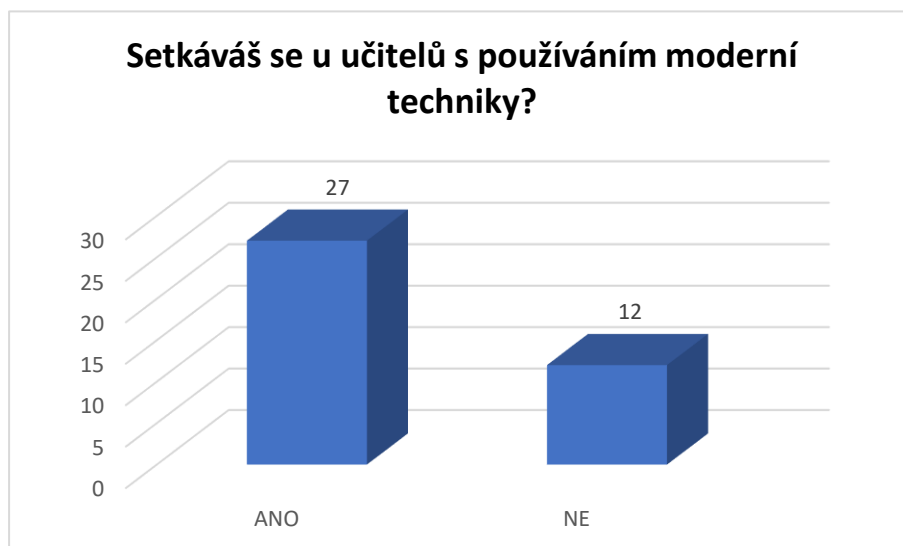
Shodně se školou A a C má zde převahu (60 %) možnost, že se žáci nenechají ovlivnit nudou svých spolužáků. Naopak pouze 40 % dotázaných má za to, že se nechá ovlivnit nudou svých spolužáků.

U školy A, C a D je evidentní převaha názorů, že se žáci nenechají ovlivnit nudou svých spolužáků. U školy B se jedná o vyrovnané odpovědi. Tuto skutečnost ovlivňuje složení žáků ve třídě, tzn. zda mají větší sklon k tomu, aby se nechali ovlivnit nudou spolužáků či nikoliv.

Otázka č. 12 *Setkáváš se u učitelů s používáním moderní techniky?*

Škola A

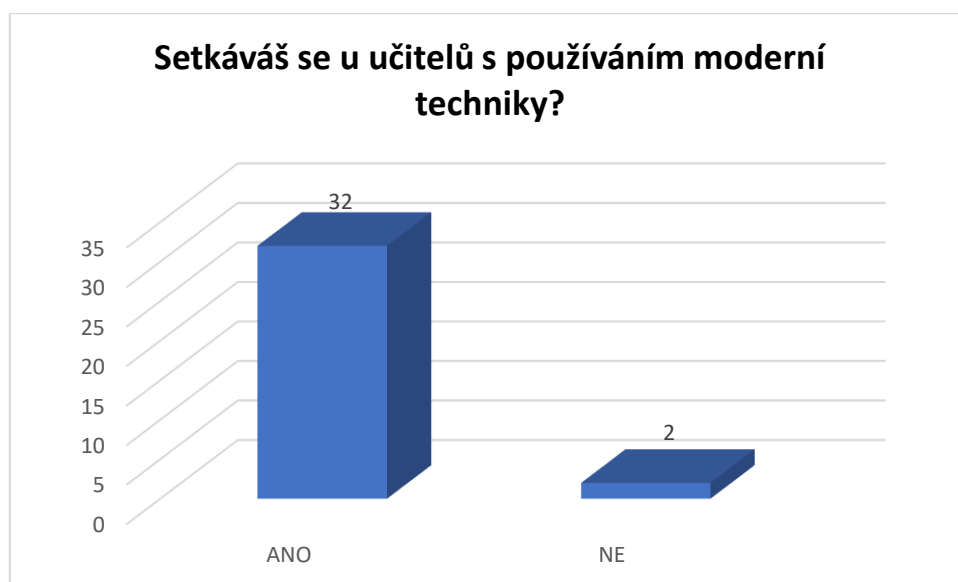
Graf 68



Většina (69 %) dotázaných žáků uvedla, že se u svých učitelů setkává s používáním moderní techniky. Proti bylo 31 %.

Škola B

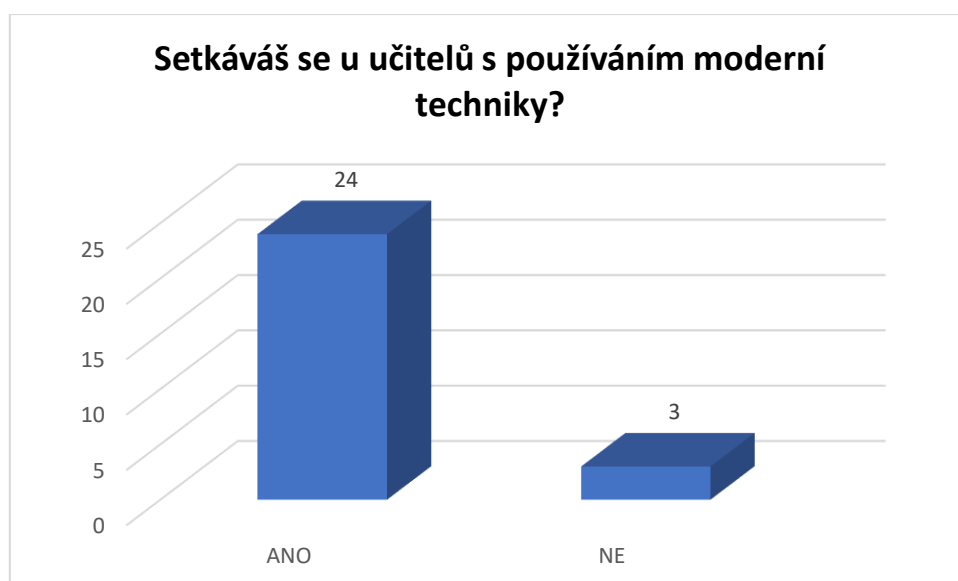
Graf 69



Drtivá většina (94 %) dotázaných odpověděla, že se ve škole setkávají s používáním moderních techniky. Pouze 6 % respondentů vypovědělo, že se s moderní technikou nesetkávají.

Škola C

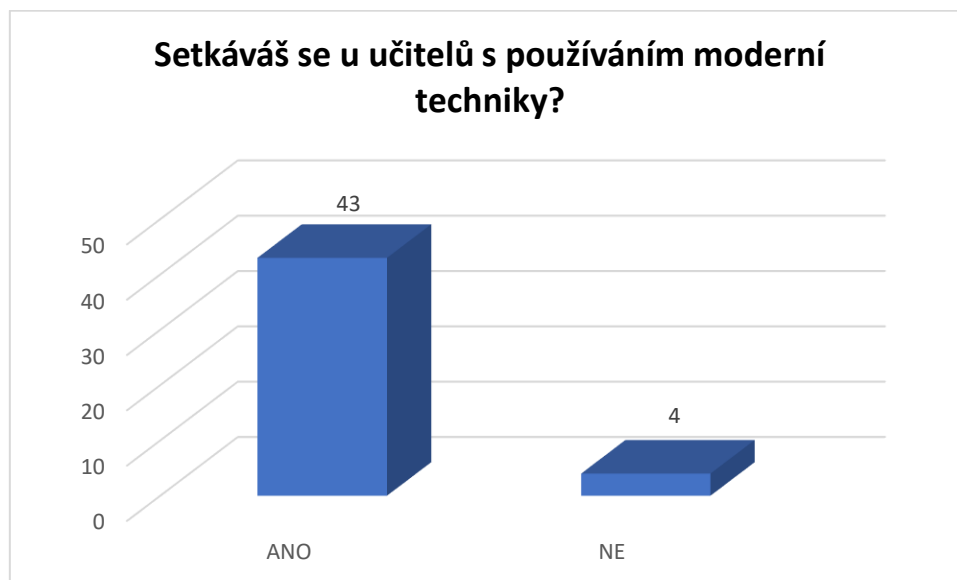
Graf 70



Opět většina (89 %) žáků odpověděla, že se setkává s používáním moderní techniky. Minimum dotázaných (11 %) odpovědělo záporně.

Škola D

Graf 71



Stejně jako v předchozích školách i zde převládá názor, že učitelé používají moderní techniku. Takto odpovědělo 91 % žáků. 9 % žáků označilo, že se s moderní technikou nesetkávají.

Ve všech školách uvedla většina respondentů, že se s používáním moderní techniky u svých učitelů setkávají. Pouze minimum respondentů se vyslovalo pro to, že jejich učitelé moderní techniku nevyužívají. V dnešní době určitě existuje velké množství moderní techniky, kterou učitel může použít pro zkvalitnění výuky, proto většina učitelů tuto možnost využívá.

Otázka č. 13 Co by měli učitelé zařadit do výuky, aby ses nenudil/a?

Škola A

Graf 72



Nejvíce žáků školy A se vyslovilo pro větší míru používání moderní techniky. Uváděli zde zejména používání filmů a videí ve výuce. Na druhém místě skončil návrh na zlepšení výkladu. V čtenosti třetí místo obsadil návrh na změnu vyučovacích metod, žáci uváděli např. učení venku. Žáci by také ocenili změnu organizačních forem vyučování, kde zmiňovali např. absenci skupinové práce. Dále předkládali požadavky na vlastnosti učitele, který by měl být podle nich aktivnější, také přijmout žákův názor a být pozitivní. Dále by ocenili názorné vyučování, zde uváděli pokusy, exkurze atd. Další návrhy souvisí s používáním humoru ve vyučování, probíráním učiva, které je pro žáky dále použitelné nebo s aktivnějšími hodinami, které by byly pestřejší na různé aktivity. Žáci by také kladně hodnotili větší míru zajímavosti o dané látce, více diskuze a méně opakování učební látky.

Graf 73



Ve škole B žáci na první místo umístili učení hrou, kdy by učitel do hodin zařazoval různé didaktické hry. Na druhé místo umístili požadavek na aktivnější hodiny, kdy by učitel pro své hodiny volil různé aktivity a hodily byly více „živé“. Na třetím místě skončil požadavek na větší míru používání moderní techniky, zde žáci uváděli např. dokumenty týkající se učební látky. I respondenti této školy se vyjádřili pro používání humoru při vyučování. Rovněž by ocenili názorné vyučování, které by jim lépe zprostředkovalo učební látku. Jako další návrh označili zlepšení výkladu, který je podle nich občas nudný a dlouhý. Také poukazovali na to, že by se učitel měl usmívat, být pozitivní a rovněž empatický. Měl by se také zajímat o své žáky, o to, co je zajímavé atd. Žáci se také vyjádřili pro zkrácení zápisu učiva. Ocenili by také zajímavosti k probrané látce a také jen učivo, které dále upotřebí. Také se vyslovili za to, aby jim učitelé zadávali méně úkolů a zvolili progresivnější vyučovací metody.

Škola C

Graf 74



Ve škole C se na prvním místě umístil požadavek na větší používání moderní techniky, zde uváděli používání filmů, videí nebo aktivit přes *Kahoot*. Na druhém místě se umístilo používání humoru ve vyučování. Třetí místo obsadil návrh na učení hrou. I zde žáci poukazovali na zlepšení výkladu, který bývá podle nich nudný. Ocenili by rovněž aktivnější hodiny. Vyjádřili se i pro změnu organizačních forem výuky, i oni uváděli učení venku. Rovněž poukazovali na to, že by se učitel měl více zajímat o své žáky, o jejich názory a projevoval ve vyučování více energie. Žáci také uvedli návrh na změnu zápisu, který by měl být podle nich kratší. Preferovali by rovněž názorné vyučování se spoustou příkladů nebo také, aby s nimi učitel více komunikoval. Hodiny by podle nich měly být originální a odlišovat se od jiných, přinést by měly rovněž zajímavosti k učivu, které by si žáci lépe zapamatovali.

Škola D

Graf 75



I zde stejně jako ve škole A a C první místo obsadil návrh na používání moderní techniky. Stejně jako ve škole C druhé místo obsadilo používání humoru. Žáci by rovněž preferovali učení hrou a rovněž lepší komunikaci s učiteli, kteří s nimi nedostatečně komunikují. Dále by ocenili novější vyučovací metody. Přáli by si aktivnější hodiny se spoustou aktivit. Zestručnili by výklad, který by měl být podle nich zábavnější. Také by nezapisovali zbytečně dlouhý zápis učiva. Rádi by stejně tak jako ostatní zažili učení venku. Učitel by měl předkládat zajímavosti k probírané látce, být empatický, více se žáky spolupracovat a vyvolávat je. Hodiny by měly být doplněny názorným vyučováním, měly by být originální, a ne příliš opakovací.

