

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE



NUDA VE ŠKOLE A NUDA DOMA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

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

Vypracovala: Petra Kurcová

Obor: Psychologie a speciální pedagogika

Prezenční studium

Praha 2013

Čestné prohlášení:

„Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod vedením Doc. PhDr. Isabelly Pavelkové, CSc. a pouze s využitím literatury, kterou cituji a uvádím v seznamu.“

V Praze, dne 10. 5. 2013 Petra Kurcová

Tímto děkuji především paní Doc. PhDr. Isabelle Pavelkové, CSc. za odborné vedení a za poskytnutí cenných rad pro zpracování bakalářské práce. Také za vstřícný přístup a čas věnovaný konzultacím.

Dále bych chtěla poděkovat vedení základní školy, kde jsem mohla svůj výzkum realizovat, za jejich ochotu spolupracovat při získávání výzkumných dat. Můj poslední dík patří mým nejbližším pro jejich nezměrnou trpělivost se mnou.

ANOTACE

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku nudy ve škole a částečně i nudy doma. Je koncipována převážně jako výzkumná studie. Celý text je strukturován do dvou částí: teoretické a praktické. Teoretická část se věnuje vymezení konceptu nudy obecně a faktorům snižující žákovskou motivaci. Také se okrajově věnuje školní motivaci.

V praktické části je využito kvalitativní a částečně i kvantitativní metodologie. Výzkum byl realizován na druhém stupni základní školy v Praze, v předmětech Fyziky a Rodinné výchovy u tříd sedmého a devátého ročníku. Výzkumný vzorek obsahoval celkem 64 žáků. Bylo provedeno dlouhodobé pozorování, které trvalo celkem 6 měsíců. Na závěr výzkumu byl probandům rozdán dotazník na hodnocení předmětů a zjištění jejich postoje k fenoménu „nudy“.

Cílem bakalářské práce bylo analyzovat fenomén nudy ve škole. Díky výsledkům z dotazníků, se okrajově věnuji i nudě doma. Dále byl zjišťován výskyt nudy, zdroje nudy a projevy nudy. Závěr práce obsahuje zamyšlení nad možnostmi snížení nudy.

ANNOTATION

This bachelor thesis is focused on the issue of boredom in school and partly boredom at home. The design is mostly like a research study. The whole text is divided into two main parts: the theoretical and the practical one. The theoretical part is focused on a definition of the concept of boredom, on a factors decreasing pupil's motivation and on a concept of a school motivation.

In the practical part is qualitative and partly the quantitative methodology used. The research was conducted on a secondary schools in Prague, in the subjects of Physics and Family Education classes in seventh and ninth grade. The research sample includes 64 students. Observation was carried out for 6 months. There was also used a questionnaire at the end of this research to evaluate subjects and to find out their attitude to the phenomenon of boredom.

The aim of this thesis was to analyze the phenomenon of boredom at school, especially on incidence of boredom, sources of boredom and manifestations of boredom. Based on the results of the questionnaire it is partly focused on the issue of boredom at home.

There is a little reflection of boredom reduction possibilities at the end of this thesis.

OBSAH

ÚVOD	8
1 TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Tematizace pojmu nuda	9
1.1.1 Zahraniční výzkumy.....	11
1.1.2 Výzkumy realizované na PedF UK.....	13
1.2 Nuda ve škole.....	14
1.2.1 Motivace žáků k učení	15
1.2.1.1 Poznávací potřeby	16
1.2.1.2 Sociální potřeby	17
1.2.1.3 Výkonové potřeby.....	18
1.2.2 Faktory snižující žákovskou motivaci.....	19
1.2.2.1 Nuda a strach.....	20
1.2.2.2 Interakce učitel – žák s negativním dopadem	21
1.2.2.3 Sociálně psychologické faktory	22
1.3 Nuda doma	23
2 VÝZKUMNÁ ČÁST	24
2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	24
2.2 Metody sběru dat.....	24
2.3 Okolnosti sběru dat	25
2.4 Popis situace při vyplňování dotazníků.....	26
2.5 Výzkumný vzorek	26
2.5.1 Pasport školy	27
2.5.2 Žáci.....	27
2.6 Výzkumná zjištění.....	28
2.6.1 Výskyt a projevy nudy	29
2.6.1.1 Fyzika.....	29
2.6.1.2 Rodinná výchova.....	36
2.6.2 Postoje žáků k předmětům	43
2.6.2.1 Postup zpracování	44
2.6.2.2 Prezentace výsledků	45
2.6.2.3 Srovnání sedmého a devátého ročníku z hlediska nudy.....	49

2.6.3	Pohled žáků na nudu	50
2.6.3.1	Sedmý ročník	50
2.6.3.2	Devátý ročník.....	53
3	DISKUZE.....	56
4	ZÁVĚR	59
5	SEZNAM LITERATURY	60

ÚVOD

Nuda je chápána jako významný problém a to ve všech oblastech výskytu. Nuda může být jako aktuální problém, kdy nemáme co dělat, může jít o dlouhodobější frustraci našich potřeb. Nuda z existenciálního hlediska znamená pocit prázdnoty, kdy jedinec nedokáže najít impuls k vykonání akce.

Nejčastěji se v posledních letech objevuje nuda ve spojení se školou. Škola je prý nezábavná, učitelé jsou kritizováni za to, že nedokáží dostatečně zaujmout žáky a ti se pak následně nudí. Tato kritika se poměrně často objevuje v médiích a názor na školu jako na nepotřebnou instituci se přesouvá do široké veřejnosti. Z výzkumů vyplývá, že žáci si stěžují na nezábavnost předmětu, chtěli by se více bavit ve škole. Touha změnit a reformovat školství roste, ale zapomíná se, že škola je místem, kde se dítě učí rozvíjet své poznání pro hlubší poznávání. Škola tedy učí děti přemýšlet (Štech, 2007).

Otázkou zůstává, zda fenomén nudy je opravdu vzrůstajícím problémem, či zda jde jen o aktuálně používaný pojem, který za pár let zmizí.

Má práce se proto zaměřuje na téma nudy ve škole a částečně i na nudu doma. Zajímá mne zejména výskyt nudy, projevy a zdroje nudy. Práce je koncipována

do dvou částí. V první, teoretické části, se věnuji tematizaci pojmu nuda, faktorům snižující žakovskou motivaci a také uvádím některé výzkumy na danou problematiku. V druhé části, praktické, jsem použila smíšené metodologie s důrazem na kvalitativní analýzu. V diskuzi jsou porovnávány teoretické poznatky s mými praktickými. Závěr obsahuje zamyšlení nad možnostmi snížení nudy ve škole.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Tematizace pojmu nuda

Co je vlastně nuda? Tento pojem každý chápeme jinak a pro každého znamená něco jiného.

Nuda je v dnešní době chápána jako nějaký nepříjemný emoční stav, kdy jedinec nemá dostatek sil k nalezení impulsu pro vykonání činnosti. Nuda však není moderní fenomén, existovala pravděpodobně vždy. Poprvé se její definice objevila ve slovníku Francouzské akademie v roce 1762. Nuda je z křesťanského hlediska spojována s leností – tzv. „malomyslností“ či „duchovní znechuceností“ - a představuje jeden ze sedmi hlavních hříchů (Tomlin, 2009). V renesanci je nuda spjata s melancholií, někdy dokonce i s moudrostí (Josephy, 2013).

Nuda z dnešního pohledu souvisí se vznikem moderní společnosti. Lidé se začali nudit ve chvílích, kdy měli více volného a nevyplněného času, ve chvílích, kdy odpočívali od náročné práce. Začali se více zaměřovat na sebe a na snahu nějak se zaměstnat. Moderní společnost je spjata s individualismem a konzumem. Konzum z nás dělá spotřebitele a předkládá nám pouze průměrné kvality, které po čase omrzí. Podle sociologů Dennise Brissetta a Roberta P. Snowa nuda vzniká jako důsledek tří situací: první okamžik nastává v situaci, kdy nás opakující se stejnost života omrzí a „...vyhodí ze sedla společenského rytmu..“, jak tvrdí autoři (Brissett, Snow in Josephy, 2013). Druhý okamžik vychází z toho, že konzumní člověk jen pasivně přijímá svět okolo, místo toho, aby sám také něco vytvořil. Třetím zdrojem je to, že v dnešním světě ubývá zdrojů nejistot, a tak se stává známým, opakujícím se a ničím nepřekvapivým.

Řada lidí také v dnešní době zahání nudu tím nejsnadnějším, co se namane – jako například hodiny strávené brouzdáním na internetu, hraním počítačových her či sledováním televize. Nuda paradoxně vzniká v dnešním světě jako důsledek neustále rádooby nových a vzrušujících stimulů, které se nás pokoušejí upoutat. Tyto stimuly však nemohou být neustále zábavnější. Tím může vznikat propast, kdy máme pocit, že se nudíme více a více, a tak mohou vznikat poruchy pozornosti, které mohou vyústit do řady závažných psychologických, pedagogických a sociálních problémů (Josephy, 2013).

Nyní se podíváme, jak nudu definují jednotliví autoři a teorie. Jednu z nejranějších definic nudy navrhl Lipps v roce 1903. Jeho definice zní: „*Nuda je pocit, vyplývající z konfliktu mezi intenzivní potřebou duševní aktivity a nedostatkem či neschopností podněcování k ní*“ (Lipps in Eastwood, 2012, s. 483).

Psychoanalýza definuje nudu jako emoci, která vzniká, když jedinec není schopen nalézt zájmy, které by ho plně zaujaly. Fenichel uvádí (Fenichel in Eastwood, 2012), že jde o stav, kdy jedinec má touhu po nějaké činnosti, ale neví jaké.

Kognitivní teorie se zaměřují na jedincovo vnímání prostředí jako monotónního či nezajímavého. Také předpokládají, že jedinci se zvýšenou náchylností k časté nudě mají poruchy pozornosti a musí vynaložit větší úsilí soustředění se. Fisher definuje nudu jako „*nepříjemný, krátkodobý afektivní stav, ve kterém jedinec cítí intenzivní nedostatek zájmu o danou aktivitu a problém soustředit se na ni*“ (Fisher in Ditrichová, 2010, s. 8).

Řada autorů se shodne na tom, že nuda je averzivní stav, který je charakterizován pocitem nelibosti, smutkem, prázdnotou, úzkostí a někdy i dokonce zlostí.

Nuda je z psychologického hlediska chápána jako emoce, která se projevuje na úrovni emocionální a kognitivní. Přesné vymezení nudy je poměrně nesnadné a nejasné. Někteří autoři definují nudu pomocí jejích komponent. Většina autorů rozlišuje pět komponent nudy:

- a) Afektivní komponentu – jde o situaci bez podnětů a potřeb, člověk prožívá pocit prázdnoty
- b) Kognitivní komponentu – tzv. denní snění, kdy nám myšlenky ulítávají kamsi
- c) Fyziologickou komponentu – může jít o důsledek fyzické aktivity, projevuje se únavou, ospalostí, neklidem
- d) Expresivní komponentu – projevuje se zíváním, stáhnutím se do sebe, prázdňným výrazem
- e) Motivační komponentu – jde o jinou situaci než je ta původní, člověk si hledá náhradní aktivitu

Další důležité dělení nudy je dle jejích forem - na nudu „situační“ a „existenciální“. Situační nuda má svou konkrétní příčinu, například když čekáme na nejedoucí autobus. Oproti tomu nuda existenciální nemusí mít konkrétní příčinu. Jde o stav

člověka, často dlouhodobější, jedinec prožívá svůj život jako nesmyslný. Problém tedy není v dané konkrétní situaci. Fenomenologové tuto formu nudy nazývají „duševní prázdnota“ (Pavelková, 2010). Většina autorů se také zmiňuje o pozměněném vnímání času, když se nudíme, tedy čas jakoby neplynul.

1.1.1 Zahraniční výzkumy

Ze zahraniční odborné literatury se budu věnovat zejména modelu Robinsona, jelikož ho považuji za nejpřínosnější (Robinson, 1975). Model popisuje vznik nudy ve škole, vliv na chování žáků k vyučování a na jejich vztah ke škole. Z jeho rozsáhlého výzkumu (4617 třináctiletých až šestnáctiletých žáků) vyplývá, že nuda má dva hlavní zdroje:

- 1) Prožívaná monotónnost vyučovacích hodin;
- 2) Subjektivně vnímaná neúčinnost vyučovacího předmětu.

Tyto dva zdroje vyvolávají v žácích malý zájem o vyučování, vzniká frustrace poznávacích potřeb – nuda - a tím i snaha ji zahnat.

První situace, tedy prožívaná monotónnost hodin, je spojena s učitelem a s danou vyučovací hodinou. Může jít o jednotvárnost výkladu, o monotónnost v hlase vyučujícího či nenápaditost ve využívání metod. Žáci často vytýkají učitelům právě monotónnost výkladu, nezábavnost, někdy jim vadí osobnost učitele, vadí jim styl hodiny, například když si hodně píše zápisy nebo když je výklad příliš rychlý/pomalý.

Druhá zmiňovaná situace, tedy subjektivně vnímaná neúčinnost předmětu, vychází ze samotného žáka a jeho vnímání předmětu. Žák nemá zájem o daný předmět či danou látku, považuje ho za nezáživný, zbytečný.

Z výzkumu vyplývá, že existují tři nejtypičtější způsoby, jak žáci na tuto frustraci reagují:

- a) rozptýlená aktivita
- b) stažení se do sebe
- c) agresivní chování

Tyto tři způsoby reakce logicky snižují žákovo úsilí i výkon ve škole nebo mohou být příčinou neúspěchu v daném předmětu. Jelikož má nuda svou interakční dimenzi, může se přenášet i na učitele a tím začíná onen začarovaný kruh.

„Rozptýlená aktivita“ bývá nejčastějším projevem nudy a je i nejčastěji učiteli chápána jako výraz nudy. Projevuje se jinou činností jako například čmáráním do sešitu, hraním si s propiskou, koukáním z okna, hraním si s mobilem, dívky si posílají psaníčka, chlapci hrají lodě apod.

„Stažení se do sebe“ se projevuje tím, že si žák vytváří vlastní vnitřní stimulaci, často se s tímto označením spojuje pojem „denní snění“. Žáci si často v hodinách myslí na něco jiného, vytvářejí si vlastní fantazie. Někdy dokonce i navozují relaxovaný stav a následně usínají.

„Agresivní chování“ je také častá reakce na nudu. Žák přímo projevuje nepřátelství vůči učiteli, ostentativně provokuje a nedává pozor. V hodinách tyto žáci často vyrušují, chodí na záchod nebo skáčou učiteli do řeči. Tento typ reakce se stává největším zdrojem frustrace učitele.

Robinson (1975) dále popisuje i činitele, kteří také mohou vytvářet nudu. Jedná se o:

- Učitele – jak již bylo zmiňováno, v případě, že jeho hodiny jsou monótonní a on má malý zájem o učení
- Rodiče – je to postoj rodičů ke vzdělání a škole, především, když mají malý zájem o studijní výsledky svého dítěte
- Domov – může být u dítěte, které pochází z málo podnětného rodinného prostředí, které nemá valné mínění o škole
- Spolužáky – nezájem a nuda spolužáků se může přenést i na ostatní, potažmo na celou třídu i s učitelem
- Školu – škola může být obecně pro dítě zdrojem nepříjemných podnětů, nevyvolávající dostatečnou motivaci

Dalším zajímavým výzkumem je každoroční výzkum na Indiana University's High School Survey of Student's Engagement (Bryner, 2007), který zahrnoval více než 81 000 studentů a 110 středních škol. Z těchto výzkumů vyplývá, že méně než 2% studentů uvedlo, že se ve škole nikdy nenudili. Nuda často způsobuje i předčasné odchody žáků ze školy – zde 73% studentů uvedlo jako důvod odchodu, že školu neměli rádi. 61% studentů uvedlo jako důvod, že neměli rádi učitele, 60% z nich nevidělo smysl v tom, co dělají, a 25% uvedlo, že se o ně ve škole nikdo nezajímal.

Pro zlepšení situace studenti požadují více interaktivní výuku, možnost debatovat s učitelem, skupinové projekty a méně domácích úkolů (Baker, 2012).

Ještě o jednom výzkumu bych se zde ráda zmínila. Jde o report z „Association for Psychological Science Association“, který se zabývá nudou a jejími možnými příčinami vzniku. Nejprve jsou uvedeny některé klasické projevy nudy jako „koukání z okna“ nebo „ošívání se, nervozita“. Jako možné příčiny vzniku vidí v nedostatečné motivovanosti žáků či že se žáci špatně učí. Za další faktor, který má vliv na vznik nudy ve škole, považují stres. Když se dítě ve škole nudí, může být problém i mimoškolní. „Stresorů“ může být hodně, například potíže doma, přehnaná očekávání rodičů kladené na dítě nebo problémy s kamarády, společenské postavení atd. (Sparks, 2012). Učitelé by měli brát v úvahu tyto faktory, aby se školní prostředí nestalo pro žáky ještě více stresující.

1.1.2 Výzkumy realizované na PedF UK

Výzkumem nudy se zabývá Pavelková. Pod jejím vedením proběhla již řada studií. Jedna z nich je z let 2006 – 2009. Výzkum byl realizovaný J. Kindlovou (vzorek o 215 žácích ZŠ), R. Kotrchovou (vzorek 201 žáků ZŠ) a I. Kollerovou (21 žáků ZŠ). Výzkumná metoda zjišťovala postoje žáků k předmětům, pomocí upraveného dotazníku Hrabala. Původní dotazník zjišťující postoje k oblíbenosti předmětu, obtížnosti předmětu a významnosti předmětu, byl rozšířen o otázky na prospěch v předmětu, nadání pro předmět, motivaci pro předmět, pílí v předmětu, zajímavost předmětu a prožívanou nudu v předmětu. Pětistupňová škála hodnocení byla ponechána ve stejné formě. Druhá část metody se zaměřovala na problematiku nudy, kde se autorky ptaly otevřenými otázkami: Co je podle tebe nuda? Kdy u tebe vzniká pocit nudy? Kdo podle tebe za nudu může? Jak se u tebe nuda projevuje? Na závěr byli žáci vyzváni, aby se pokusili o návrh zlepšení školy, aby se v ní nenudili. Dále bylo pro tyto studie využito metody zúčastněného pozorování a rozhovory s žáky a učiteli.

Výsledky těchto studií byly konfrontovány s výsledky dlouholetých výzkumů Pavelkové, které stále průběžně vznikají. Jaké jsou tedy výsledky? Na otázku Co je nuda? žáci odpovídali nejčastěji popisem situace, kdy se nudí. Jsou to nejčastěji tyto tři situace: a) „*když nemám co dělat.*“ b) „*když mě to nebaví nebo se mi to nechce dělat.*“ a za c) „*když není sranda.*“ (Pavelková, 2010).

Na otázku Kdo se ve škole nudí? odpovídali žáci nejčastěji tak, že se nudí, když je jim všechno jasné a učitelé učivo stále opakují, když jsou brzo hotovi než ostatní nebo když má učitel malé nároky a žáci nejsou vytíženi.

Jak často se žáci nudí ve škole a nudí se ve všech předmětech? Z odpovědí vyplývá (Kindlová, 2006), že nudu žáci zažívají někdy, ale ne u všech předmětů. Nejčastěji se žáci nudí ve fyzice, občanské výchově a pracovních činnostech. Oproti tomu nejméně se žáci nudí v tělesné výchově, rodinné výchově a informatice.

Za zdroje nudy žáci nejčastěji považují učitele, jejich nudný a nezajímavý výklad. Dalším zdrojem nudy je situace, tedy málo podnětů z okolí.

V poslední řadě ještě zmínka o projevech nudy ve vyučování. Všechny výše uvedené výzkumy potvrzují existenci tří hlavních skupin reakcí na nudu popsanych Robinsonem (1975):

- Rozptýlená aktivita – příklady kreslení z nudy, hraní si s tužkou, s mobilem, hraní her
- Stažení se do sebe – například koukání z okna, do prázdna, vytváření vlastních vnitřních stimulací, kdy žáci přemýšlejí o svých věcech
- Agresivní reakce – přímé projevy nepřátelství vůči učiteli, žáci uvádějí, že naschvál nedávají pozor či vyrušují.

Řešení problému nudy vidí žáci ve změně učitele, ve větší zábavnosti hodin a obecně míň školy.

1.2 Nuda ve škole

Pro pochopení vzniku nudy je třeba si také přiblížit motivaci lidského chování, jelikož chybějící či nedostatečná motivace vede právě k jejímu vzniku.

Motivace lidského chování má dva zdroje: vnitřní a vnější. Za vnitřní zdroje jsou zpravidla považovány potřeby člověka a jeho vnitřní pohnutky. Projevují se zpravidla pocitem vnitřního nedostatku nebo naopak přebytku. Jsou to jak potřeby vrozené, neboli primární, tak získané v průběhu života, kterým se říká sekundární. Tyto sekundární potřeby jsou sociálně podmíněny, patří mezi ně tedy sociální potřeby, výkonové, poznávací, estetické, seberealizační a další (Pavelková, 2002).

Za vnější motivační zdroje považujeme incentivy neboli popudy. Jsou to veškeré vnější podněty, jevy a události, které mají schopnost vzbudit v člověku zájem a tedy potřebu a následně tuto potřebu uspokojit. Rozlišujeme incentivy

pozitivní a negativní. Pozitivní incentivy vyvolávají chování směřující k nim (jídlo), negativní incentivy naopak vyvolávají chování směrem od sebe (hrozba).

1.2.1 Motivace žáků k učení

Motivaci ve výchovně-vzdělávacím procesu chápeme dvojím způsobem:

- „jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků“
- „jako jeden z významných cílů výchovně - vzdělávacího působení školy“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 26).

Jde v podstatě o dvě strany jedné mince, nemůžeme tuto dvojí roli motivace rozdělovat. Žák ve výchovně - vzdělávacím procesu prostřednictvím učebního procesu rozvíjí svou motivaci. Aktualizací této učební motivace se zvyšuje její efektivita.