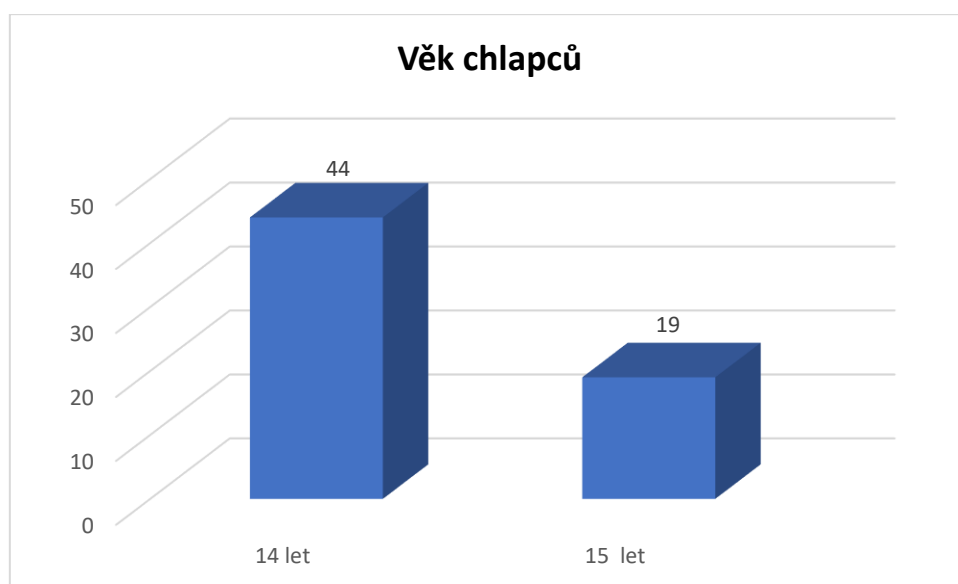
Jednotlivé návrhy se takřka ve všech případech ve školách shodovaly, žáci uváděli jen jiné příklady konkrétního návrhu. Mezi nejčastější žáci zařazovali větší míru používání moderní techniky, dále učení hrou, humor nebo aktivnější hodiny. Větší zastoupení moderní techniky žáci mohli požadovat např. z toho důvodu, že práce s technikou je u nich velmi oblíbená, setkávají se s ní v každý den, používají ji i ve volné čase atd. S pojmem hra se žáci setkávají již od dětství, mají ji spojenou s kladným prožitkem, a proto by rádi využili učení hrou ve škole (např. didaktické hry).

Rádi by ve vyučování uvítali i trochu humoru, protože jak vyplývá z výzkumu Pavelkové (2010) chtějí být učitelem baveni. Rovněž by ocenili i aktivnější hodiny, při kterých by jim učitel dal větší prostor pro realizaci.

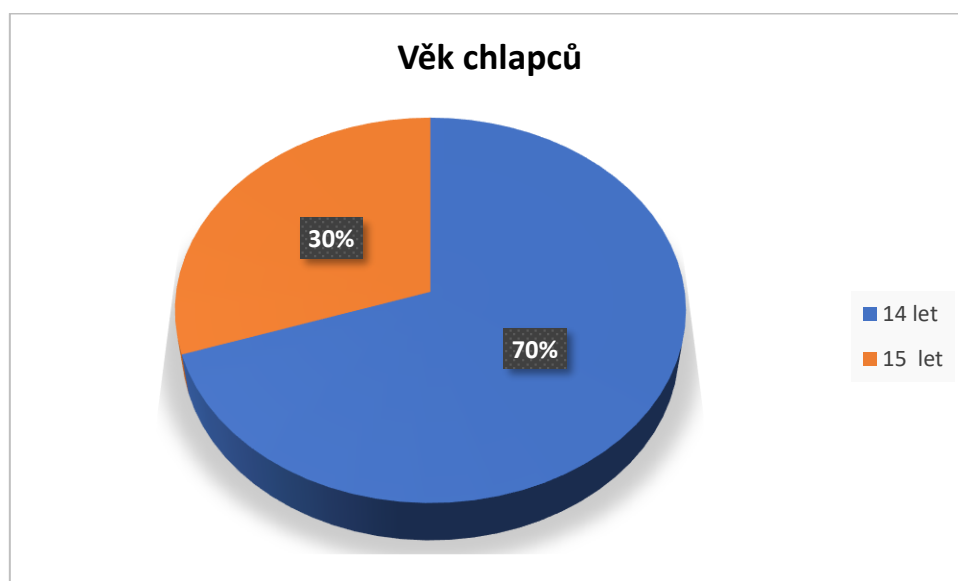
4.1.3 Komparace výsledků chlapců a dívek

V této části se soustředím na komparaci výsledků chlapců a dívek zúčastněných mého výzkumu. První graf uvede výsledky chlapců, druhý následně představí výsledky dívek. Grafy týkající se chlapců jsou znázorněny modrou barvou, u dívek se jedná o oranžovou barvu.

Graf 76

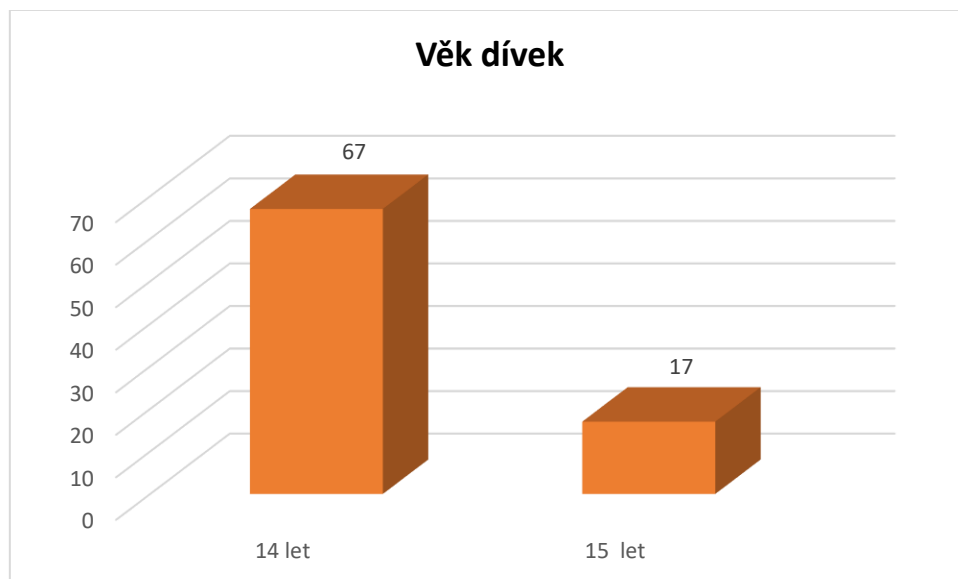


Graf 77



Výzkumu se zúčastnilo celkem 63 chlapců, 70 % z nich bylo ve věku 14 let, 30 % z nich 15 let.

Graf 78



Graf 79



Dívek zúčastněných výzkumu bylo celkem 84, ve věku 14 let 80 % a 15 let 20 %.

Otázka č. 1 Co pro tebe znamená nuda?

Graf 80



Více než polovina (52 %) chlapců uvedla, že pod pojmem nuda si představí chvíli, kdy „nemají/nevědí co dělat“. 16 % z nich odpovědělo, že nudu zažívá, když je „něco nebaví“. Jako třetí nejčastější odpověď se objevilo „nebaví/nezajímá mě téma/látka“, takto odpovědělo 14 % dotázaných. 5 % také ztotožňuje prožitek nudy s tím, když „čeká/čas plyne pomalu/nic se neděje“. Když „vyučování není dle jejich představ“, tehdy se nudí 3 % dotázaných. Jako méně časté odpovědi chlapci uvedli „špatný – nudný výklad“, „látku již znám“, „dělám něco, co nechci“, „opisujeme prezentaci“, „musím se učit“, jeden respondent otázku nezodpověděl.

Graf 81



Jako nejčastější (60 %) odpověď dívky uvedly „nemám/nevím co dělat“. Druhou nejčastější odpovědí (12 %) se stalo tvrzení „něco mě nebaví“. Na třetí místo zařazují odpověď „nebaví/nezajímá mě téma/látka“, takto odpovědělo 10 % dívek. 4 % obdržely odpovědi „učitel nemluví k tématu“ a „dělám něco, co nechci“. Jako další odpovědi z grafu vyplývají tvrzení „se nudím“, „špatný – nudný výklad“, „čekám/čas plyne pomalu/nic se neděje“. Stejně tak 3 % dívek otázku nezodpověděla. Mezi dalšími odpověďmi se také vyskytovaly tvrzení „kreslím si“ nebo „látku již znám“.

Při porovnání odpovědí chlapců a dívek je zřejmé, že první tři nejčastější odpovědi se shodují u obou pohlaví. Mezi ně zařazují „nemám/nevím co dělat“, „něco mě nebaví“ a „nebaví/nezajímá mě téma/látka“. Odpovědi se liší jen v četnosti počtu respondentů. Z nejčastějších odpovědí vyplývá, že na pohlaví respondentů nezáleží – pod pojmem nuda si chlapci i dívky představili to samé. Chlapci jako další nejčastější moment, kdy zažívají nudu předkládali „čekám/čas plyne pomalu/nic se neděje“. U dívek se další častou odpovědí stalo tvrzení „učitel nemluví k tématu“. Chlapci dále poukazovali na to, že se nudí když „vyučování není dle jejich představ“. Dívky dále uváděly, že se prožitek nudy objevuje tehdy, „dělají-li něco, co nechtějí“. Dále se shodně objevovaly odpovědi jako „špatný – nudný výklad“, „látku již znám“ nebo otázka vůbec nebyla zodpovězena.

Otázka č. 2 *Zažíváš nudu ve vyučování?*

Graf 82



Více než polovina chlapců (51 %) „někdy zažívá“ nudu. Druhou nejčastější odpovědí (37 %) se stala možnost „často zažívám“. 6 % chlapců zvolilo možnost „skoro pořád zažívám“. „Spíše zažívá“ nudu 5 % chlapců. Možnost „nikdy nezažívám“ obdržela pouze 2 %.

Graf 83

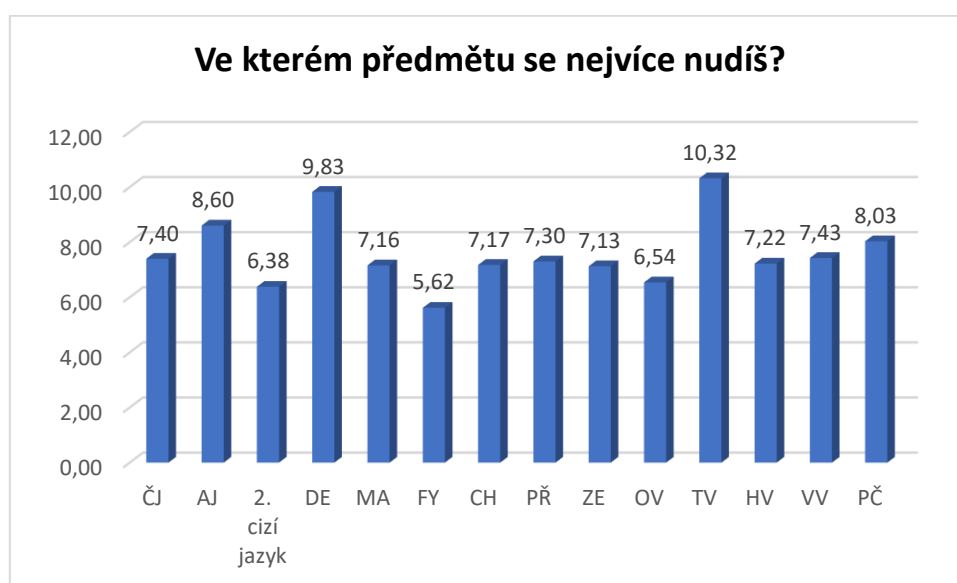


Mezi dívkami se nejčastější (48 %) odpovědí stala možnost „někdy zažívám“. Možnost „často zažívám“ zvolilo 31 % dívek. Shodně 11 % obdržely odpovědi „spíše zažívám“ a „skoro pořád zažívám“. Žádná dívka nezvolila možnost „nikdy nezažívám“.

U chlapců i dívek se shodně nejčastější odpovědí stala možnost „někdy zažívám“, kterou zvolilo přes 50 % chlapců a 48 % dívek. Na druhém místě se u chlapců i dívek objevila možnost „často zažívám“. U chlapců se na třetím místě umístila možnost „skoro pořád zažívám“. U dívek se na třetím – čtvrtém místě umístily odpovědi „spíše zažívám“ a „skoro pořád zažívám.“ U chlapců se rovněž vyskytovala možnost „nikdy nezažívám“, kterou u dívek nenalezneme. Odpovědi se u chlapců i dívek shodovaly, opět nezáleželo na pohlaví respondentů.

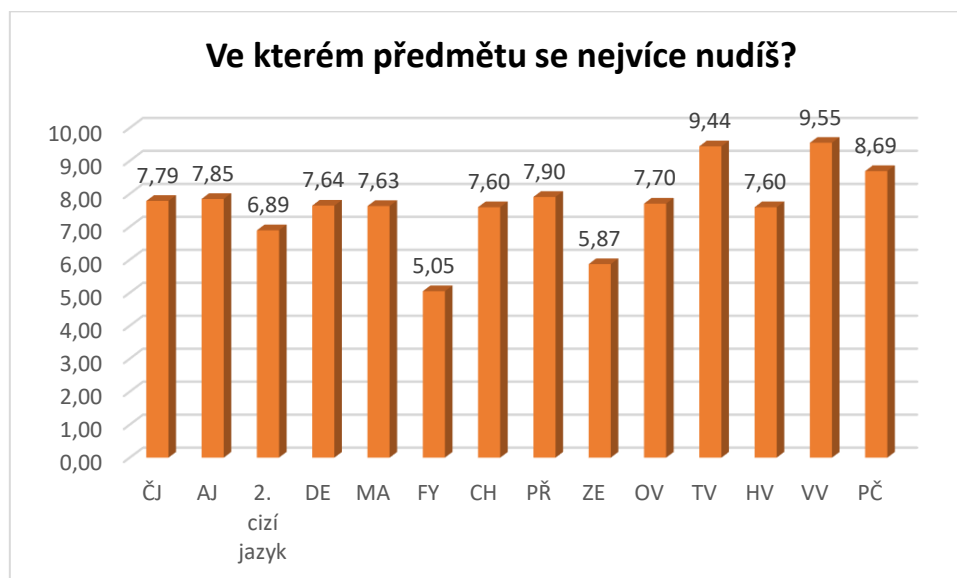
Otázka č. 3 *Ve kterém předmětu se nejvíce nudíš?*

Graf 84



Z grafu vyplývá, že se chlapci nejvíce nudí ve fyzice s hodnotou 5,62. Na druhé místo zařazují 2. cizí jazyk, který dosáhl hodnoty 6,38 a třetí místo obsadila občanská výchova s hodnotou 6,54. Naopak chlapci se nejméně nudí v tělesné výchově, které přiřazují hodnotu 10,32. Jako druhý předmět, kde nejméně zažívají nudu, uvedli dějepis s hodnotou 9,83 a třetí místo obsadil anglický jazyk s hodnotou 8,60. Pavelková (2010) předkládá výzkum dle Kindlové (2006), která pro svůj výzkum ovšem použila některé odlišné předměty, než byly součástí mého výzkumu. Z výzkumu Kindlové (2006) vyplývá, že nudu chlapci zažívají nejvíce ve výtvarné, občanské a hudební výchově. Můj výzkum se ztotožňuje pouze s občanskou výchovou, která je ovšem umístěna až na místo třetí. Výzkum Kindlové (2006) uvádí, že nejméně se chlapci nudí v tělesné výchově, informatice a rodinné výchově. Stejně tak i v mém výzkumu chlapci umístili tělesnou výchovu na první místo.

Graf 85



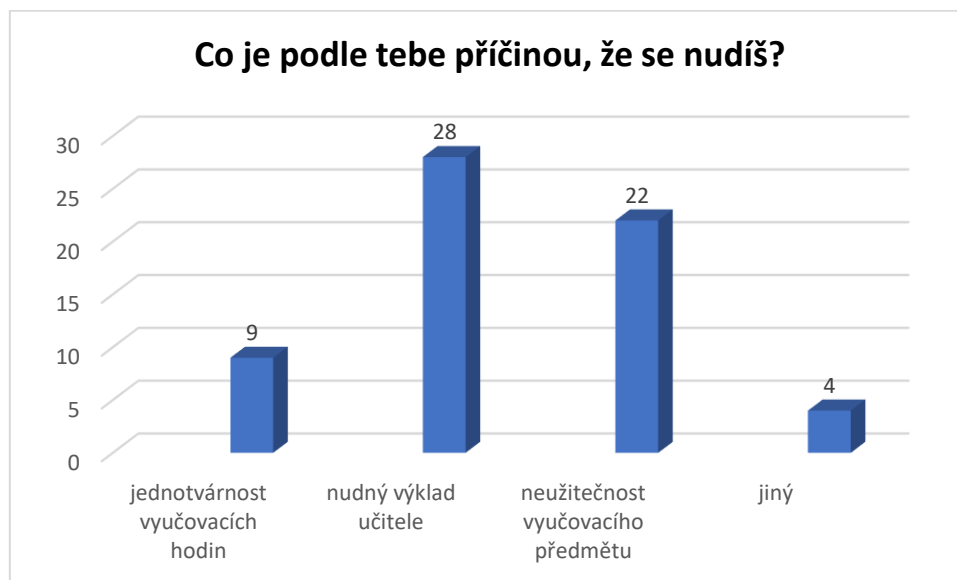
Dívky jako nejnudnější předmět zvolily fyziku s hodnotou 5,05. Na druhém místě skončil zeměpis, který dosáhl hodnoty 5,87 a třetí místo obsadil 2. cizí jazyk s hodnotou 6,89. Mezi tři předměty, kde se dívky nejméně nudí, uvedu výtvarnou výchovu s hodnotou 9,55, dále tělesnou výchovu s hodnotou 9,44 a pracovní činnosti s hodnotou 8,69. Výzkum Kindlové (2006), jak uvádí Pavelková (2010) předkládá jako pro dívky nejnudnější předměty fyziku, občanskou výchovu a pracovní činnosti. Můj výzkum se rovněž shoduje s fyzikou jako nejnudnějším předmětem. Jako nejméně nudné předměty Kindlová (2006) uvádí informatiku, občanskou výchovu a český jazyk. Můj výzkum se shoduje v předmětu pracovní činnosti, jehož součástí je informatika.

Jako nejnudnější předmět označili shodně chlapci i dívky fyziku (vysvětlení viz kapitola 4.1.2). Mezi nejnudnější předměty shodně chlapci i dívky označili 2. cizí jazyk, který chlapci umístili na druhé místo, kdežto dívky na třetí. Jedná se o jazyk, který mají žáci zařazen od 2. stupně ZŠ. Neoblíbenost předmětu může být způsobena tím, že žáci se již od 1. stupně ZŠ učí anglický jazyk a může nastat situace, že žáci jsou již přehlceni. Chlapci na třetí místo umístili občanskou výchovu a dívky na druhé místo zeměpis (viz kapitola 4.1.2). Mezi předměty, kde žáci zažívají nudu nejméně, zařadili chlapci i dívky tělesnou výchovu (viz kapitola 4.1.2). Chlapci ji umístili na první, dívky na druhé místo. U chlapců se jako další dva předměty, kde zažívají nudu nejméně, vyskytl dějepis (druhé místo), viz 4.1.2 a anglický jazyk (třetí místo). Dívky doplnily ještě výtvarnou výchovu (první místo) a pracovní činnosti (třetí místo), protože mohou být zručnější než chlapci.

Z výsledků vyplývá, že shoda mezi chlapci a dívkami panovala v neoblíbenosti fyziky a 2. cizího jazyka, rovněž v oblíbenosti tělesné výchovy.

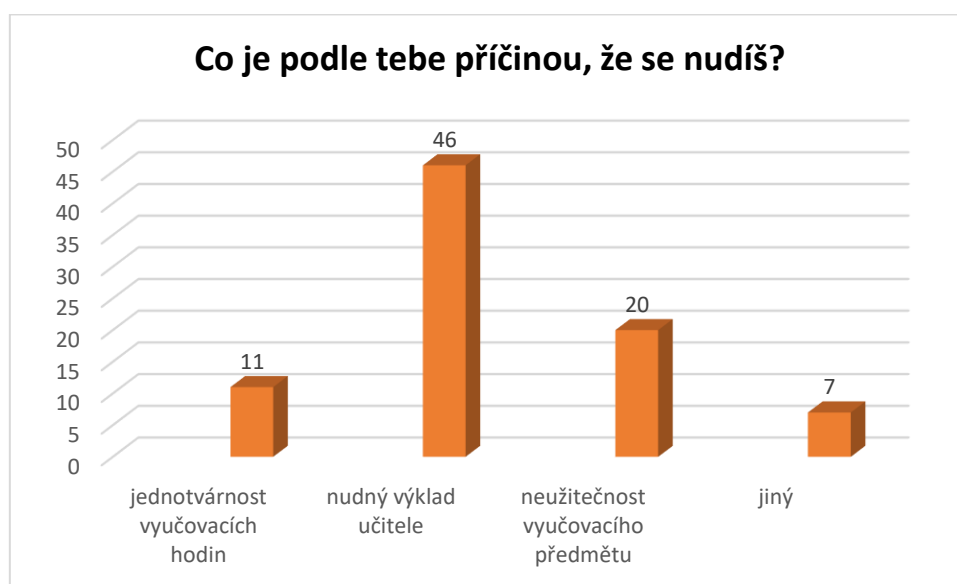
Otázka č. 4 Co je podle tebe příčinou, že se nudíš?

Graf 86



Skoro polovina chlapců (44 %) jako příčinu nudy označila možnost „nudný výklad učitele“. Na druhém místě se umístila odpověď „neužitečnost vyučovacího předmětu“, kterou zvolilo 35 % chlapců. 14 % z nich zvolilo možnost „jednotvárnost vyučovacích hodin“. 6 % chlapců určilo možnost „jiný“. Dva žáci jako „jiný“ důvod uvedli „nezajímavé téma“, další dva uvedli „rušící spolužáky“.

Graf 87

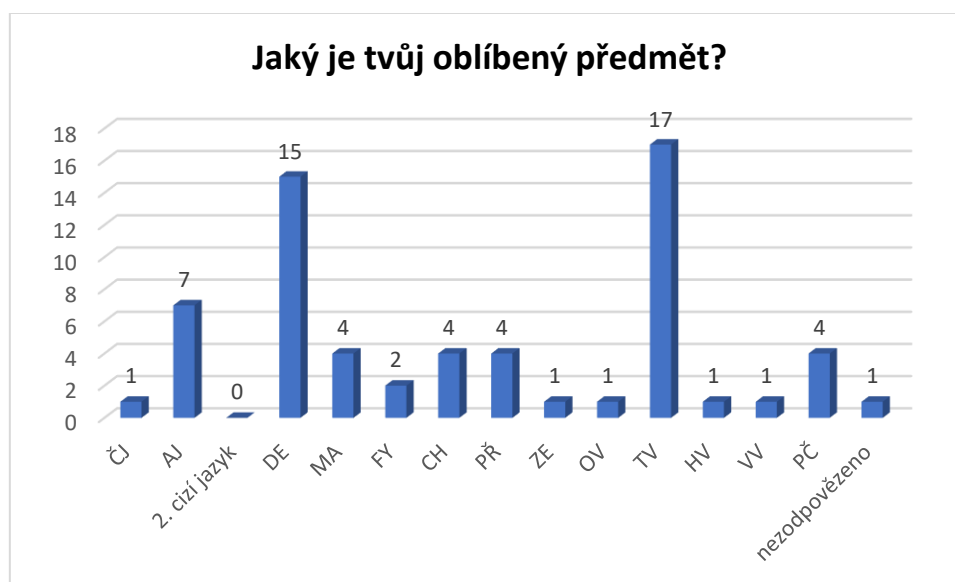


Opět nadpoloviční většina (55 %) zvolila jako nejčastější příčinu „nudný výklad učitele“. Druhou nejčastější (24 %) odpovědí se stala „neužitečnosti vyučovacího předmětu“. 13 % dívek se rozhodlo pro možnost „jednotvárnost vyučovacích hodin“. 9 % dívek uvedlo „jiný“ důvod pro nudu ve vyučování, tj. když „učitel moc mluví“, „komunikuje s jinými žáky“, „vysvětluje látku“, „okřikuje žáky“, žák „látce nerozumí (2x)“ nebo ho „nebaví“.

Chlapci i dívky shodně uvedli jako nejčastější příčinu nudy „nudný výklad učitele“, na druhé místo uvedli „neužitečnost vyučovacího předmětu“, na třetí místo umístili „jednotvárnost vyučovacích hodin“ a jako nejméně častou možnost zvolili „jiný“ důvod. Možnými důvody jsem se zabývala v kapitole 4.1.2, první tři nejčastější odpovědi se u chlapců a dívek shodovaly. Rozdílně se vyjadřovali pouze k „jiným“ příčinám nudy. Chlapci odkazovali k nezajímavému tématu a svým spolužákům. Dívky spíše jako příčinu nudy uváděly osobnost učitele – např. moc mluví, okřikuje žáky atd. Právě dívky mohou být pokládány za ty, které si více všimají osobnosti učitele, kterou následně hodnotí.