Chování žáka vychází jak z potřeb, tak z vnějších popudů. Pro učitele je tedy důležité, aby rozpoznal dominantní potřeby u jednotlivých žáků a zároveň, aby uměl pracovat s vnějšími incentivy vázícími se na poznávací potřeby a postupně tyto poznávací potřeby rozvíjet u žáků, kteří je nemají tak rozvinuté. Je-li učební činnost chápána jako významná forma poznávací činnosti, která je realizována ve škole, lze uvažovat o třech zdrojích motivace této činnosti. Jsou to tři skupiny potřeb (Hrabal, Man, Pavelková, 1984):

- 1) Poznávací potřeby – proces poznávání a získávání nových poznatků
- 2) Sociální potřeby – oblast sociálních vztahů
- 3) Výkonové potřeby – obtížnost úkolů kladených na žáka v rámci učební činnosti

Pokud tedy učitel chce navodit optimální podmínky či přístup k motivování žáka v učebním procesu, musí umět nalézt dominující žákovu potřebu. Ovšem k motivování žáků ve škole lze přistupovat dvojím způsobem (Pavelková, 2002):

- a) Navozením takových podmínek, které obsahují tak silné incentivy pro danou skupinu potřeb, že pravděpodobně navodí motivaci u všech žáků,
- b) Respektováním dominující potřeby žáka a následným individualizováním prvků vyučování s ohledem na daného žáka (např. výběr úloh s ohledem na zájem žáka).

Vhodná je samozřejmě kombinace obou přístupů. Učitel je tak nucen brát v potaz faktory jako je složení třídy, vyučovaný předmět, daný úkol, ale také samotné

schopnosti a charakteristiky jeho osobnosti. Také musí znát princip fungování výše uvedených potřeb a charakteristiky jednotlivých žáků. Je to úkol nelehký. Učitel motivuje žáky ve vyučování jak vědomě, prostřednictvím podmínek, které vytvoří, tak nevědomě, na základě způsobu interakce se žáky. To vychází z učitelovy osobnosti. Učitel ale může motivovat i negativně, což vede k nechuti žáka k učební činnosti.

1.2.1.1Poznávací potřeby

Poznávací potřeby, jak již bylo řečeno, jsou potřeby sekundární. U žáka se mohou, ale také nemusí, plně rozvinout. Školní docházka je pro jejich rozvoj neoptimálnější. Když se žák učí proto, že učení je pro něj zdroj poznání, znamená to, že je vnitřně motivován. Poznávací potřeby se aktualizují a uspokojují jak v průběhu činnosti, tak při jejím dokončení, tedy výsledkem.

Naopak frustrace poznávacích potřeb či potřeby aktivity, je často chápána jako příčina vzniku nudy.

Poznávací potřeby mají svůj fyziologický základ v „potřebě mozkové aktivity“ (Madsen in Hrabal, Man, Pavelková 1984). Nedostatek podnětů vzbudí potřebu aktivity a následně tato vzbuzená potřeba aktivizuje mozkovou činnost. Poznávací potřeby lze aktualizovat třemi situacemi – jde o situaci novosti, problémovosti a neurčitosti (Hrabal, Man, Pavelková, 1984). Tyto situace vyvolají rozpor a jedinec cítí nutnost změny. Poznávací potřeby ho pak motivují k řešení problémů, získávání nových zkušeností a jejich uspořádání. V rozvinuté formě to vede k velmi pozitivnímu vztahu k vědě, zájmu o cokoli nové, případně o určitou oblast lidské činnosti, jako je fyzika, filozofie apod.

Lze uvažovat o dvou stádiích kognitivních potřeb:

- Stadium, kde poznávací potřeby existují, ale pouze v zárodku. Jejich úroveň není dostačující a musí se rozvíjet vnější aktualizací
- Stadium, kde poznávací potřeby jsou na rozvinuté úrovni a vycházejí z jedincových vnitřních principů uspokojování

Poznávací potřeby ve vyučování třídíme podle činnosti, kterou aktivizují a zároveň uspokojují. Jde o:

- „*Potřebu smysluplného receptivního poznávání*“ – jedná se o potřebu získávat nové poznatky
- „*Potřebu vyhledávání a řešení problémů*“ – v podstatě každá problémová situace aktivizuje tuto potřebu (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 37)

1.2.1.2 Sociální potřeby

Člověk se již od raného dětství vyvíjí v interakci s okolím. Tyto interakce se stávají velmi důležitou složkou jeho vývoje. Člověk má řadu sociálních potřeb, nejjednodušší sociální potřeby jsou vrozené. V průběhu vývoje jedince se utvářejí sekundární sociální potřeby, které jsou odvozené od daného socio-kulturního prostředí, ve kterém jedinec žije. Vývojově se jako první vytváří potřeby vázané na blízké osoby, jako je matka a otec. Další sociální potřebou, která se vyvíjí v raném období, je potřeba identifikace. Ta je důležitá pro rozvoj sociálního učení. Dítě se učí nápodobou, nejprve prostřednictvím svých rodičů, kdy se s nimi v podstatě ztotožňuje a osvojuje si některé způsoby jejich chování, následně ve škole prostřednictvím učitelů. Potřeba identifikace mu tak umožňuje zařazení do mezilidských vztahů.

Jak se dítě zařazuje do dětského kolektivu, začínají se u něho vytvářet další sociální potřeby, které jsou charakteristické pro daný typ sociálního styku. Dítě tedy může preferovat ve styku s vrstevníky více kooperativní nebo více kompetitivní vztahy. Tyto potřeby dělíme na (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 42):

- „*Potřebu pozitivních vztahů*“ – potřeba afiliace
- „*Potřebu sociálního vlivu, nebo také potřeby prestiže*“

1) Potřeba pozitivních vztahů a obava z odmítnutí

Potřeba pozitivních vztahů je základní lidská potřeba. Jde o potřebu vřelých pozitivních vztahů, přátelství, lásky, fyzického a vjemového kontaktu a obecně harmonické atmosféry. Tato potřeba je uspokojována právě prostřednictvím kontaktu s druhým člověkem, vztahem, který je plný porozumění a vzájemné důvěry. Člověk, který je ochoten nabízet pozitivní vztah, očekává, že jeho nabídka bude přijata ostatními a také opětována. Na druhé straně, pokud je jedinec dlouhodobě vystaven

zkušenosti s odmítnutím druhým, přirozeně se u něj vytváří *obava z odmítnutí nabízeného vztahu*.

Co se týče souvislosti mezi sociálními potřebami a výkonovou motivací, bylo zjištěno, že žáci, kteří jsou motivováni výkonově, stavějí schopnost nad přátelství. Kdežto jedinci s vyšší úrovní potřeby pozitivních vztahů, stavějí přátelství nad vlastní schopnosti (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

2) Potřeba vlivu

Tato potřeba bývá někdy označována jako potřeba moci či potřeba dominovat. Nejedná se však o typ chování, jehož cílem je ovládnout druhého. Jde o sekundární sociální potřebu, která se projevuje tak, že jedinec je schopen svým jednáním působit na druhého tak, že dotyčný změní své původní jednání. Uspokojování potřeby vlivu mívá dvě fáze:

- a) *Fáze zaměřená na získávání pozice vlivu* – jedinec ještě nemá vliv, zaměřuje se na strategie jeho získávání
- b) *Fáze uplatňování vlivu na ostatní*

Učitel ve výchovně - vzdělávacím procesu by měl znát charakteristiky chování žáků s dominující sociální potřebou pro individuální přístup a možnost motivovat žáky.

1.2.1.3 Výkonové potřeby

Jak se jedinec vyvíjí, vytváří se také řada potřeb. S věkem stoupá snaha o osamostatnění, prosazení a potvrzení vlastního Já. Vývojově první tedy nastupuje *potřeba autonomie*.

Další potřebou, která se vytváří v raném věku člověka, je potřeba *kompetence*. Jde o potřebu „být kompetentní“, „být ten, kdo něco umí“. Potřeba kompetence logicky souvisí s potřebou autonomie, jelikož je-li dítěti dopřán pocit volnosti, má tak i možnost se něco naučit a stát se tak kompetentním. Učitel tak dává dítěti možnost „zažít sebe“. Žáci s nedostatkem pocitu kompetence mohou svůj zájem soustředit na mimoškolní aktivity a party, kde svou potřebu mají možnost uspokojit.

V souvislosti s potvrzením či potřebou obrany Já se vytváří *potřeba úspěšného výkonu* či *potřeba vyhnutí se neúspěchu* (Hrabal, Man, Pavelková, 1984).

Vznik a vývoj výkonových potřeb souvisí s hodnocením jedince. Když začne být dítě schopno samostatně vykonávat určité činnosti, stává se objektem požadavků a hodnocení svých rodičů. Tím získává první zkušenosti s hodnocením. Na základě těchto zkušeností si dítě postupně vytváří svůj systém sebehodnocení, který je však značně ovlivněn výkonovou orientací jeho rodičů a osobní zkušeností dítěte s úspěchem. Jestliže jsou na jedince kladeny *adekvátní požadavky* a je vedeno k samostatnosti, vytváří se u něj *potřeba úspěšného výkonu*. Vytváří se tak u něj přesvědčení, že za jeho úspěchy stojí jeho pozitivní vlastnosti a naopak neúspěch je ochotno přičíst nedostatečnému vynaložení sil. U dětí, na které jsou kladeny *neadekvátní požadavky*, se vytváří nerealistická nároková úroveň a dítě tak zažívá neustálé selhávání, protože si dává vyšší nároky, než jaké je schopno zvládnout. Postupně se tak u něj vytváří potřeba *vyhnutí se neúspěchu* (Heckhausen in Hrabal, 1984), jelikož úspěch přisuzuje štěstí a neúspěch svým vlastnostem.

Tento stejný princip se uplatňuje i ve škole. Žák je po příchodu neustále středem hodnocení a nároků, které musí plnit. Jeho výkony jsou srovnávány s ostatními žáky. S postupnou zkušeností buď se školním úspěchem či neúspěchem, se tak dostává do role úspěšného, průměrného či neúspěšného žáka a vytvářejí se u něj tzv. *Specifické školní výkonové potřeby*. Tyto specifické potřeby však nemusí být v souladu s obecným výkonovým zaměřením žáka.

Hypoteticky lze tedy předpokládat, že jedinec, který je silně výkonově motivován bude více aktivní v úkolech a bude je více vyhledávat. To by znamenalo, že šance, že spadne do stavu nudy, je malá. Oproti tomu jedinec, který je spíše motivován potřebou vyhnutí se neúspěchu a postupem školní docházky dostane nálepkou „průměrného“ či „neúspěšného“ žáka, může snadněji spadnout do stavu nudy, jelikož dobrý výkon přisoudí štěstí místo své osobě a může si říci, že nemá cenu se snažit, jelikož nemá šanci.