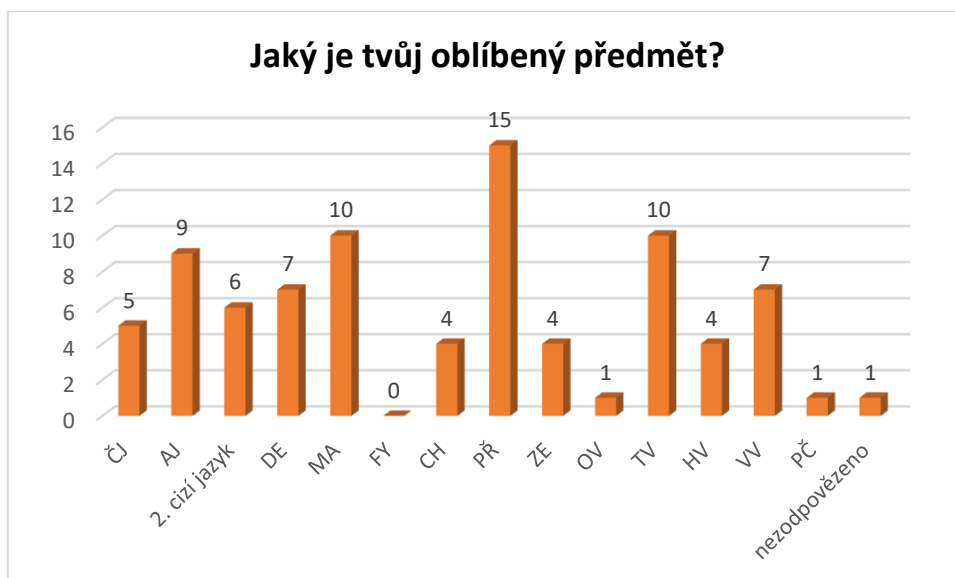
Otázka č. 5 Jaký je tvůj oblíbený předmět?

Graf 88



Chlapci jako nejvíce oblíbený předmět uvedli tělesnou výchovu (27 %), dále dějepis (24 %) a anglický jazyk (11 %).

Graf 89

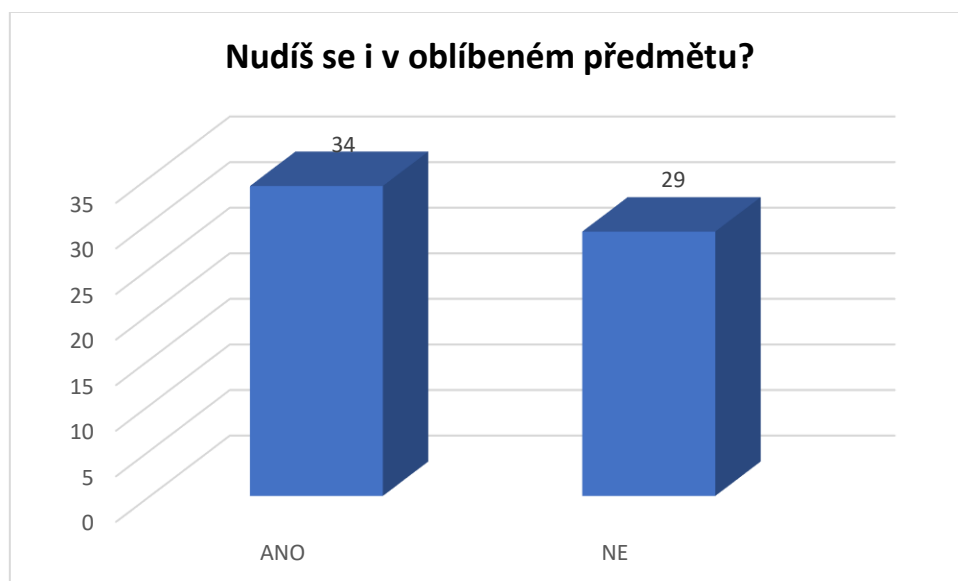


Dívky jako nejvíce oblíbený předmět zvolily přírodopis (18 %), dále matematiku (12 %) a anglický jazyk (11 %).

Shoda mezi chlapci a dívkami panovala pouze v předmětu anglický jazyk, který obě pohlaví umístily na třetí místo. Tento předmět může být oblíben proto, že ho žáci mohou využít v běžném životě, dále při cestování, sledování filmů atd. Chlapci na první místo umístili tělesnou výchovu, mají kladný vztah ke sportu, věnují se mu ve volném čase. Na druhé místo umístili dějepis, ve kterém určitě nalezneme mnoho témat bližších chlapcům než dívkám (např. války, zbraně atd.). Dívky na první místo zařadily přírodopis, zde se mohou vyskytnout naopak témata bližší dívkám (např. rostliny). Druhé místo u dívek obsadila matematika, např. z důvodu skládání přijímacích zkoušek na střední školy.

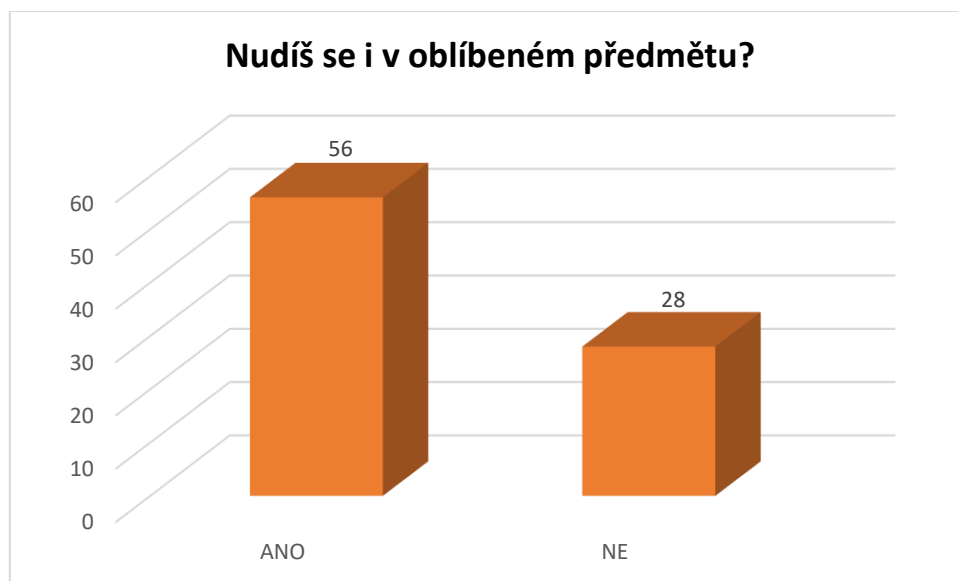
Otázka č. 6 Nudíš se i v oblíbeném předmětu?

Graf 90



Více než polovina (54 %) odpověděla, že nudu zažívá i v oblíbeném předmětu. Naopak 36 % chlapců se v oblíbeném předmětu nesetkává s prožitkem nudy.

Graf 91



Většina dívek (67 %) se v oblíbeném předmětu setkává s nudou, naopak 33 % z nich nudu v oblíbeném předmětu nezažívá.

Stejně tak většina dívek i chlapců odpověděla, že nudu zažívá i v oblíbeném předmětu. Menší část z nich se s prožitkem nudy v oblíbeném předmětu nesetkává. I v této otázce nezáleželo na pohlaví respondentů – v oblíbeném předmětu se nudí chlapci i dívky. Příčiny nudy jsou představeny v otázce č. 7.

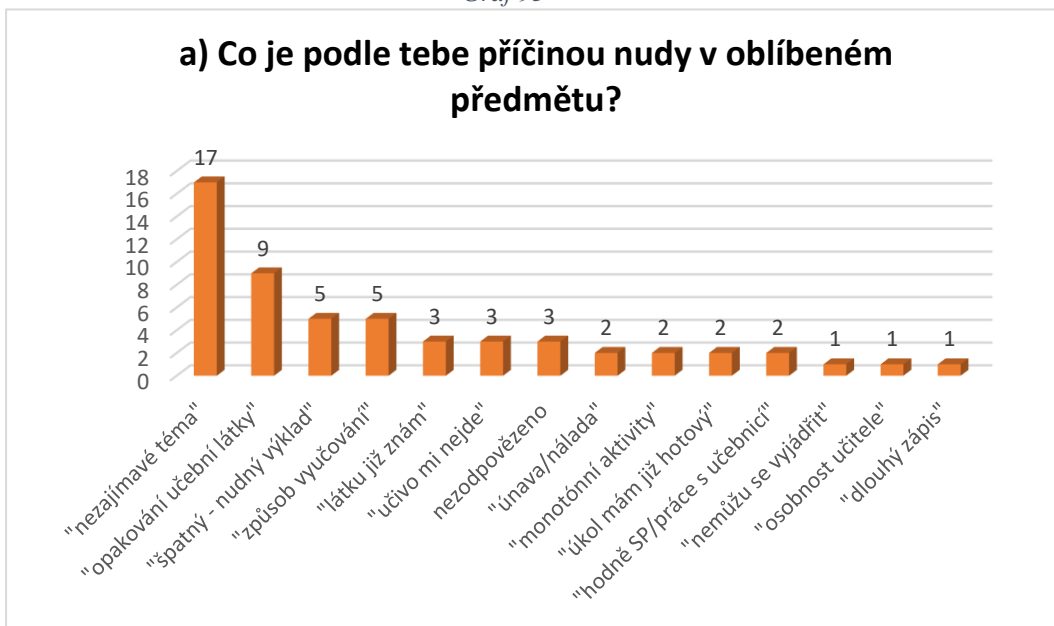
Otázka č. 7 Co je podle tebe příčinou nudy v oblíbeném předmětu?

Graf 92



Jako nejčastější příčinu nudy v oblíbeném předmětu (35 %) chlapci uvedli „nezajímavé téma“. 12 % chlapců spatřuje nudu ve „špatném – nudném výkladu“. Shodně 9 % obdržely odpovědi „osobnost učitele“ a „látku již znám“. 9 % dotázaných otázku nezodpovědělo. Odpověď „monotónní aktivity“ zvolilo 6 % chlapců.

Graf 93

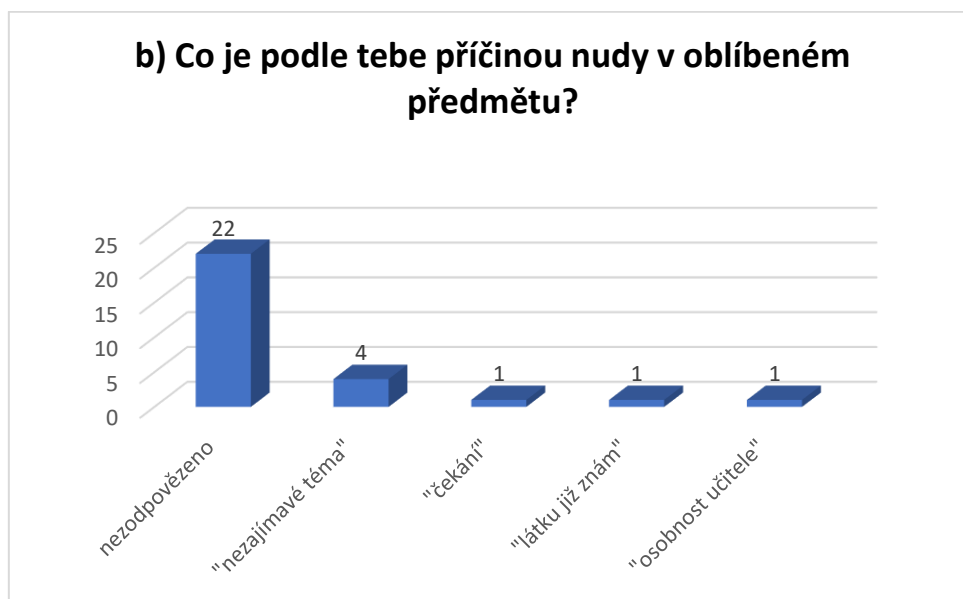


Nejčastější (30 %) odpovědí se stalo tvrzení „nezajímavé téma“. 16 % dívek poukázalo na „opakování učební látky“, přičemž se u nich objevuje nuda. Shodně 9 % získaly odpovědi „špatný – nudný výklad“ a „způsob vyučování“. 5 % dívek uvedlo „látku již znám“ nebo „učivo mi nejde“. 5 % dívek rovněž otázku nezodpovědělo. Mezi méně časté odpovědi patří např. „únava/nálada“, „úkol mám již hotový“ nebo „hodně SP/práce s učebnicí“.

Chlapci i dívky se shodují v nejčastější odpovědi, která zní „nezajímavé téma“, kvůli němu se v hodinách nejčastěji nudí a které se vyskytuje ve všech předmětech, i oblíbených. Jako časté odpovědi byly dále uváděny u obou pohlaví tvrzení např. „špatný – nudný výklad“, jehož rysy jsem představila v kapitole 4.1.2, „látku již znám“, proto se jí již nechtějí věnovat. Další odpovědi jsou znázorněny v grafech výše.