1.2.2 Faktory snižující žákovskou motivaci

Jde o takové faktory, které jsou v negativním vztahu ke školnímu výkonu a které snižují motivaci žáka k učení. Pokud nejsou odstraněny, žák se ve škole necítí dobře a pracuje neefektivně. Zdrojem bývá frustrace žákových potřeb. Frustrace je „*Psychický stav, který vznikl v důsledku neuspokojení některé aktualizované potřeby*“

člověka“ (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 162). Ve škole může nastat frustrace všech žákových potřeb. Mezi jednotlivé faktory může patřit:

- Frustrace biologických potřeb – jídla, pití a spánku
- Frustrace psychického a fyzického bezpečí – žák se stává objektem posměchu druhých žáků či učitele
- Frustrace výkonových potřeb – neadekvátní požadavky kladené na dítě, velké množství učebních úkolů
- Frustrace poznávacích potřeb – učební podmínky neobsahují dostatečně silné podněty, monotonní výklad učitele, žák nenachází smysl ve výuce, prvky vyučování nejsou přizpůsobeny jednotlivým žákům – např. když témata a úlohy nejsou vybírány s ohledem na zájmy žáků
- Frustrace sociálních potřeb – zejména když žák je odmítán spolužáky nebo učitelem, nebo když jsou jeho názory přehlíženy

Frustrující vlivy jsou tedy takové, které v žákovi vyvolávají neustálé pocity nelibosti, úzkosti a nejistoty. Důsledkem toho vzniká:

1. Nuda a strach

Mezi ostatní faktory, které nejsou vázány na frustraci potřeb, a které snižují žákovskou motivaci a mohou zapříčinit vznik nudy, bych považovala:

2. Interakci učitel – žák s negativním dopadem
3. Sociálně psychologické faktory

1.2.2.1 Nuda a strach

Nuda je z motivačního hlediska závažný problém a ovlivňuje celkové žákovo negativní vnímání školy. Nuda je nejčastěji chápána jako výsledek frustrace poznávacích potřeb. „*Prožitek nudy ve škole nezávisí na množství podnětů, ale na tom, mají-li tyto podněty incentivní hodnotu vážící se k poznávacím potřebám dítěte*“ (Hrabal, Man, Pavelková, 1984, s. 175). Ve škole se tak mohou nudit jak žáci, kteří svými schopnostmi převyšují požadavky školy, tedy žáci s výborným prospěchem, tak ti s průměrným či dokonce špatným prospěchem.

Strach je emoce, která vyvolává poplachovou reakci na skutečné nebezpečí. Projevuje se chvěním, bušením srdce, zblednutím, zrychleným dýcháním či

zvýšeným krevním tlakem (Hartl, 1994). Strach, pokud je v menší míře, může ve školním prostředí zvýšit výkon žáka. Pokud je však strach silný, výkon naopak zeslabuje. Musíme také rozlišovat mezi žáky úzkostnými a neúzkostnými a vlivu strachu na ně. Žáci úzkostní se do stresové situace dostávají velmi rychle a snadno a strach jim pak komplikuje proces učení. Naopak žáci neúzkostní vnímají strach jako motivační tlak k vyššímu výkonu a v procesu učení již strach neprožívají. Učitelé někdy záměrně vyvolávají v žácích stres v domnění, že tak zvýší jejich úsilí.

1.2.2.2 Interakce učitel – žák s negativním dopadem

Ve výchovně-vzdělávacím procesu dochází k neustálé interakci mezi žáky a učiteli, a tak i vzájemnému působení, které je nějak přijímáno, interpretováno a hodnoceno. Vytváří se neustále požadavky a očekávání z obou stran, postoje a názory. Tyto aspekty pak mají velký vliv na školní úspěšnost žáka a celkovou efektivnost vzdělávacího procesu. Přímý vztah k motivaci mají tyto dva okruhy (Pavelková, 2002, s. 46):

- 1) *„Percepce žáka učitelem – typizování žáků učitelem“*
- 2) *„Očekávání učitele a mechanismus jeho naplňování (učitelovi kauzální atribuce žákova úspěchu či neúspěchu)“.*

Učitel si vytváří obraz žáka na základě svých zkušeností, ale i na základě sebeobrazu daného dítěte. Své poznatky pak konfrontuje s reálným chováním dítěte a interpretuje je. Se svou představou pak vchází do interakcí s žáky a tím je ovlivňuje.

Totíž jaké názory si o sobě žáci a učitelé navzájem vytvoří, pak následně ovlivňuje jednotlivé aspekty školní socializace žáka – průběh vyučování, školní úspěšnost, pojetí žáka a celkovou efektivitu vzdělávacího procesu.

Vzájemné působení učitele – žáka je ovlivněno ještě řadou faktorů. Tak například velký vliv má osobnost učitele. Zapálený učitel může svým nadšením vytvářet takové prostředí, které obsahuje podněty s incentivními hodnotami vážícími se k poznávacím potřebám dítěte. Dále na interakci má vliv složení třídy, celkový charakter dění ve škole atd (Pavelková, 2002).

Výše uvedené faktory mohou mít i opačný vliv, tedy takový, který vede ke snížení motivace žáků k učení. Domnívám se, že nejsilnějším faktorem je osobnost učitele. On vede hodinu, a pokud není schopen vytvořit takové prostředí, které žáky přiměřeně motivuje, poté už příliš nezáleží, zda žáci mají či nemají o předmět zájem.

1.2.2.3 Sociálně psychologické faktory

Mezi tyto faktory patří školní prostředí a také rodinné prostředí.

Ve školním prostředí je důležitá pozitivní atmosféra. Na té se podílí jak učitelé, tak i samotní žáci. Pokud je atmosféra negativní, žák se ve škole necítí dobře a může to vést k tomu, že se žák bude nerad učit, nebude se snažit, jeho školní aktivita klesne, a tak se může začít nudit. Dále je důležité materiální vybavení školy a třídy. Nepříznivě působí hluk jak ve třídě, tak i v okolí školy, například když je škola v centru města, kde je vysoká hlučnost kvůli veřejné dopravě. Nepříznivě také působí špatné osvětlení ve třídě, dlouhé dojíždění žáka do školy, konflikty mezi rodinou a školou atd.

Z rodinného prostředí si zase žák odnáší nějaké přesvědčení, odnáší si názor na školu, který převládá v jeho rodině. Rodina by měla naučit dítě autoritám, tedy ve školním prostředí na přijetí autority učitele. V takovém případě pak může mít učitel v rodičích oporu při vyžadování plnění školních povinností. Vzdělání rodičů bývá určující. Například, když rodiče nedávají škole zvláštní význam, dítě si ji jen těžko oblíbí. Nebude se ve škole snažit a může se začít nudit. Opačný případ, kdy rodiče mají přehnané požadavky a očekávání na své dítě, také nepřináší úspěchy. Dítě se může potýkat s častým neúspěchem a vytvoří se u něj potřeba vyhnout se neúspěchu, tudíž zapojení do úkolové situace u něj bude minimální a může spadnout do stavu nudy. Dále například bytová situace má vliv na žákův výkon, například když nemá doma svůj prostor na učení (Kohoutek, 1996).

1.3 Nuda doma

Výzkumů na problematiku nudy doma není mnoho. O její existenci se dovídáme mimoděk při jiných výzkumech. Například výzkum Mejstříkové (Mejstříková in Ditrichová, 2009) zaměřený na nudu ve škole, je v dotazníkové části částečně zaměřen i na nudu doma. Autorka použila tři otázky: 1. Jak často se doma nudíš? 2. Napiš, v jakých situacích se doma nejčastěji nudíš a za 3. Pokud se doma nudíš, co s tím děláš?

Z odpovědi na otázku číslo jedna vyplynulo, že pouze tři žáci z 29 se doma nudí často a 24 z nich se doma nenudí nikdy nebo jen málokdy. Z odpovědi na druhou otázku vyplynulo, že žáci se doma nudí, když mají nějaké povinnosti, které se jim nechce dělat nebo už je mají hotové. A z poslední odpovědi vyplynulo, že žáci se snaží zahnat nudu nějakým svým zájmem, koníčkem, jdou ven s kamarádem apod.

Z dalšího výzkumu (Lohniská in Ditrichová, 2009) vyplývá, že žáci se snaží nudu doma zahnat stejným způsobem, tak, že jdou například ven, dívají se na televizi nebo jdou k počítači.

2 VÝZKUMNÁ ČÁST

2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo pomocí náležitých metod zmapovat výskyt nudy ve škole, zejména na druhém stupni ZŠ. Hlavní výzkumnou otázkou bylo, jak a kdy se žáci nudí na základní škole? Tedy jaké jsou projevy nudy ve škole a jaký je její výskyt? Výzkum nejprve sleduje tyto linie z hlediska metody otevřeného pozorování ve třídě. Projevy nudy budou zaznamenány za a) z hlediska situace, v které se žáci v hodině nacházejí. Důraz tedy bude kladen na rozbor hodin a, co v nich žáci dělají. Za b) budou její projevy částečně zaznamenávány pomocí Robinsonovy kategorizace.

Druhou metodou je použití dotazníku na zjištění postojů žáků k daným předmětům, s použitím pěti stupňové škály bodování, a na zjištění chápání nudy z hlediska žáků pomocí otevřených otázek. Touto metodou sleduji hodnocení a představu o dané problematice tak, jak ji vidí samotní žáci. Obě metody jsou blíže prezentovány v kapitole 2.2 Metody sběru dat.

Ve svém výzkumu předpokládám propojení obou metod. Předpokládám, že žáci se více nudí v předmětech neoblíbených než v těch oblíbených. Na základě předešlých výzkumů předpokládám, že žáci za vznik nudy nejčastěji viní učitele. Také předpokládám, že projevy nudy a hodnocení předmětů z hlediska nudy budou rozdílné i v daných ročnících.

Ohledně výskytu nudy doma předpokládám, že žáci budou odpovídat tak, že doma nudu nezažívají, protože doma se vždy zabaví.

2.2 Metody sběru dat

Výběr metod byl k tomuto výzkumu velmi podstatný. Byly zvoleny takové metody, které umožňují náhled na problematiku jak ze strany výzkumníka, tak ze strany probandů.

První metodou je metoda otevřeného pozorování. Tato metoda slouží k podrobnému popisu prostředí, lidí a událostí, k popisu daného problému, tedy ke zjištění výskytu a projevům nudy ve škole, a k analýze hodin. Žákům bylo známo, že jsou pozorováni, ale důvod mé přítomnosti jim byl sdělen až na konci výzkumu. Z mé role pozorovatele nebylo nijak zasahováno do hodin.

Náslechy jsem absolvovala postupně, nejprve v předmětu fyziky, poté v rodinné výchově. V hodinách fyziky jsem celkově absolvovala 12 hodin náslechů. V hodinách rodinné výchovy to bylo celkem také 12 hodin náslechů.

Druhou metodou je použití dotazníku na zjištění postojů žáků k předmětům pomocí pěti stupňové škály pro hodnocení každého předmětu a následně na zjištění jejich chápání problému nudy pomocí otevřených otázek.