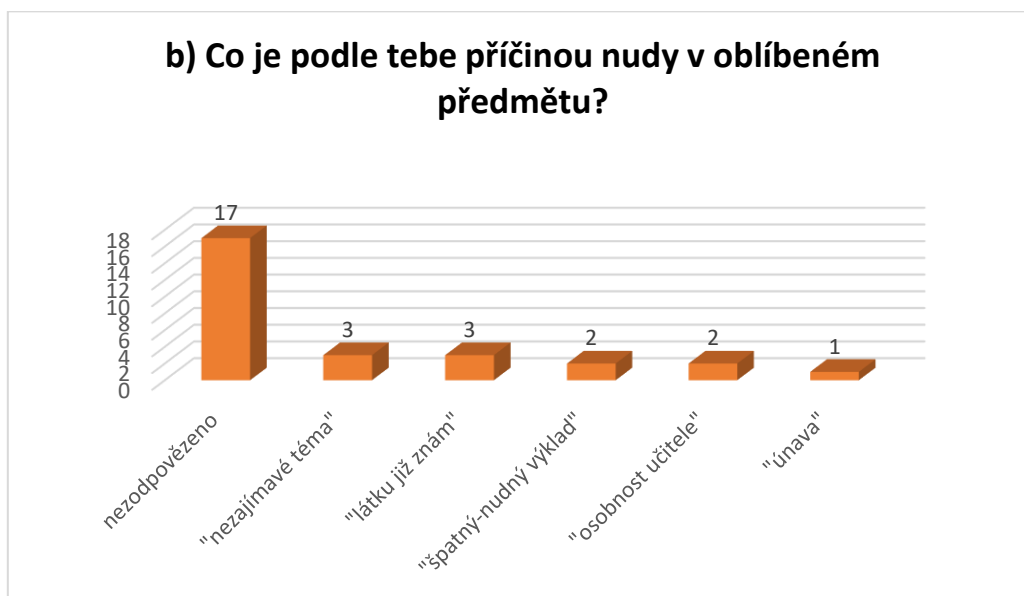
Nyní představím odpovědi žáků, kteří se v oblíbeném předmětu nenudí.

Graf 94



76 % žáků, kteří se v oblíbeném předmětu nenudí, se k otázce nevyjádřilo. „Nezajímavé téma“ jako příčinu nudy v oblíbeném předmětu uvedlo 14 %. Shodně 3 % obdržely odpovědi „čekání“, „látku již znám“ a „osobnost učitele.“

Graf 95

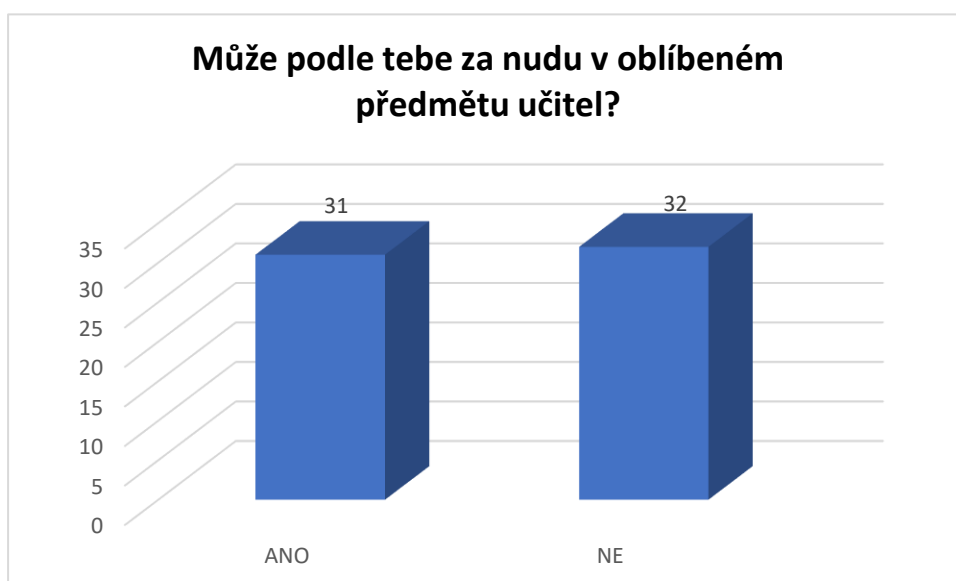


61 % nenučících se dívek otázku nezodpovědělo. „Nezajímavé téma,“ a „látku již znám“ bylo určeno 3 % dívek. Jako další odpovědi uvedly „špatný – nudný výklad“, „osobnost učitele“ nebo „únava.“

Většina nenučících se chlapců a dívek otázku nezodpověděla. Ti, kteří ji zodpověděli, na první místo shodně umístili „nezajímavé téma.“ Dále se objevovalo „látku již znám“, „osobnost učitele“, ten může nudu vyvolat např. nevhodnými vyučovacími metoda, špatným projevem atd. Také žáci uvedli „čekání“, kdy jednotlivé části hodiny nenavazují plynule na sebe či „únava“, kdy se může jednat např. o poslední vyučovací hodinu.

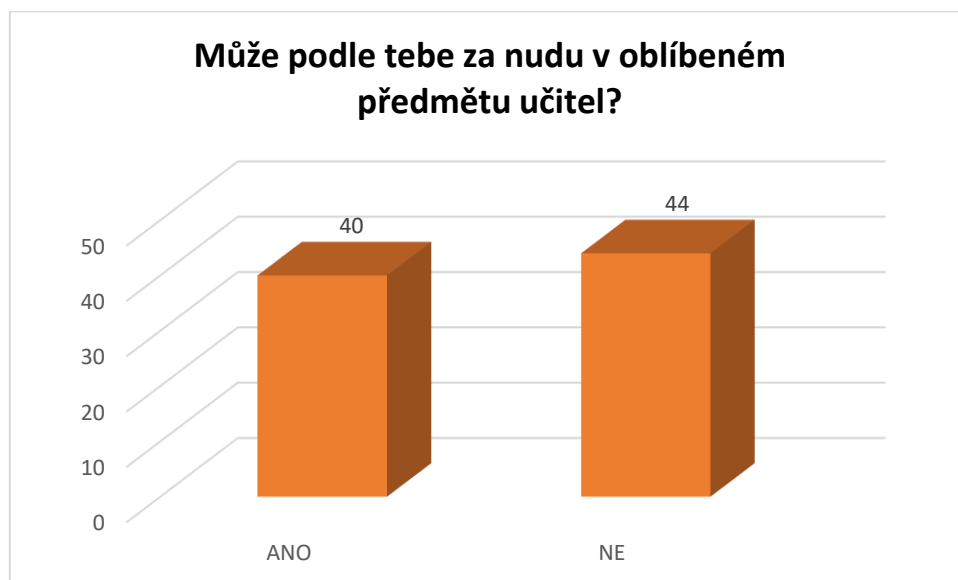
Otázka č. 8 Může podle tebe za nudu v oblíbeném předmětu učitel?

Graf 96



Zde se jedná o téměř vyrovnané odpovědi. 51 % chlapců určilo, že na nudu v oblíbeném předmětu může učitel. 49 % z nich uvedlo, že učitel není zodpovědný za nudu v oblíbeném předmětu.

Graf 97

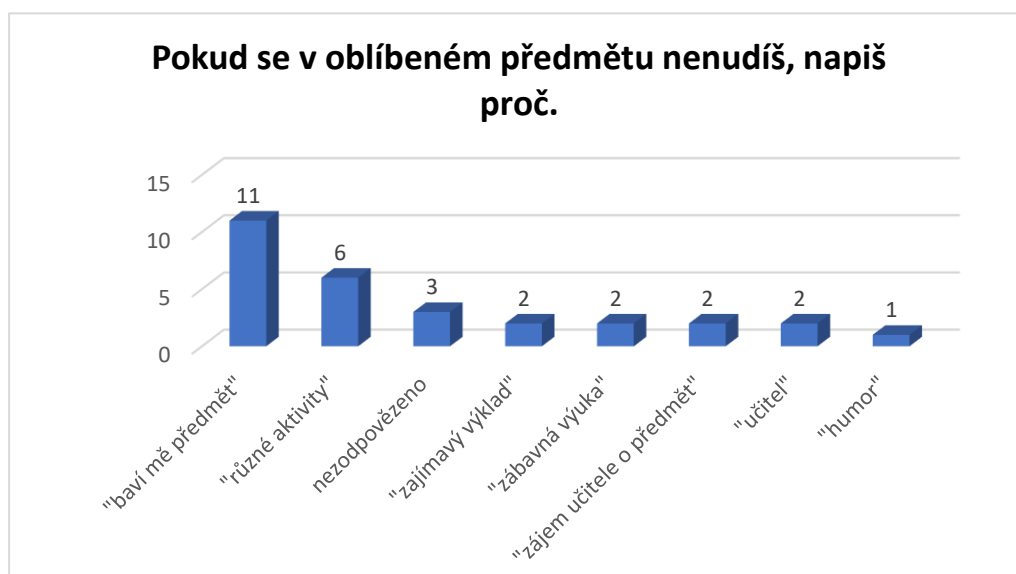


Převahu (52 %) získala odpověď, že učitel nemůže za nudu v oblíbeném předmětu. Menší část (48 %) dívek zvolila možnost, že učitel může za nudu v oblíbeném předmětu.

U chlapců u dívek „zvítězila“ možnost, že za nudu v oblíbeném předmětu nemůže učitel. U obou pohlaví se jednalo o velmi vyrovnané odpovědi. Žáci vidí příčinu nudy v jiných faktorech (viz otázka č. 4).

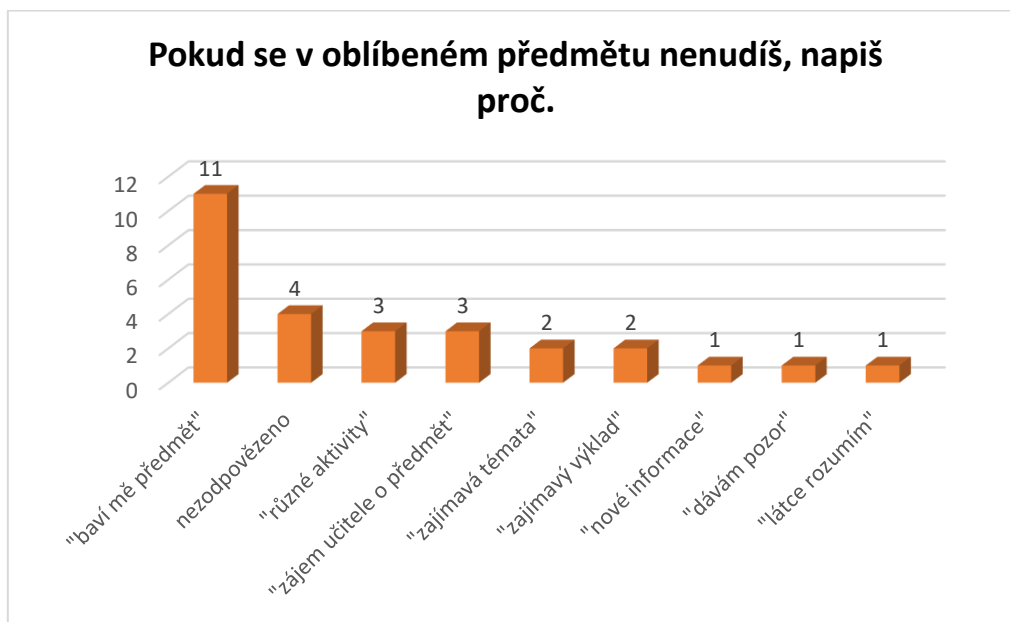
Otázka č. 9 Pokud se v oblíbeném předmětu nenudíš, napiš proč.

Graf 98



Nejčastěji (38 %) chlapci uváděli, že se v oblíbeném předmětu nenudí, protože je „baví předmět“. 21 % chlapců jako příčinu, proč se nenudí uvedli „různé aktivity“. 10 % chlapců otázku nezodpovědělo. Shodně 7 % získaly odpovědi „zajímavý výklad“, „zábavná výuka“, „zájem učitele o předmět“ a „učitel“. „Humor“ získal četnost 3 %.

Graf 99

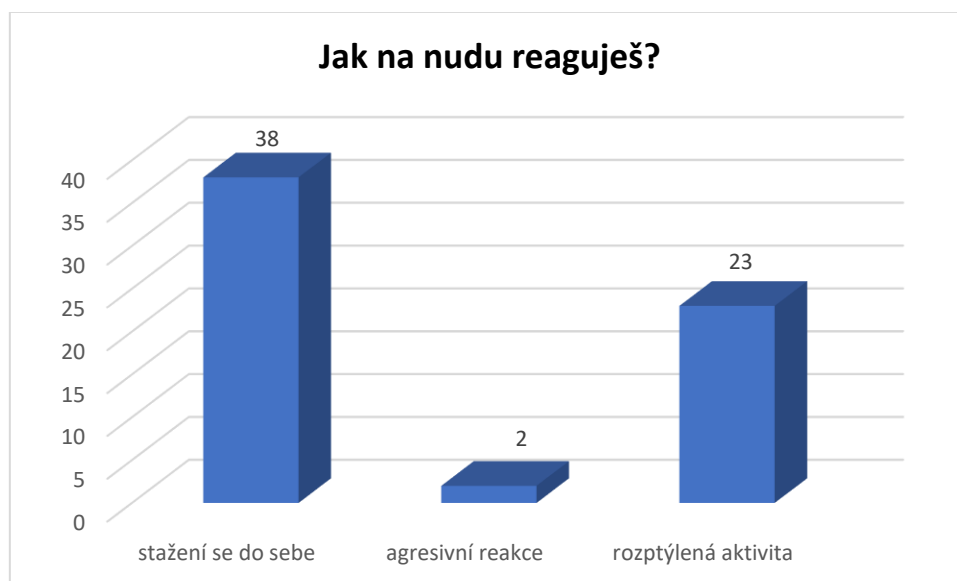


Největší zastoupení (39 %) získala odpověď „baví mě předmět“. 14 % dívek otázku nezodpovědělo. Shodně 11 % získaly odpovědi „různé aktivity“ a „zájem učitele o předmět“. „Zajímavá témata“ a „zajímavý výklad“ získaly 7 %. Méně častěji se objevovaly odpovědi „nové informace“, „dávám pozor“ a „látce rozumím“.

Chlapci i dívky shodně na první místo uvedli „baví mě předmět.“ Dále se objevovaly odpovědi např. jako „různé aktivity“, „zajímavý výklad“, „zájem učitele o předmět“ a další. „Různé aktivity“ žáci zřejmě uvedli, protože je jejich vyučující v oblíbeném předmětu určitě využívá. „Zájem učitele o předmět“ souvisí i se „zajímavým výkladem“, v případě, že učitel jeví zájem o svůj předmět, motivuje žáky, zřejmě se u něj setkávají i se zajímavým výkladem. Odlišnosti mezi chlapci a dívkami se vyskytovaly např. v následujícím: chlapci uváděli např. „humor“ nebo „zábavnou výuku“, kdy učitel oblíbeného předmětu látku „okoření“ humorem, následně může dojít k „zábavné výuce“, kterou chlapci jistě ocení. Dívky předložily ještě např. „nové informace“, kdy se během oblíbeného předmětu dozvedí nové informace, které dále využijí nebo „dávám pozor“, kdy se např. koncentrují kvůli skládání přijímacích zkoušek.

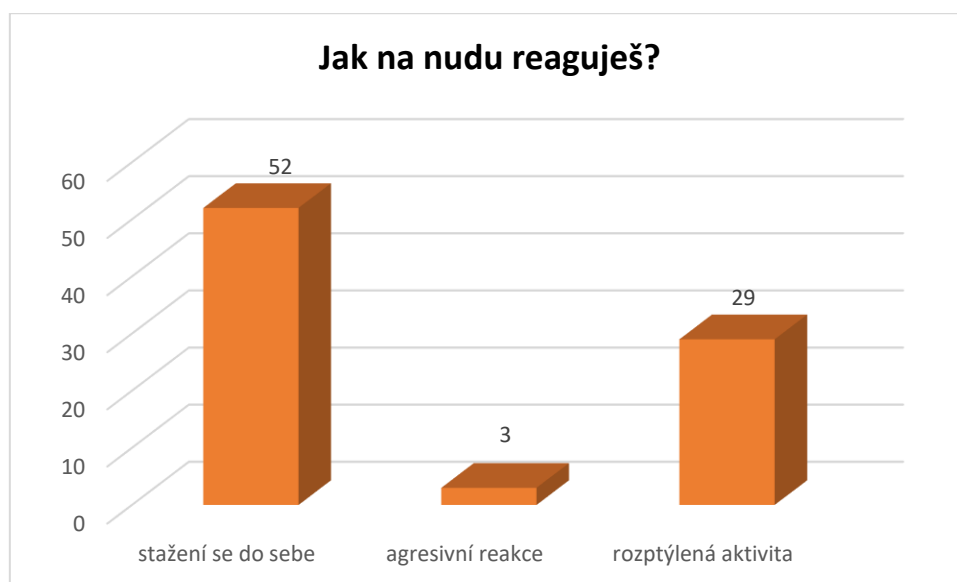
Otázka č. 10 *Jak na nudu reaguješ?*

Graf 100



Z nabízených možností byla nejvíce zastoupena možnost „stažení do sebe“, tu uvedlo jako reakci na nudu 60 % chlapců. Druhou nejčastější (37 %) byla „rozptýlená aktivita“. Nejméně chlapců na nudu reaguje „agresivní reakcí“, tu zvolila 3 % chlapců.

Graf 101



U dívek se stala nejčastější reakcí možnost „stažení do sebe“, takto odpovědělo 62 % dívek. Druhá reakce „rozptýlená aktivita“ obdržela 34 %. Nejméně dívek reaguje „agresivní reakcí“, tu zvolila 4 % z nich.

Totožně se u obou pohlaví nejčastěji objevila možnost „stažení do sebe“. Na druhé místo žáci uvedli „rozptýlená aktivita“. Nejméně častou se stala „agresivní reakce“, jejíž zastoupení u dívek bych neočekávala. Důvody pro tyto reakce jsou vysvětleny v kapitole 4.1.2. Opět se zde jednalo o shodné odpovědi bez ohledu na pohlaví.

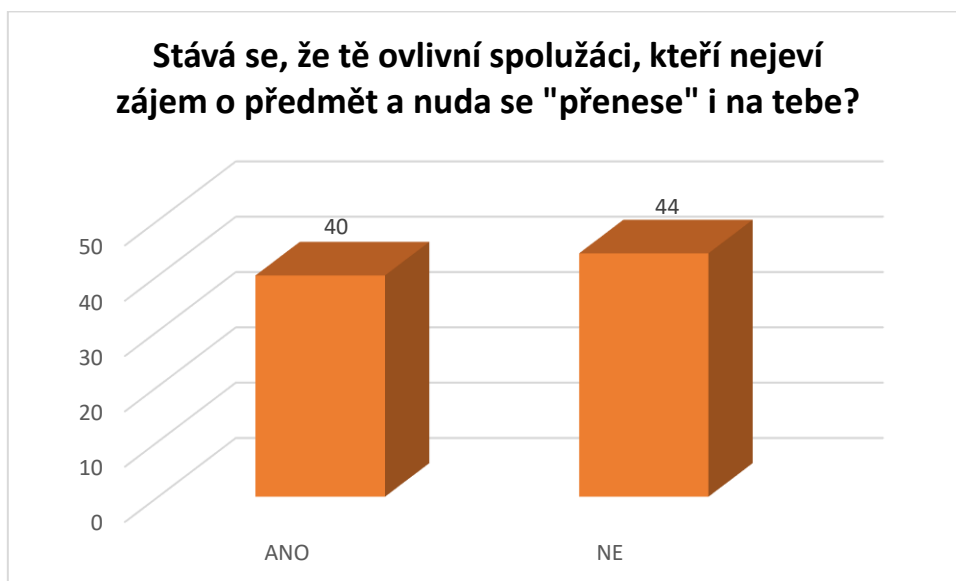
Otázka č. 11 *Stává se, že tě ovlivní spolužáci, kteří nejeví zájem o předmět a nuda se „přenesse“ na tebe?*

Graf 102



Větší část chlapců (65 %) uvedla, že se nenechá ovlivnit nudou svých spolužáků. Naopak 35 % z nich ovlivní spolužáci, kteří se nudí a nuda se „přenesse“ i na chlapce, kteří se nenudí.

Graf 103

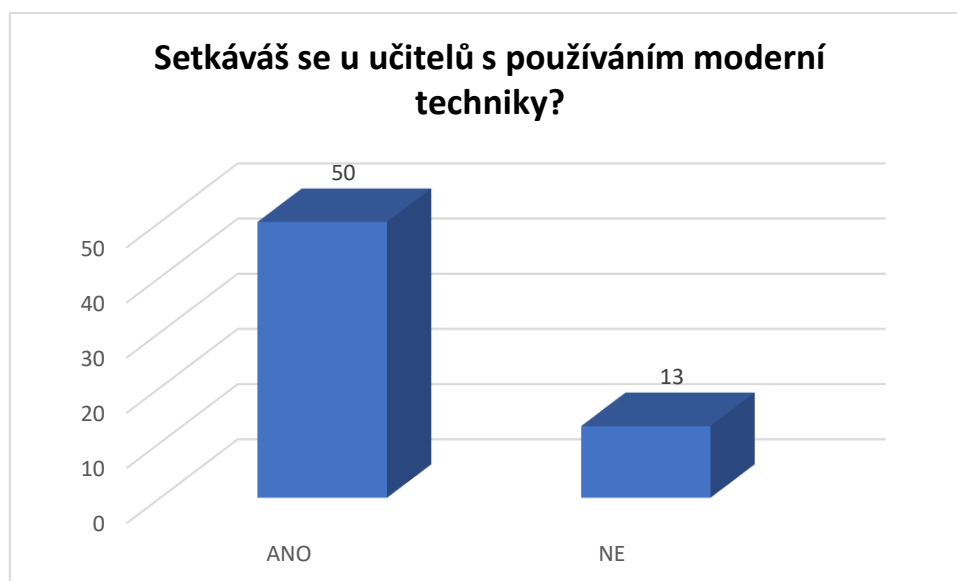


Více než polovina dívek (52 %) uvedla, že se nenechá ovlivnit nudou, která panuje u spolužáků. 48 % naopak ovlivní nuda spolužáků, kteří se nudí.

U chlapců i dívek je evidentní převaha možnosti NE, tj. většina chlapců a dívek se nenechá ovlivnit nudou svých spolužáků. U chlapců byla zřejmá převaha možnosti NE, u dívek se jednalo o téměř vyrovnané odpovědi, z čehož vyplývá, že jsou dívky nudou svých spolužáků více ovlivnitelné.

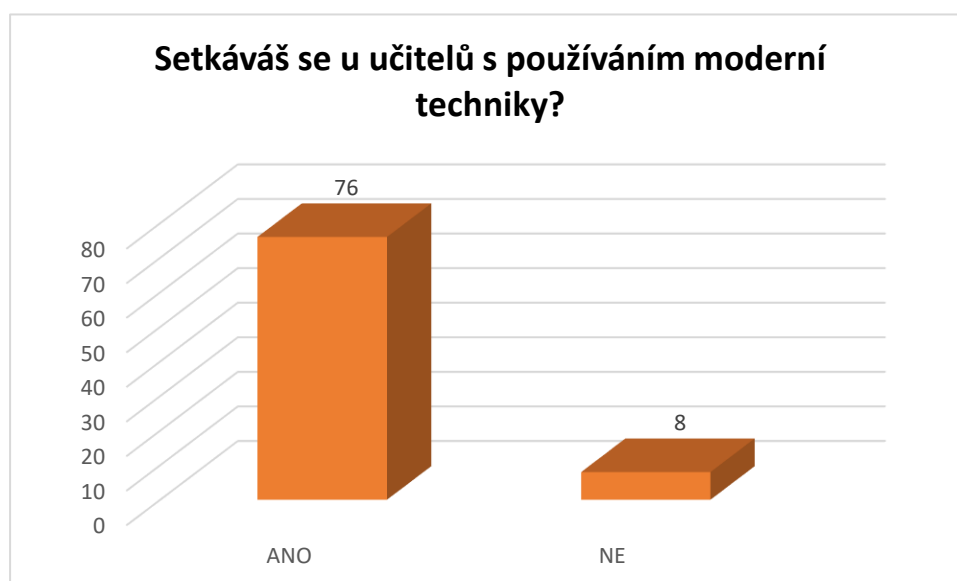
Otázka č. 12 *Setkáváš se u učitelů s používáním moderní techniky?*

Graf 104



Chlapci z větší části (79 %) uvedli, že se ve škole setkávají s používáním moderní techniky. Naopak 21 % určilo, že učitelé s moderní technikou nepracují.