2.3 Okolnosti sběru dat

V září roku 2012 jsem kontaktovala Základní školu v Praze, zda by na její půdě bylo možné provést výzkum. Jde o školu, kterou jsem sama před lety absolvovala. Odpověď přišla zanedlouho a byla jsem pozvána do školy. Nejprve proběhl úvodní rozhovor s ředitelem školy ohledně mé práce, kde jsem uvedla, že výzkum je zaměřen především na analýzu fenoménu nudy. Důrazně jsem však vysvětlila, že mi nejde o kritiku jejich školy ani jejich učebních postupů, ale že jde pouze o můj prvotní výzkum na toto téma, kde nejen zjišťuji výsledky, ale hlavně se učím pracovat s daty. Po schválení mého výzkumu, jsem se vydala hledat vhodné třídy.

Nejprve jsem navštívila hodiny tělesné výchovy. Dívky jednoho ročníku mají společné hodiny tělocviku. Průběh hodiny je velmi těžce sledovatelný, jelikož dívky jsou rozptýlené po celé tělocvičně, při hezkém počasí chodívají ven na hřiště, které má několik částí, a proto je také velmi nepřehledné. Dívky často necvičí a povídají si na lavičce, některé běhají po ovále nebo hrají míčové hry. Pozorování mi ztěžovala čilá konverzace s paní učitelkou.

Dále jsem zkusila hodiny německého jazyka. Hodiny byly poměrně přehledné, ale jelikož je předmět vyučován pouze polovině žákům, nemohla jsem poznat celou třídu jednoho ročníku. Proto jsem i tento předmět ne zvolila.

Po zvážení na základě výzkumů ohledně oblíbenosti a významu předmětů (Hrabal, Pavelková, 2010), jsem zvolila pro své pozorování předměty fyzika a rodinná výchova. Rodinnou výchovu učí stále má bývalá třídní učitelka, byla velmi ochotná a přijala mne do třídy. Fyziku učí zkušený pan učitel, původem ze Slovenska. Byl také velmi vstřícný a přijal mne do hodin. Výzkum naplno začal na konci září roku 2012.

2.4 Popis situace při vyplňování dotazníků

Dotazníky byly rozdány, po předešlé domluvě s vyučující, během jednoho týdne na konci výzkumu - třikrát v hodinách rodinné výchovy a jednou v hodině pracovních činností. Žáci dopředu o dotazníku nevěděli. Zadání u všech tříd proběhlo bez větších komplikací. Vždy se mnou byla ve třídě přítomna vyučující. V každé třídě jsem na úvod představila svůj výzkum, že se týká nudy ve škole, a následně požádala žáky o pomoc při vyplňování dotazníků. Vysvětlila jsem jim zadání dotazníku, zeptala se, zda má někdo nějaké otázky a poté rozdala dotazníky. Časový limit nebyl stanoven.

V sedmém ročníku byl dotazník rozdán v druhé půlce hodiny, celkový čas vyplňování byl cca 15 minut. Avšak někteří žáci dotazník nestihli vyplnit, jelikož zazvonil konec hodiny. Při vyplňování jsem stála vpředu a pozorovala žáky, případně odpovídala na jejich dotazy. Celkově byl ve třídě klid, ½ žáků soustředěně vyplňovala otázky, 3 dívky sedící vpředu se často ptaly učitelky, jak si myslí, že jsou nadané na daný předmět apod. Ta jim odpověděla, že to musí vědět samy, že ona jim radit nebude. Chlapci pracovali poměrně samostatně, jeden chlapec nahlas komentoval vyplňování dotazníku, ale po chvíli ho ostatní okřikli, ať neruší. Dotazník odevzdali všichni žáci.

V devátém ročníku byl dotazník rozdán na začátku hodiny, žáci tak měli více času na jeho vyplňování. Celkový čas vyplňování byl mezi 20 – 25 minutami. Žáci byli poměrně vstřícní, ovšem jejich výraz svědčil o opaku. Dvě dívky si na vyplňování nandaly sluchátka s hudbou, jeden chlapec neustále komentoval své odpovědi a dožadoval se potvrzení, že dotazník je anonymní. Během vyplňování učitelka občas zašla mezi žáky, nakouknout přes rameno, ti se ale rychle odtáhli a skryli dotazník s tím, že „*je přece anonymní paničelko..*“. V této třídě jsou dva žáci z ciziny, ale oba rozumí česky dostatečně, takže ani oni neměli s vyplňováním žádný problém. Dotazník také odevzdali všichni žáci.

2.5 Výzkumný vzorek

Tato kapitola obsahuje podrobný popis školy, na které byl výzkum veden. Dále popis žáků a třídy a důvody, proč jsem si zvolila právě tyto třídy.

2.5.1 Pasport školy

Název školy zůstane anonymní, na přání jejího ředitele. Výzkum byl realizován na základní škole v Praze. Škola se nachází v poměrně klidné oblasti sídliště, není rušena městským hlukem a ruchem dopravy. Žáci tak mají vhodné podmínky pro výuku.

Škola je zaměřená především na výuku cizích jazyků a informačních technologií. Žáci mají možnost výuky prvního cizího jazyka již od první třídy. Přednostně je jim nabízen anglický jazyk, francouzský, německý, španělský a dále ruský. Škola využívá 30 učeben – vedle kmenových tříd jsou na škole 2 učebny jazyků, pracovny pro přírodopis, fyziku a chemii, dále také učebna výpočetní techniky, multimediální učebna, učebna hudební výchovy, malá a velká tělocvična a školní knihovna. Součástí školy je i sportovní areál. Na této základní škole je také možnost volnočasových aktivit, prostřednictvím sportovního klubu.

Vnitřní vybavení školy je velmi moderní. V každé třídě se nachází počítač napojený na digitální projektor. Dále jsou ve třídě po stranách skříňky pro žáky; každá třída je nově vymalovaná a čistá. Na stěnách jsou nejčastěji obrázky z různých koutů světa. Celkově třídy působí velmi harmonicky.

V tomto školním roce má škola 15 tříd a více než 300 žáků. Ve škole chybí osmý ročník, jelikož většina žáků odešla ze sedmého ročníku na víceletá gymnázia. Zbytek žáků byl přerozdělen na jiné základní školy. Učitelský sbor představuje 21 vyučujících, z toho 18 žen a pouze 3 muži.

2.5.2 Žáci

Na přání ředitele školy, jsou žáci ponecháni v anonymitě. Používaná jména jsou tedy vymyšlená, sloužící pro daný příklad.

Pro tento výzkum bylo použito čtyř tříd druhého stupně základní školy. Dvě třídy sedmého ročníku a dvě třídy ročníku devátého. V Tabulce 1 jsou počty jednotlivých probandů:

Tabulka 1 – Počty účastníků výzkumu

	dívky	chlapci	celkem
sedmý ročník	21	13	34
devátý ročník	19	11	30

Tyto dva ročníky jsem si vybrala záměrně. Má představa byla, že žáci v devátém ročníku jsou v „těžké“ pubertě, tedy že jsou obecně otrávení a nic se jim nechce dělat. Zajímalo mne, jak se u takto starých žáků bude nuda projevovat a koho za to viní. Také jsem si tento ročník vybrala proto, že žáci od druhého pololetí již většinou vědí, kam jsou přijati na střední školu, a tak pro ně ta základní nemá žádnou váhu a vypouštění veškerou pozornost. Zajímalo mne, zda i z tohoto důvodu se budou žáci více nudit. V tomto ročníku jsou dva žáci z ciziny. Jedna dívka přistoupila do ročníku letos na jaře. Druhý žák, chlapec, je v ročníku od sedmé třídy. Oba žáci rozumí česky výborně. Individuální plán mají dva žáci – dívka a chlapec. Oba z důvodu sportovních aktivit a také, jelikož reprezentují školu, dívka v atletice, chlapec ve florbale.

Sedmý ročník jsem si vybrala proto, že žáci v tomto věku jsou sice již také v pubertě, ale jsou více poslušní a pracovití, alespoň jsem se tak domnívala. Vybrala jsem si je jako kontrast k devátému ročníku. Zde má individuální plán jeden chlapec a to z důvodu nemoci, jelikož má astma a často chybí ve škole.

2.6 Výzkumná zjištění

Výzkumná zjištění budou prezentována dle metod, kterých bylo užito. Nejprve tedy jde o analýzu hodin z pohledu výzkumníka, zaměřené na výskyt a projevy nudy. Výsledky jsou řazeny postupně po předmětech a ročnících (nejprve sedmý, poté devátý ročník).

Po této kapitole následují výsledky dotazníkového šetření na zjištění postoje žáků k předmětům, řazeny dle ročníků.

Další zjištění se týkají analýzy otevřených otázek dotazníku, zjišťujících pohled žáků na nudu. Řazení dle ročníků.

2.6.1 Výskyt a projevy nudy

Výskyt a projevy nudy jsou v této kapitole zaznamenány z hlediska pozorovatele. Metoda pozorování byla prováděna průběžně po dobu 6 měsíců ve dvou třídách druhého stupně ZŠ. Hlavní výzkumná sonda byla vedena v předmětech fyziky a rodinné výchovy. Důvodem výběru těchto dvou předmětů bylo zjištění z minulých výzkumů. Fyzika vychází z výzkumů jako neoblíbený předmět, kde se žáci často nudí, zároveň jako předmět těžký. Rodinná výchova je hodnocena jako málo obtížný předmět, zároveň méně oblíbený, kde se žáci také často nudí (Pavelková, 2010).

Reakce na nudu, jejíž výsledky jsou prezentovány vždy na konci každé kapitoly, byla zaznamenávána z hlediska Robinsonovy kategorizace, a sice na:

- rozptýlená aktivita
- stažení se do sebe
- agresivní chování

V prezentaci výsledků někdy uvádím počty, procentuální či ve zlomku. Jde pouze o můj odhad, jak jsem to viděla v dané hodině já. Při zápisu jsem postupovala tak, že jsem si nejprve u určitého jevu dělala čárky (například kolikrát se žáci za celou hodinu podívali na hodiny, kolikrát si za celou hodinu povídali se sousedem atd..) a poté jsem si zaznamenávala jednotlivé situace, v kterých jsem předpokládala výskyt nudy (například dlouhý výklad látky, zkoušení u tabule). Tyto situace jsem následně uspořádala do nejčastějších schémat v hodině.

Výsledky budou prezentovány po jednotlivých předmětech a ročnících. Nejprve bude fyzika v sedmém ročníku, následně v devátém. Poté rodinná výchova v sedmém ročníku, následně v devátém.

2.6.1.1 Fyzika

Následující kapitola je věnována výsledkům pozorování z předmětu fyziky. Rozdělila jsem si hodiny dle typických situací, jak následují po sobě. Nejčastější schéma hodin je:

- Začátek hodiny – opakování

- Výklad učitele – nová látka
- Příklady u tabule

Navíc uvádím pro příklad i hodinu písemky, jako příklad jiného typu hodiny.

Sedmý ročník

Pro popis jsem se rozhodla obě třídy sedmého ročníku sloučit, jelikož projevy v hodinách se od sebe výrazně neliší. Celkem tedy 34 žáků. Dívky i chlapci jsou v hodinách ukázněni a snaživí, poslouchají učitele. Učitel žáky vyvolává příjmením a s jistou přísností v hlase, což budí značný respekt.