Graf 105

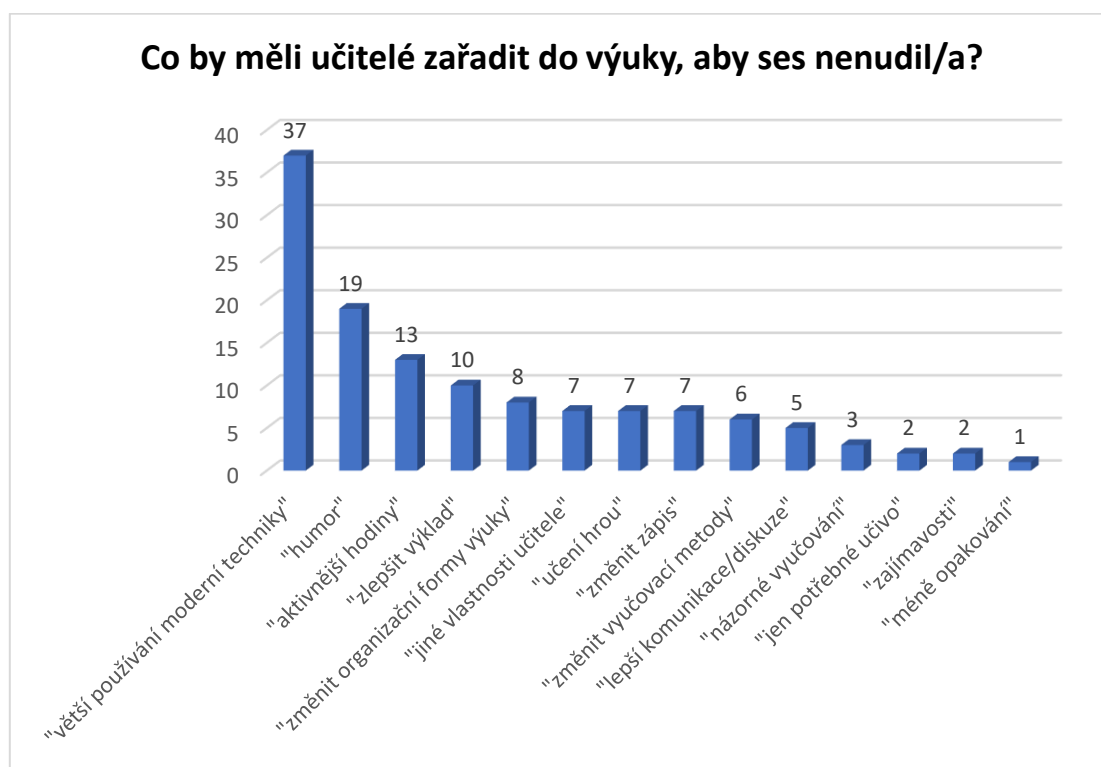


Drtivá většina dívek (90 %) uvedla, že se u svých učitelů setkávají s používáním moderní techniky. Pouze 10 % dívek uvedlo opak.

U chlapců i dívek měla převahu možnost ANO, kdy se žáci u svých učitelů setkávají s používáním moderní techniky. Bez ohledu na pohlaví respondenti totožně zvolili možnost, že jejich učitelé používají moderní techniku.

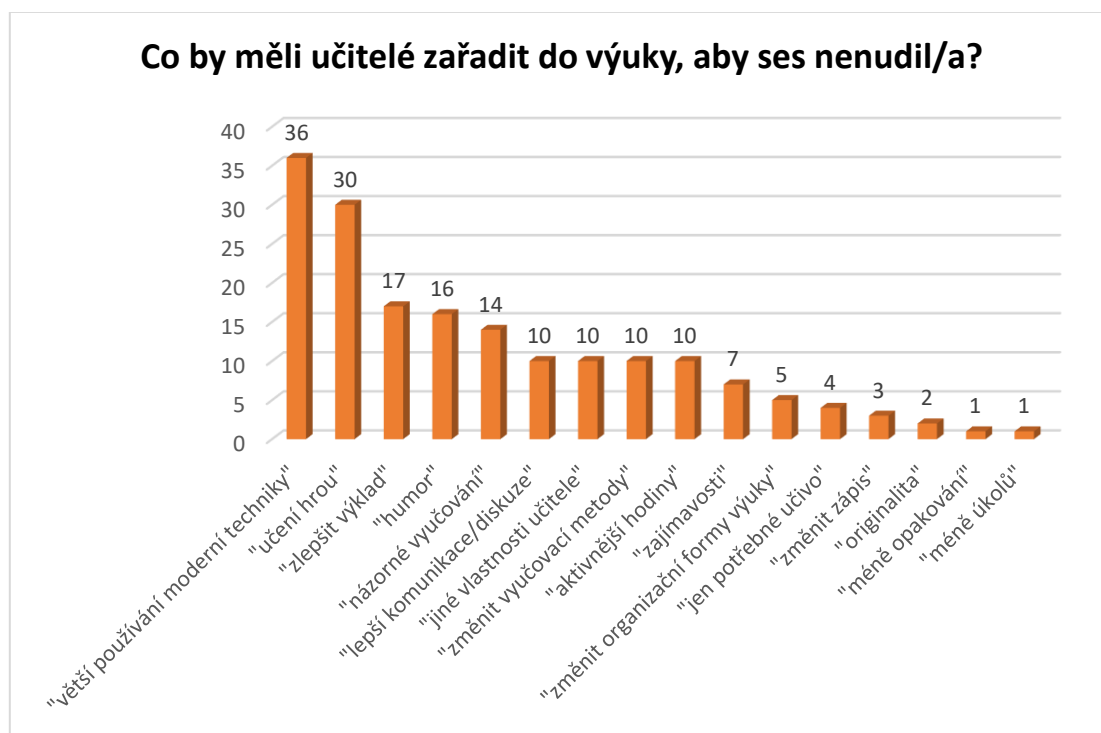
Otázka č. 13 Co by měli učitelé zařadit do výuky, aby ses nenudil/a?

Graf 106



Chlapci na první místo umístili větší používání moderní techniky. Na druhém místě se umístil návrh, který požaduje humor ve vyučování. Jako třetí nejčastější návrh se objevily aktivnější hodiny. Kladně by ohodnotili zlepšení někdy nudného a dlouhého výkladu. Rádi by zažili jiné než tradiční organizační formy vyučování, např. učení venku. Učitel by se podle nich měl více zajímat o své žáky, zejména o jejich názory. Preferovali by učení hrou a změnu zápisu. Zvolili by také modernější vyučovací metody. Vyslovili se rovněž pro lepší komunikaci či diskuzi při vyučování. Zkusili by také rádi názorné vyučování s příklady, prezentaci jen potřebného učiva, zajímavosti k látce a méně opakování.

Graf 107



Dívky na první místo umístily větší používání moderní techniky. Velké zastoupení obdržel také návrh na učení hrou. Vyrovnané návrhy se týkaly zlepšení výkladu, který bývá dlouhý, dále humoru, který by dívky ocenily nebo názorného vyučování, které by jim látku lépe přiblížilo. Dívky by také preferovaly lepší komunikaci či diskuzi, při které by mohly vyjádřit svůj názor, dále by podle nich učitel měl být empatický, pozitivní a zajímat se o zájmy žáků. Byly by také za prosazení nových vyučovacích metod a aktivnějších hodin, které by obsahovaly různé aktivity. Kladně by ohodnotily i předávání zajímavostí ze strany učitele, změnily by organizační formy a preferovaly jen použitelné učivo. Byly by za změnu zápisu, který by měl být kratší, hodiny by měly být originální, ne monotónní. Ocenily by také méně opakování a méně úkolů.

Návrhy chlapců i dívek se ve většině shodovaly, rozdílné byly pouze konkrétní počty respondentů. Dívky na rozdíl od chlapců předložily návrh na originalitu hodin a méně úkolů. Chlapci i dívky na první místo umístili větší používání moderní techniky. Na druhé místo chlapci umístili humor, dívky naopak učení hrou, které nebylo u chlapců tak časté. Na třetím místě se u chlapců objevil návrh na aktivnější hodiny, u dívek požadavek na zlepšení výkladu. Další návrhy jsou znázorněny v grafech výše.

4.2 Zodpovězení hypotéz

V této části potvrdím nebo vyvrátím hypotézy, které jsem si určila před zahájením našeho výzkumného šetření.

H1: Většina žáků někdy zažívá nudu.

Z mého výzkumu vyplývá, že většina žáků nudu zažívá. Z celkového počtu 147 respondentů pouze jeden uvedl, že nudy nikdy nezažívá.

H2: Žáci se více nudí v přírodovědných předmětech – př. matematika, fyzika atd., naopak se nenudí ve „výchovách“ – př. tělesná, hudební výchova atd.

Fyzika jako přírodovědný předmět skončila na prvním místě, tj. předmět, ve kterém se žáci nejvíce nudí. Naproti tomu matematika se umístila až na šestém místě. Tělesná výchova skončila na čtrnáctém místě, tzn. jedná se o předmět, ve kterém se žáci nudí nejméně. Naproti tomu hudební výchova jako další z „výchov“ skončila na místě sedmém hned za matematikou. Nemůžu tedy tvrdit, že se žáci více nudí v přírodovědných předmětech, a naopak se nenudí ve „výchovách“, záleží vždy na konkrétním předmětu.

H3: Velká většina žáků považuje předmět za neúčinný, a proto se nudí.

Jako nejčastější příčinu nudy žáci uváděli „nudný výklad učitele“, pro ten se rozhodlo 74 respondentů, tj. 50 %. Možnost „neužitečnost vyučovacího předmětu“ zvolilo jen 42 dotázaných, tj. 29 %.

H4: Někteří žáci se nudí i v oblíbených předmětech.

Někteří žáci se skutečně nudí i v oblíbeném předmětu, jedná se skoro o dvě třetiny dotázaných. Takto se vyjádřilo 90 respondentů, tj. 61 %.

H5: Podle většiny žáků může za nudu v oblíbených předmětech učitel.

Většina žáků uvedla, že učitel není zodpovědný za nudu v oblíbeném předmětu. Možnost NE zvolilo 76 dotázaných, tj. 52 %.

H6: Jako projev nudy se nejčastěji projevuje rozptýlená aktivita – žáci si kreslí atd.

Respondenti neuvedli jako nejčastější projev nudy „rozptýlenou aktivitu“, ale „stažení do sebe“, tu uvedlo 90 respondentů, což znamená 61 %.

H7: Stejnou mírou se nudí chlapci i dívky.

Chlapci stejně tak jako dívky na otázku týkající se četnosti nudy odpovídali téměř shodně. Jako dvě nejčastější odpovědi uvedli „někdy zažívám“ a „často zažívám“. Na třetí místo chlapci umístili možnost „skoro pořád zažívám,“ na čtvrté pak „spíše zažívám“ a nejméně častá byla možnost „nikdy nezažívám“. U dívek se na třetím – čtvrtém shodně vyskytovaly odpovědi „spíše zažívám“ a „skoro pořád zažívám“. Možnost „nikdy nezažívám“ dívky neuvedly.

Závěr

V této práci s názvem „*Fenomén nuda v 9. třídách ZŠ*“ jsem se věnovala nepříliš prozkoumanému fenoménu – nudě. Na nedostatek výzkumů či literatury poukazují samotní autoři zabývající se touto problematikou. Jako budoucí pedagog jsem si chtěla prohloubit své znalosti o tomto fenoménu, se kterým se ve škole učitelé často setkávají. Právě psaní této práce mě obohatilo o spoustu nových poznatků, díky nimž jsem získala větší přehled o této problematice. Nuda ve vyučovacím procesu zaujímá větší prostor, než bychom si dovedli představit a je také jedním z negativních motivačních faktorů, který žáka dále ovlivňuje. Má své příčiny i projevy.

V teoretické části jsem se věnovala teoretickému poli nudy – tj. definicím, příčinám, projevům atd. Rovněž jsem se zaměřila na provedené české a zahraniční výzkumy k tomuto tématu. V odborné literatuře se objevuje velké množství definic nudy, nejvíce jsem se však ztotožnila s definicí: „*Profesionální inkompetence, didaktické neumětelství, charakterová nezpůsobilost*“, kterou uvádí Čapek (2015), rovněž dále předkládá, že nuda je „*antididaktická metoda a černá didaktika v praxi*“. Příčiny nudy ve škole mohou být různé, jedná se např. o monotónnost vyučovacích hodin, neužitečnost vyučovacího předmětu nebo nudný výklad učitele. S těmito příčinami jsem dále pracovala v dotazníkovém šetření. Mezi projevy nudy se řadí „stažení do sebe“, „agresivní reakce“ nebo „rozptýlená aktivita“. „Stažení do sebe“ se projevuje tím, že si žák najde „náhradní“ činnost, např. přemýšlí o něčem jiném. „Agresivní reakce“ je typická nepřátelskými útoky vůči učiteli nebo spolužákům. „Rozptýlená aktivita“ se vyznačuje např. jako dívání z okna, hraní s mobilem atd.

V praktické části bylo mým cílem zjistit, jak na nudu nahlíží samotní žáci 9. tříd ZŠ. K tomuto účelu jsem vytvořila dotazník, jehož cílem bylo zodpovědět mé otázky a rovněž potvrdit či vyvrátit hypotézy stanovené před provedením výzkumu. Některá zjištění pro mě byla překvapivá, na druhé straně se některé moje výsledky shodovaly s již provedenými výzkumy.

Hlavním cílem práce bylo porovnat míru nudy u žáků v 9. třídách ZŠ v jednotlivých předmětech. Tohoto cíle bylo dosaženo díky porovnání a vyhodnocení výsledků čtyř základních škol. Výsledky škol jsou součástí kapitoly 4, nyní shrnu nejdůležitější zjištění.