Na mne působily třídy tohoto ročníku až překvapivě snaživě, vzhledem k předmětu. V hodinách byli žáci ukázněni, často se i hlásili. Zajímali se o danou látku. Bylo také znát, že jejich zájem se odráží i v jejich znalostech. Ze strany učitele byl také vidět velký zájem jak o danou látku, tak i o žáky. Byl velmi aktivní, měl důrazný hluboký hlas. Neustále se dětí na něco ptal a udržoval tak jejich pozornost. Také se často snažil přiblížit fyziku dětem pomocí příkladů z praxe a různých experimentů.

Začátek hodiny – opakování.

Učitel často bývá ve třídě již ke konci přestávky a konverzuje se žáky. Většinou se jich ptá, zda mají domácí úkol nebo je vyzve, aby si připravili pomůcky na lavici. Po zazvonění se všichni žáci urychleně odeberou do vlastních lavic, pozdraví se s učitelem a hodina začne. Ještě pro zajímavost, učitel po celou hodinu stojí u katedry, případně chodí zleva doprava. Vyjimečně si sedne k výkladu.

Opakování učiva většinou probíhá formou dotazů učitele. V tomto ročníku se hlásí průměrně 1/3 třídy, někdy i 1/2. Vyučující vyvolává příjmením žáky a mluví na ně výrazným hlasem. Vyvolává spíše ty žáky, kteří se nehlásí. Po dotazech následuje úloha na procvičení, stále ještě minulé látky. Učitel zadá úlohu, všichni žáci si zapisují zadání. Následně žáci mají samostatně řešit úlohu. První, kdo většinou úlohu vyřeší, je jeden žák v zadní lavici, Jakub. Po splnění úkolu zůstává sedět v lavici a kouká z okna či do sešitu a čmárá si. Zprvu to vypadalo, že se Jakub nudí. Jako jediný dlouho nic nedělal, koukal z okna nebo si hrál s propiskou. Následně se ale ukázalo, že naopak tento žák vždy ví a že se tedy nudí spíše proto, že už má příklad vyřešený a nemá co dělat. To se projevilo následovně: učitel se ptal, zda někdo ví

řešení tohoto příkladu. Nikdo nevěděl správnou odpověď a tak vyvolal právě Jakuba. Ten příklad spočítal bez chyby a dokonce se během řešení učitele zeptal, zda by mohl jednotky převést až na konci, že ho napadlo, že by to mohl vynásobit 60x. Učitel souhlasil a po vyřešení udělil chlapci pochvalu. Tento žák polovinu času v hodině tráví hraním si s propiskou, čmáráním do sešitu, koukáním z okna, případně si něco řekne se sousedem o lavici vedle. V jistých chvílích ale zpozorní, přihlásí se a řekne výsledek či odpověď na otázku, kterou položil učitel. Dokáže svou pozornost rozdělit.

Při opakování jsou více aktivní dívky, hlásí se a chtějí říci odpověď. Bývají to 2/3 z ročníku. U chlapců je to jen o něco méně, jsou pozorní, dívají se na učitele, ale nehlásí se tak často.

Výklad učitele – nová látka

„Otevřte si učebnice na straně čtyřicet. Nedbale, přečti kapitolu 5.“ Takhle učitel nejčastěji začíná probírání nové látky. Někdo z žáků přečte kapitolu, následně učitel začne vysvětlovat, o co jde. Učitel stojí u tabule, nebo pochoduje, a diktuje žákům zápis. V tuto chvíli si všichni žáci píší. Pokud si někdo nepíše, učitel ho vyzve, aby si začal psát. Příklad: *„Nováku, piš si!“*. Po zápise do sešitu následuje příklad. Nejprve učitel předvede názornou ukázkou v podobě experimentu, případně použije příklad z běžného života. Jako příklad ze života učitel uvedl, proč jsou vozy formule tak nízko na vozovce a jaké tam vzniká tření. Jednou, při probírání gravitace, učitel vylezl na stůl a skočil dolů. Aby prý osobně demonstroval, jak gravitace funguje. Tento experiment zaujal celou třídu. Když učitel řekl: *„Tak a teď vám něco ukážu“* a začal lézt na lavici, všichni žáci ho zděšeně pozorovali a otáčeli se na sebe. Poté učitel skočil a oni se na něj jen udiveně zírali. *„No to abyste si nemysleli, že vám o tý gravitaci lžu.“*, dodal učitel na vysvětlení.

Při výkladu nové látky jsou pozornější chlapci. Bývá to až 90-100%. Projevuje se to tak, že sedí pozorně, sledují učitele a poslouchají jeho výklad, občas souhlasně přikyvuji. Oproti tomu dívky si píší do sešitu, co učitel říká, případně se doptají: *„...jak jste to říkal, pane učiteli?“* .

Příklady u tabule

Poté zadá příklad a vyvolá jednoho žáka k tabuli. V tuto chvíli se hlásí přibližně 1/3 žáků. Ve chvíli, kdy je jeden žák u tabule, si většina žáků zapisuje, co on počítá u tabule. Průměrně zhruba 1/3 žáků nedává pozor. Vyjimečně si žáci povídají mezi sebou, spíše jde o aktuální poznatky, nebo když něco chtějí – „*Kolik ti to vyšlo?*“ nebo „*puč mi tabulky!*“. Žáci neruší chod hodiny, převládá klid a ticho. Když se ale stane, že žáci ruší v hodině, například, že si déle povídají, učitel buď jednoho z žáků vyvolá k tabuli, nebo zmlkne, upřeně se na ně zahledí, počká, až si ho všimnou a zakroučí hlavou. Žáci pak přestanou. Jednou byla k tabuli vyvolána dívka, která látku příliš neuměla. Sama nevěděla, co psát, ale učitel se jí neustále na něco vyptával. Nutil jí přemýšlet, aby si k výsledku došla sama. Když nevěděla, ptal se ve třídě a žáci odpovídali. Většinou chlapci si nepíší příklady z tabule do sešitu, často jen pozorují daného žáka u tabule a jeho postup řešení. Občas souhlasně přykyvují. Dívky naopak si opisují vše z tabule, ale nesledují učitele tak pozorně.

Když u tabule počítá sám učitel, vypadá to takto: učitel řekne zadání příkladu. Zeptá se žáků, co z toho mohou vyvodit. V tuto chvíli většinou odpovídají žáci nahlas, bez hlášení se a vyvolávání. Takzvaně kdo ví, odpoví. Aktivně se zapojuje průměrně 1/2 třídy. Druhá polovina většinou také dává pozor, ale buď si píše do sešitu, nebo jen pozoruje učitele a čeká na odpověď. Poté učitel zapíše zadání na tabuli. Neustále se děti na něco ptá. Např. jaké jsou jednotky, jak číslo převedou apod.

Pro zajímavost bych ještě ráda uvedla, že po zvonění jsou žáci často ještě aktivní. Například na konci jedné páteční hodiny žáci dopočítávali příklad. Najednou zazvonilo, což signalizovalo konec nejenom této hodiny, ale i výuky pro daný týden vůbec. Žáci místo toho, aby se radostně rozběhli domů, dopočítávali příklad a čekali na povel učitele, který je propustil.

Písemka

Zadání písemné práce – žák rozdává papíry a učitel nadiktuje zadání příkladů. Na vypracování práce mají žáci vždy vyhrazenou celou hodinu. Když je někdo hotov, odevzdá práci učiteli, usedne zpět do lavice a čeká. Během tohoto čekání se většinou zabývá svými věcmi jako například: opírání hlavy o ruku a podřimování, případně si lehne na lavici. Dále si někteří začnou hrát s propiskou, dívky často si prohrabují

vlasý a hledí z okna. Pokud je hotovo více žáků, mají snahu se ptát okolí, jaké mají výsledky. V hodině převládá po většinu času klid, pokud se žáci baví, učitel je napomene, vlastně jen upozorní na jednoho žáka, například „*Nováku!*“ a významně se na žáka podívá. Ten ztichne.

Vyhodnocení písemné práce – učitel na začátku hodiny, pokud této hodině předcházela test, hlásí výsledky všech žáků. Ve třídě je v tu chvíli absolutní klid, žáci pozorně naslouchají, případně se ozve „*uff, dobrý..*“. Na závěr se učitel vždy zeptá, jestli se chtějí srovnat s výsledky písemky druhé třídy. Žáci nadšeně souhlasí. Když je pochváli a řekne, že jsou lepší, vyvolá to bouřlivé ohlasy, žáci se smějí a radostně vyvolávají „*joo*“, „*super*“. Pokud je tomu naopak, reakce je také bouřlivější, s tím, že se žákům nechce věřit tomu, že by byli horší. „*To není možný*“, „*Áčáci nejsou lepší..*“, je slyšet. Po vyhodnocení se žáci rychle zklidní, jelikož učitel je vyzve k práci, a tak musejí dávat pozor.

Nejčastější projevy nudy

- Rozptýlená aktivita: hraní si s propiskou, čmárání do sešitu, okusování nehtů, povídání si se sousedem, prohrabání vlasů, klepání nohou, dloubání v obličejích
- Stažení se do sebe: polehávání na lavici, opření hlavy o ruku a hledí do sešitu, nehybný posed a pohled z okna, nicnedělání
- Agresivní chování: tento typ chování se v hodinách fyziky v sedmém ročníku nevyskytuje.

Devátý ročník

Pro popis jsem se opět rozhodla obě třídy devátého ročníku sloučit. Celkem tedy 30 žáků. Projevy tříd se od sebe výrazně neliší, ani projevy dívek a chlapců.

Na mne tito žáci působili líně, s nezájmem o předmět, někdy až překvapivě nehybně. Byli velmi málo aktivní, často jen seděli a nepřítomně hleděli na učitele nebo z okna. Na druhou stranu v hodinách nerušili, neprovokovali učitele a panovalo tam ticho a klid. Učitel nevytvářel takovou aktivitu, jako u tříd semého ročníku. Obecně žáky nevyvolával k tabuli.

Začátek hodiny - opakování

Zde učitel přichází až se zazvoněním a začátkem hodiny. Žáci se vrátí na svá místa, pozdraví s učitelem a usadí se do lavic.

Hodina nejčastěji začíná učitelovým shrnutím předešlé látky. Mluví klidněji, během výkladu se žáků ptá na otázky. Odpovídá zhruba 1/5 a méně, většinou chlapci. Dívky jsou málo aktivní, s učitelem nespolupracují dobrovolně. Pouze, když se učitel jmenovitě dívky na něco zeptá, řekne, nějakou zkrácenou definici, nebo že neví, ale častěji je jen ticho. Učitel nevyvolává žáky k tabuli, opakování minulé látky často demonstruje na příkladu z praxe, což v tu chvíli zpozorní 90% dětí. Pak řekne: „*Pišť si!*“ a všichni si píší. Celkově je v tomto ročníku velmi malá aktivita žáků. Atmosféra na mne působila ospale, žáci často jen seděli a hleděli z okna či prázdná. Jedna dívka z celého ročníku pravidelně nedávala pozor, byla takzvaně „duchem mimo“. To se projevovalo během celé hodiny, nejen při opakování. Seděla v poslední lavici uprostřed. Nejčastěji měla skloněnou hlavu a pod lavicí si něco psala nebo si čmárala do sešitu, případně s hlavou opřenou hleděla z okna. Na učitele pohlédla průměrně jednou za celou hodinu. Učitel si jí nevšímá, nevyvolává ji, nenapomíná ji.

V těchto hodinách učitel nejčastěji sedí u výkladu, oproti sedmému ročníku, kde spíše pochodoval u tabule. Snaží se neustále mluvit, vykládat a ptát se žáků. Když nikdo neodpovídá, nejčastěji vyvolává ty, kteří alespoň trochu mají zájem o látku. Nejčastěji se tedy obrací na jednoho žáka v poslední lavici u dveří, Matějku. Tento žák působí seběvědomě a i když neví odpověď na otázku, snaží se jí vymyslet selským rozumem. Nejčastěji je to právě on, kdo se s učitelem baví a reaguje na jeho otázky. Učitel ho za to pochválí slovy „...*dobře, Matějko.*“. Někdy mi připadalo, že se tento žák předvádí. Mohlo to být způsobeno mou přítomností, ale často se snažil být vtipný a otáčel se přitom na mne.

Výklad učitele – nová látka

Po opakování následuje probrání nové látky. Učitel opět vyzve žáky, aby si otevřeli učebnice a přečetli novou kapitolu. Nikdo se nehlásí, učitel tak musí někoho vyvolat. Když si někteří žáci povídají, nejčastěji vyvolá jednoho z nich. 99% žáků si učebnici opravdu otevře, když ale začne jejich spolužák číst, někteří si začnou tiše povídat. Následně učitel diktuje, co si mají zapsat do sešitu. Všichni si píší. Poté učitel začne

vysvětlovat onu látku. Snaží se používat příklady z praxe, z běžného života či ukazuje různé experimenty, aby zaujal žáky. Tak například při tématu šíření zvuku vysvětlil žákům, aby si dali pozor, když si povídají na vodě o někom, koho nemají rádi. Onen dotyčný, i když stojí na břehu, je slyší, jako kdyby si povídali na metr daleko. Jako další příklad uvedl, proč si tenisti při čtyřhře zakrývají ústa při poradě. Ze stejného důvodu. Když si radí taktiku jak na soupeře, díky šíření zvuku na stadionu, by je mohl slyšet nejen protihráč, ale i celé publikum. Jako experiment učitel jednou použil přístroj na výrobu elektřiny. K tomu mu sloužili dvě baterky a žárovka. Daný přístroj pomocí klíčky roztočil a najednou se žárovka rozsvítila. Tento experiment zaujal především chlapce, polovina dívek ani nezvedla hlavu od své činnosti či od povídání s kamarádkou.

Obecně při těchto experimentech zpozorní 99% chlapců – pozorně sledují učitele a poslouchají, co říká, případně se pousmějí. Dívky se z 50% také dívají.

Ke konci hodiny se žáci začínají probouzet z ospalé hodiny. Více si povídají se sousedem, hledí na hodiny a balí si věci do tašky. V tu chvíli učitel pouze zvýší hlas a pokračuje ve výkladu, dokud nezazvoní konec a on ukončí hodinu.

Příklady u tabule

Učitel žáky vyvolává velmi zřídka. Když už se tak ale stane, vede žáka v řešení příkladu, dotazuje se ve třídě na jednotky, převody a zápisy. Odpovídá zhruba 1/5 žáků, nejčastěji chlapci. Dívky se příliš nezapojují, hledí do sešitu či na tabuli a čekají, až bude příklad vyřešen, aby si ho opsaly. Případně si ho ani nezapíší a dál pospávají na lavici.

Řešení příkladu probíhá nejčastěji tak, že ho počítá sám učitel. 1 – 2 žáci na něj vyvolávají čísla, jednotky či postup a on zapisuje na tabuli. Tito žáci si do sešitu nezapisují, jen nahlas počítají s učitelem. Během řešení neustále mluví a také se ptá žáků, jak by příklad řešili a co má psát. Třičtvrtě třídy je v tu chvíli neaktivní.

Písemka

Když učitel hlásí výsledky z předešlé písemné práce, všichni žáci ho sledují a čekají na výsledek. V hodině je klid, většinou žáci po sdělení výsledku s oddechem či se smutkem sklopí hlavu. Na srovnání s druhým ročníkem se učitel neptá, pravděpodobně to žáky nezajímá.

Zadání písemné práce – žáci mají také na řešení úloh vyhrazenou celou hodinu. Žáci sedí samostatně, aby nemohli opisovat. Učitel nadiktuje zadání, žáci si píšou a začínou pracovat. V této fázi se již polovina dívek začne rozhlížet po okolí, jakoby čekaly, že tam najdou odpověď. Ve třídě je klid. Když je někdo hotov dříve než ostatní, odevzdá test a usedne do lavice. Poté nejčastěji hledí z okna nebo si lehne na lavici. Učitel celou hodinu sleduje žáky, pokud vidí náznak opisování, nebo spíše, že se žák otáčí na souseda pro radu, pouze ho vyvolá příjmením „*Novotná!*“, případně „*Nováková, nech si toho!*“, a je klid.

Nejčastější projevy nudy

- Rozptýlená aktivita: povídání si se sousedem, čmárání do sešitu, zívání, hraní si s propiskou, hraní si s mobilem, okusování nehtů, dloubání v obličejí
- Stažení se do sebe: nehybnost, nicnedělání, pohled z okna, polehávání na lavici, pohled do sešitu s hlavou opřenou o ruku
- Agresivní chování: tento typ chování se v hodinách fyziky devátého ročníku nevyskytuje.

2.6.1.2 Rodinná výchova

Následující kapitola je věnována výsledkům pozorování z předmětu rodinné výchovy. Rozdělila jsem si hodiny dle typických situací, jak následují po sobě. Schéma je stejné, jako tomu bylo u fyziky. Je to tedy:

- Začátek hodiny – opakování
- Výklad učitele – nová látka
- Zkoušení u tabule

Kromě typických situací uvádím také hodinu písemky a u sedmého ročníku navíc atypickou hodinu vaření.

Sedmý ročník

Pro popis jsem opět zvolila celý ročník, celkem tedy 34 žáků. Rodinnou výchovu vyučuje učitelka středního věku. Žáky vyvolává křestním jménem. Působí mile a vstřícně. Snaží se žáky často chválit.

Dívky tohoto ročníku jsou velmi aktivní, s učitelkou se baví a vyptávají se na různé doplňující otázky k danému tématu. Co mne překvapilo, že většina dívek je velmi otevřená, neměla jsem dojem, že by byly zlé, někomu se zlomyslně posmívaly či byly namyšlené. Naopak si pomáhaly navzájem, když někdo něco nevěděl. Má představa, že v prvních lavicích sedí zásadně „šprtky“ byla totálně vyvrácena. Tyto dívky byly, jak by se řeklo, úplně v pohodě, se zájmem o vědění.

Chlapci tohoto ročníku jsou také snaživí, ale neprojevují se tak často a tak nahlas jako dívky. Jsou uzavřenější, pečliví a víceméně poslušní. S učitelkou se příliš nebaví, spíše si hrají hry nebo si povídají.

Celkově bych tyto hodiny hodnotila pozitivně a energicky.

Začátek hodiny – opakování

Učitelka vchází do třídy lehce po zazvonění. Po příchodu se žáci zdraví s učitelkou, nejčastěji dívky v předních lavicích se jí ptají, jak se má apod. Učitelka odpoví, pozdraví třídu a usedne za katedru.

Opakování učiva často probíhá formou žákovských prezentací na předešlé téma. Učitelka tedy vyzve toho, kdo má prezentaci mít. Když si někdo svůj úkol zapomene, učitelka ho napomene, dá mu pětku a dotyčný úkol musí přinést příště. Během prezentace bývá ve třídě klid, žáci pozorují přednášejícího. Po chvíli se pozornost žáků rozptyluje – 2/3 chlapců si začnou vytvářet vlastní činnost. Jeden chlapec si většinu času hraje s provázkama, 2 chlapci si povídají, 2 – 3 chlapci si začnou hrát, buď si čmárají nebo hrají hry. Ostatní pospávají na lavici nebo koukají z okna. Dívky, zejména ty v předních lavicích, se zajímají o prezentaci. Často skáčí přednášejícímu do řeči a doplňují jeho informace.

Pokud není prezentace na předešlé téma, učitelka se ptá třídy na otázky. V tuto chvíli odpovídá zhruba polovina žáků. A je to zejména ta půlka třídy, myšleno od prvních lavic do, nejdéle, třetích lavic. Tam sedí nejčastěji dívky. Chlapci sedí v zadní části třídy a často se věnují svým záležitostem.

Výklad učitele – nová látka

Učitelka vyzve žáky, aby si otevřeli sešity a psali si, co ona diktuje. Všichni tak učiní. Nikdo z žáků nepoužívá notebook, pouze vyjimečně, když ho mají ve škole na prezentaci. Když pak učitelka vykládá danou látku, někteří žáci nedávají pozor: 2

žáci spí, 3 chlapci nic nedělají, koukají z okna nebo takzvaně do prázdna. Jeden chlapec si pravidelně o hodinách, a vlastně co jsem měla možnost upozorovat, i o přestávkách, hraje s provázkama. Nevím přesně, co je to za hru, ale žák si provázky spojuje, kříží a někdy jimi provléká tužku. Tento žák sedí sám a celou hodinu s nikým nepromluví. Když jsem se na něho ptala učitelky, řekla mi, že je zvláštní, s nikým se nebaví a že si myslí, že se hodně stydí, zejména před dívkami. Proto ho moje přítomnost v hodinách mohla rozrušit. Ona ho příliš nevyvolává a nevšímá si ho. Prý až bude chtít, tak se zapojí. Co já jsem mohla vidět, nezapojil se nikdy z vlastní iniciativy.

Když se učitelka baví s jedním žákem, například když se zeptá na doplňující otázku k látce nebo přidá svůj zážitek, věnuje se mu a ostatní nevšímá. V tu chvíli zhruba polovina žáků poslouchá a poté se přidávají do dialogu. Zbytek se hned začne zajímat o jiné věci a vzniká tak prostor pro jinou činnost než je učení.

Při výkladu učitelka nepoužívá příliš názorných příkladů či obrázků. Žáci nemají učebnice a daná látka je jim zprostředkována pouze výkladem učitelky. Vyjimečně je žákům puštěn film. Jelikož je tento předmět vyučován v sedmičkách v pátek jako jedna z posledních hodin, žáci se často dožadují nějaké jiné aktivity než je učení. A tak jednou přemluvili učitelku, aby jim pustila film. Jako kompromis učitelka zvolila seriál „Byl jednou jeden život“, díl Ústa a zuby. Tento díl se dle mého názoru rodinné výchově blížil vcelku trefně, jelikož v té době brali v hodinách téma „Hygiena“. Reakce žáků byla pozitivní, i když někteří chlapci se smáli. Většinou ale žáci s nadšením sledovali díl.

Ke konci hodiny jsou žáci často hlučnější než během hodiny, někteří si začínají balit věci a nervozně poposedávat na židli. Dívky v prvních lavicích se naopak ještě po zvonění baví k danému tématu z hodin a případně vyprávějí učitelce vlastní zážitky.