Shrnu-li kompletní výsledky výzkumu, zjistím, že se odpovědi respondentů ve velké míře shodovaly. Nejvíce žáků pojem nuda definovalo následovně: *Nuda je když, „nemám/nevím co dělat“*. Bylo zjištěno, že většina žáků se ve škole někdy nudí, nejčastější příčinou nudy je nudný výklad učitele. Většina žáků se nudí také v oblíbeném předmětu, příčinou toho je podle nich nezajímavé téma, za prožitek nudy nemůže učitel. Pokud se žáci v oblíbeném předmětu nenudí, je to tím, že je daný předmět baví. Jako nejnudnější předměty z mého výzkumu vyplývají fyzika, zeměpis a druhý cizí jazyk. Naopak nejméně se s prožitkem nudy žáci setkávají v tělesné a výtvarné výchově, dále dějepisu. Nejvíce oblíbené jsou u žáků následující předměty: tělesná výchova, dějepis a přírodopis. Většina žáků na nudu reaguje „stažením do sebe,“ tzn. přemýšlí o něčem jiném a rovněž se nenechá ovlivnit nudou ostatních spolužáků. Pouze malé množství žáků vypovědělo, že se ve škole nesetkává s používáním moderní techniky. V případě, že by žáci mohli učitelům doporučit, co by měli dělat pro to, aby se v hodinách nenudili, nejčastěji by se jednalo o větší míru používání moderní techniky, učení hrou nebo zařazení humoru do vyučování.

Při porovnávání čtyř zúčastněných škol jsem rovněž našla velké množství shodných odpovědí. Při definování nudy respondenti nejčastěji uvedli tvrzení *Nuda je když, „nemám/nevím co dělat“*. Ve všech školách se shodně objevilo, že žáci se někdy setkávají s prožitkem nudy a příčinou nudy v hodině je nudný výklad učitele. Žáci se rovněž nudí v oblíbeném předmětu, čehož příčinou může být nejčastěji nezajímavé téma, opakování učební látky nebo špatný výklad. Ve dvou školách jsem se setkala z odpovědí, že za nudu v oblíbeném předmětu může učitel, ve zbylých ne. V případě, že se žáci v oblíbeném předmětu nenudí, může za to zájem učitele o předmět či to, že žáky předmět baví. Jako předmět, kde se žáci jednotlivých škol nejvíce setkávají s nudou byla fyzika, poté občanská výchova nebo přírodopis. Mezi předměty, kde se žáci nejméně nudí, „zvítězila“ tělesná výchova. K nejoblíbenějším předmětům žáci zařadili přírodopis (ve dvou školách), následně se objevil dějepis a tělesná výchova. Nejvíce žáků na nudu reaguje „stažením do sebe“ a rovněž se nenechá ovlivnit nudou svých spolužáků. Velké množství žáků se u svých učitelů setkává s používáním moderní techniky. Jako nejčastější návrh, který žáci předložili k eliminaci nudy ve vyučování, se vyskytlo větší používání moderní techniky. V jedné škole se na prvním místě objevil návrh na učení hrou.

I výsledky chlapců a dívek se ve velké míře shodovaly. Nudu definovali chlapci i dívky následovně: *Nuda je když, „nemám/nevím co dělat“*. Rovněž uvedli, že se ve škole někdy nudí, jako příčinu nudy označili nudný výklad učitele, nudí se i v oblíbeném předmětu, příčinou toho je nezajímavé téma. Za nudu v tomto předmětu podle nich nemůže učitel. Stejně tak chlapci i dívky uvedli, že pokud se v oblíbeném předmětu nenudí, je to proto, že je předmět baví. Při zjišťování nejnudnějšího předmětu panovala shoda ve fyzice, kterou chlapci i dívky umístili na první místo. Rozdíl se pak objevily v dalších předmětech, kdy chlapci mezi další nejnudnější předměty zařadili 2. cizí jazyk a občanskou výchovu. Dívky dále uvedly zeměpis a 2. cizí jazyk. Rozdíl existoval i u předmětů, kde se žáci nejméně setkávají s nudou. Chlapci napsali tělesnou výchovu, dějepis a anglický jazyk. U dívek se jednalo o výtvarnou a tělesnou výchovu, dále pracovní činnosti. Z výzkumu vyplynuly jako nejvíce oblíbené předměty chlapců tělesná výchova, dějepis a anglický jazyk. Naopak dívky se vyslovily pro oblibu přírodopisu, matematiky a anglického jazyka. Shoda rovněž panovala ve stejné reakci na nudu, kde chlapci i dívky uvedli možnost „stažení do sebe“. Také jsem zjistila, že se nenechají ovlivnit nudou svých spolužáků. Stejně tak se obě pohlaví ve škole setkávají s používáním moderní techniky. Na otázku, co by respondenti doporučili učitelům, aby se žáci v hodinách nenudili, odpověděli chlapci i dívky nejčastěji shodně – předložili návrh na větší míru používání moderní techniky. Chlapci dále uvedli humor a aktivnější hodiny, dívky naopak učení hrou nebo zlepšení výkladu.

Přínos práce shledávám ve zmapování míry nudy u žáků 9. tříd ZŠ na Královéhradecku. Výsledky se shodují s odbornou literaturou, která předkládá, že se jedná o častý fenomén, což dokazuje i provedený výzkum, ve kterém pouze jeden respondent uvedl, že se ve škole s prožitkem nudy nikdy neseťkává.

Tato práce může být určena pro školy, ve kterých se konalo dotazníkové šetření. Rovněž se jejími čtenáři mohou stát učitelé či studenti pedagogických oborů nebo laici zajímající se o pedagogickou tematiku.

Na tento výzkum by se jistě dalo navázat dalším kvantitativním šetřením, které by obsáhlo větší počet respondentů. Zajisté by bylo možné zvolit i kvalitativní výzkum, který by se zřejmě nevyznačoval velkým množstvím respondentů. Zdrojem poznání by mohl být např. narativní materiál žáků, tak jako ve výzkumu Čejkové (2014).

Seznam použitých zdrojů

- ČAPEK, R. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015, s. 604. ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, s. 655. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČEJKOVÁ, I. Nuda ve škole. *Studia Paedagogica*. Brno, 2014, 19(3), s. 155-170.
- DASCHMANN, E. C. *Boredom in School from the Perspectives of Students, Teachers, and Parents*. Dissertation zur Erlangerung des akademischen Grades eines Doktors der Naturwissenschaften. Konstanz, 2013, s. 109.
- EDUin. O motivaci dětí rozhoduje smysluplnost vyučování a možnost spolupráce se spolužáky. *EDUin* [online]. Praha, 2016 [cit. 2021-03-08]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/o-motivaci-deti-rozhoduje-smysluplnost-vyucovani-a-moznost-spoluprace-se-spoluzaky/>
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2014, s. 383. ISBN 978-80-262-0741-2.
- GINNIS, P. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka*. Praha: EDUKační LABoratoř, 2017, s. 365. ISBN 978-80-906082-6-9.
- GÖTZ, T.; FRENZEL A. C.; HAAG L. Ursachen von Langweile im Unterricht. *Empirische Pädagogik*, Landau in der Pfalz, 2006, 20(2), s. 113-134.
- HALL, N. C.; GÖTZ, T. *Emotion, Motivation, and Self-Regulation: A Handbook for Teachers*. Bingley: Howard House, 2013, s. 250. ISBN 978-1781907108.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2015, s. 774. ISBN 978-80-262-0873-0.
- HRABAL, V.; MAN, F.; PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 232. ISBN 80-04-23487-9.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009, s. 447. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KONEČNÝ, J.; URBANOVSKÁ, E. *Psychologie pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 106. ISBN 80-244-0554-7.
- KUBJÁTOVÁ, L. *Souvislost sklonu k nudě s rizikovým chováním, školní úspěšností, vybranými osobnostními rysy a depresivitou u adolescentů ze Vsetínska*. magisterská diplomová práce, Olomouc: Univerzita Palackého, 2018, s. 100.
- LOHRMANN, K. *Langeweile im Unterricht*. Münster: Waxmann Verlag, 2008, s. 242. ISBN 978-3-83-09-1896-7.

- LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost ve škole*. Praha: Portál, 2006, s. 199. ISBN 80-7178-205-X.
- MACKLEM G. L. *Boredom in the Classroom Addressing Student Motivation, Self-Regulation, and Engagement in Learning*. Cham: Springer International Publishing AG, 2015, s. 98. 978-3319131191.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, s. 219. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 702. ISBN 978-80-262-0174-8.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1997, s. 270. ISBN 80-200-0592-7.
- PAVELKOVÁ, I. Nuda ve škole. KRYKORKOVÁ, H.; VÁŇOVÁ, R. a kol. *Učitel v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova, 2010, s. 219-233. ISBN 978-80-7308-301-4.
- PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 154. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013, s. 400. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ROBINSON, W. P. Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology* [online]. 1975, 45(2), s. 142-152 [cit. 2021-03-08]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1975.tb03239.x>
- SHAH, J. Y.; GARDNER, W. L. *Handbook of Motivation Science*. New York: The Guilford Press, 2008, s. 638. ISBN 978-1-59385-568-0.
- SIEGLOVÁ, D. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, 2019, s. 336. ISBN 978-80-271-2254-7.
- SITNÁ, D. *Metody aktivního učení: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2013, s. 150. ISBN 978-80-262-0404-6.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007 s. 322. ISBN 978-80-247-1821-7.
- STRÁNSKÁ, Z. Nuda ve škole. *Sborník referátů z V. konference české asociace ped. výzkumu. Plzeň*, 1997, s. 16-18. ISBN 80-7043-216-06.
- SVENDSEN, L. F. H. *Malá filosofie nudy*. Zlín: Kniha Zlín, 2011, s. 177. ISBN 978-80-87162-14-9.
- ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003, s. 91. ISBN 80-86633-04-7.
- ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, s. 155. ISBN 978-80-247-4100-0.

ZORMANOVÁ, L. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014, s. 239. ISBN 978-80-247-4590-9.

5 Příloha

Dotazník – *Nuda v 9. třídách ZŠ*

Milé žákyně, milí žáci, jsem studentkou Pedagogické fakulty UHK, obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ (dějepis-německý jazyk). Zpracovávám diplomovou práci na téma *Fenomén nuda v 9. třídách ZŠ*, jejíž součástí je i dotazník zjišťující váš pohled na nudu. Prosím vás o jeho pravdivé vyplnění. Jeho výsledky vyhodnotím a použiji anonymně do své práce. Předem děkuji za vyplnění!

Označ

- a) chlapec
- b) dívka

Věk let

1) Co pro tebe znamená nuda? (doplň následující větu)

Nuda je když

2) Zažíváš nudu ve vyučování? (označ jednu možnost)

- a) nikdy nezažívám
- b) spíše nezažívám
- c) někdy zažívám
- d) často zažívám
- e) skoro pořád zažívám

3) Ve kterém předmětu se nejvíce nudíš? (seřad' předměty od 1-14, tzn. 1 – nejvíce se nudím, 14 – nejméně se nudím)

český jazyk	
anglický jazyk	
druhý cizí jazyk	
dějepis	
matematika	
fyzika	
chemie	
přírodopis	
zeměpis	
občanská výchova	
tělesná výchova	
hudební výchova	
výtvarná výchova	

4) Co je podle tebe příčinou, že se nudíš? (označ jednu možnost)

- a) jednotvárnost vyučovacích hodin (např. stále stejná skladba vyuč. hodin)
- b) nudný výklad učitele
- c) neúčinnost vyučovacího předmětu
- d) jiný důvod (napíš jaký)

5) Jaký je tvůj oblíbený vyučovací předmět? (napíš jeden)

.....

6) Nudíš se někdy i v oblíbeném předmětu?

- a) ano
- b) ne

7) Co je podle tebe příčinou nudy v oblíbeném předmětu?

.....

8) Může podle tebe za nudu v oblíbeném předmětu učitel?

- a) ano
- b) ne

9) Pokud se v oblíbeném předmětu nenudíš, napiš proč.

.....

10) Jak na nudu reaguješ? (označ jednu možnost)

V odborné literatuře se uvádí tři způsoby reakce na nudu.

- 1) Stažení se do sebe (přemýšlení o něčem jiném, např. co bude odpoledne)
- 2) Agresivní chování (nepřátelské chování vůči učiteli, spolužákům)
- 3) Rozptýlená aktivita (např. dívání se z okna, kreslení si, hra s mobilem)

11) Stává se, že tě ovlivní spolužáci, kteří nejeví zájem o předmět, nudí se a nuda se „přenes“ i na tebe?

- a) ano
- b) ne

12) Setkáváš se u učitelů s používáním moderní techniky (např. práce s videi, filmy apod.)?

a) ano

b) ne

13) Co by měli učitelé zařadit do výuky, aby ses nenučil/a? (napiš alespoň tři návrhy)

.....

Napadá tě ještě něco k tomuto tématu, co v dotazníku nebylo/nezaznělo a co bych měla vědět/co mi chceš sdělit?

.....