Zkoušení u tabule

Učitelka vyvolá jednoho žáka, který ještě nebyl za pololetí zkoušen. Daný žák se většinou stydí a odpovídá potichu. Ostatní ve třídě ho sledují a odpovídají za něj, když neví. To dělají většinou dívky. Chlapci si hledí svého – pokračují v rozehrané hře, tiše si povídají nebo jentak leží na lavici a nic nedělají.

Příklad zkoušení: dívka z první lavice, Denisa, byla vyvolána k tabuli na téma Domov a bydlení. Denisa je dívka snaživá, v hodinách často s vyučující konverzuje. Učitelka se jí ptala na otázky. Když Denisa zaváhala, její spolužačky, kamarádky, se hlásily, případně se jí snažily napovědět. Učitelka se věnovala při zkoušení pouze jí, dvakrát vyvolala hlásící se dívku. Zbytek třídy se nezapojoval. Dívky sedící v druhých lavicích či dále se spolu začaly tiše bavit. Chlapci se také začali věnovat jiné aktivitě – jeden chlapec opět vytáhl své provázky. Dva chlapci vyndali mobil a navzájem si na něm něco ukazovali. Ostatní pospávali na lavici či hleděli z okna. Po zkoušení se Denisa vrátila do lavice a se spolužačkami si sdělila dojmy ze zkoušení. Učitelka vyzvala poté třídu, aby si otevřeli sešity a začali si psát, co bude diktovat. Chlapci, hrající si s mobilem, učitelku nevnímali a ta je po chvíli napomenula, ať si okamžitě schovají mobil, nebo jim ho zabaví, a začnou dávat pozor.

Písemka

Zadání písemné práce – učitelka vyzve žáky, aby si připravili papíry. Nadiktuje otázky a nechá žákům na vypracování zhruba 20 minut. V tuto chvíli již 1/3 žáků začne koukat po okolí a významně zvedlým obočím a vypoulenýma očima jakoby hledala odpovědi u spolužáků. Kdo si radí, toho učitelka napomene, případně rozsadí. Jednou dokonce jeden žák tak opisoval a na opakované výzvy učitelky, aby s tím přestal, nereagoval, až učitelce došla trpělivost, práci mu vzala a rovnou napařila pětku. Ostatní v tu chvíli začali rychle pracovat a po zbytek testu se ani neohlídli.

Kdo má hotovo, práci odevzdá, vrací se do lavice a se spolužákem konzultuje otázky v testu. Když jsou všichni hotovi a mají odevzdáno, učitelka s žáky projde jednotlivé odpovědi. Žáci vykřikují, když otázku vědí, a hlásí se. Nejčastěji jsou to dívky, kdo se hlásí, zhruba 1/2. Chlapci už v tuto chvíli příliš nedávají pozor a začínou si povídat či hrát, často jenom s propiskou, která má představovat tank, řekla bych. Zhruba 5 žáků poslouchá učitelku a v případě dobré odpovědi tiše komentují slovy „Yes“.

Po skončení písemné práce se učitelka vrací k výkladu, nejčastěji k zopakování předešlé látky.

Ukázka atypické hodiny

Pro příklad bych chtěla uvést hodinu vaření, jelikož mi přišla zajímavá z hlediska kooperace žáků.

Hodina vaření probíhá ve speciální místnosti, která je vybavená jako kuchyňka. Žáci se měli rozdělit do čtyř skupin, dle jejich vlastního uvážení. Učitelka jim zadala práci, tedy postup vaření, respektive pečení, jelikož šlo o hodinu před Vánoci a žáci chtěli domů přinést cukroví.

Učitelka chodila po třídě a dívala se, případně radila, jak jim to jde. Žáci ale byli víceméně samostatní, a pokud nevařili, našli si vlastní činnost.

Skupinka č.1 – tato skupinka sestávala ze tří dívek a jednoho chlapce. Dívky okamžitě zaujaly své role. Jedna přinesla pomůcky na pečení, druhá ingredience a třetí začala míchat. Tato třetí dívka v podstatě řídila celou skupinku a dívky jí poslouchali. Řídila se tedy velmi samostatně, bez větší pomoci učitelky. Chlapec si opodál hrál se šňůrkama a dívkám nijak nezasahoval do práce.

Skupinka č.2 – tuto skupinku tvořilo pět členů, tři dívky a dva chlapci. Dívky se často dohadovaly, co udělají. Učitelka jim musela radit, jak s postupem. Chlapci si opodál povídali, případně nahlédli, co dívky dělají, ale výrazně se do práce nepustili.

Skupinka č.3 – je tvořená čtyřmi dívkami. Tyto dívky jsou obecně ve třídě velmi tiché. Dokázaly vést samostatnou práci, vyjimečně se učitelky na něco zeptaly. Práci měly rozdělenou na funkce, dvě dívky se střídaly v míchání.

Skupinka č.4 – v této skupince, tvořené čtyřmi jedním chlapcem a třemi dívkami, měl významnou funkci právě chlapec. Řídil dívky, co mají dělat a sám také aktivně pomáhal.

Nejčastější projevy nudy:

- Rozptýlená aktivita: povídání si se spolužákem, hraní si s propiskou, čmárání do sešitu, prohrabávání vlasů, hraní her, klepání nohou, psaníčka, dloubání v obličejích
- Stažení se do sebe: pohled z okna, nicnedělání, pohled do sešitu s hlavou opřenou o ruku
- Agresivní chování: toto chování se v hodinách rodinné výchovy u sedmého ročníku spíše nevyskytuje, vyjimečně některý žák, většinou chlapec, ničí lavici či vykřikne něco drzého na učitelku

Devátý ročník

Pro popis jsem opět zvolila celý ročník, celkem tedy 30 žáků.

Oproti hodinám fyziky, kde jsou tito žáci vesměs neaktivní, tišší a poslušní, jsou hodiny rodinné výchovy naprostý opak. Dívky jsou hlučné, drzé na učitelku a urážlivé. Když je učitelka napomena, kolikrát s ní o tom debatují, místo, aby uposlechly. Nejsou přehnaně aktivní ani nejevily velký zájem o znalosti.

Chlapci jsou také hluční, ale méně než dívky. Jsou neochotní a neaktivní, ale nutno říci, že když se jich učitelka na něco zeptala, měli více znalostí než dívky.

Celkově byl v hodinách velký neklid a hluk. Mně samotné se zápisky dělaly těžko z důvodu velkého množství podnětů, které bylo třeba zaznamenat. Často také proto, že samotný výklad byl narušován debatami žákyň s učitelkou o tom, proč se neumí chovat a jestli chce poznámku. Tím vznikal ve třídě ještě větší hluk, jelikož ostatní žáci přestali dávat pozor.

Začátek hodiny – opakování

Učitelka vchází do třídy po zvonění, zdraví se se žáky. Ti jsou však často zabráněni do své aktivity, chlapci si hrají na mobilu, poslouchají hudbu, dívky si hlasitě povídají a smějí se nebo také poslouchají hudbu. Ve třídě je hluk. Učitelka tedy musí žáky usměrnit, napomenout či okřiknout, aby hodina mohla začít. Často napomíná žáky jmenovitě, po jednom. V tomto okamžiku, kdy učitelka napomíná jednoho žáka, se otevírá prostor pro jinou činnost. Jde o to, že učitelka během hodin musí obecně vynaložit velké úsilí na to, aby zklidnila třídu. Často se tak musí věnovat a napomínat jednotlivé žáky. S těmi pak debatuje o tom, proč jsou neukáznění a jestli se neumí chovat, ať si jsou na chodbu nebo pro poznámku. Dotyčný žák aktivně odporuje a hádá se s učitelkou. To trvá zhruba minutu až dvě, což je hodně času na to, aby si žáci našli jinou činnost. Ruch v hodině se tím zvýší a učitelka pak musí opět napomínat celou třídu.

Někdy úvodní část trvá i 10 minut, než se žáci sklidní a v hodině je chvíli klid. Pouze zhruba 5 žáků z celého ročníku je v klidu, neruší hodinu a hledí na učitele, či do sešitu.

Opakování probíhá formou dotazů učitelky: „*Tak co jsme minule probírali?*“ a vyvolá jednoho žáka. Ostatní se na něj podívají. Pokud neví, dívky se začnou překřikovat, co, že to teda brali.

Výklad učitele – nová látka

Po úvodní části učitelka vyzve žáky, aby si vyndali sešity a začali si psát novou látku. To trvá zhruba dvě minuty, než se tak opravdu stane, jelikož dívky si často hlasitě povídají a komentují nové téma, a všichni žáci si začnou psát. Poté si tedy všichni začnou psát, co učitelka diktuje, prvních několik minut je ve třídě klid. Zhruba po pěti minutách ale žáci začnou téma nahlas komentovat, ostatní se smějí a ve třídě je opět šum.

Například téma „početí“ vzbudilo u žáků velké rozpaky a salvy smíchu. Při tématu pohlavního styku se jedna dívka zeptá: „*A pani učitelko, jak dlouho to jako trvá?*“, čímž ve třídě rozpouští další debatu. Samozřejmě takovéto téma je citlivé, vzbuzuje rozpaky, a tak je tato reakce vcelku pochopitelná. Učitelka tak musí překřikovat žáky. Dalším tématem bylo například „partnerské vztahy a rodina“. Při tomto tématu se žáci poměrně zapojovali do debat, ale velmi nekontrolovatelně, každý vykřikoval, co ho napadlo. Učitelka opět musela vynaložit značné síly na zklidnění žáků, nejčastěji je prostě okřikne, ať se zklidní.

Když se učitelka baví s jedním žákem a ostatní dělají hluk, učitelka vnímá pouze tohoto jednoho žáka a baví se s ním. Následně napomene třídu, případně jmenovitě žáky pořádá, aby se zklidnili.

Výklad bývá pouze formou diktování do sešitu. Učitelka nepoužívá názorné ukázky, ani filmy, žáci nemají učebnice, tudíž si jen těžko mohou představit, jak vypadá například různá pohlavní choroba, některé drogy či jiné nebezpečné látky.

Zkoušení u tabule

Učitelka obecně žáky k tabuli příliš nevyvolává. Když se tak ale stane, situace probáhá následovně: učitelka se podívá do svého zápisníku a vyvolá žáka, který ještě nebyl zkoušen. Ten se po krátkých úvodních protestech typu: „*...ale paničelko, to nemůže jít Denisa? Já to fakt neumím..!*“, nebo „*...no ale já sem tady minule nebyl..*“ vzdává a jde k tabuli. Příklad: Dívka byla vyvolána k tabuli na téma těhotenství. Po prvotním přemlouvání učitelky, že to neumí a „*...proč nejde někdo jinej..?*“ uraženě přichází k tabuli. Na otázky nedokáže odpovědět, třída se směje. Ona se pak také směje. Dívky v předních lavicích na ni volají správné odpovědi. Do lavice odchází s pětkou. „*No Lucko, jak tohle můžeš nevědět?*“, pokárá ji na závěr učitelka.

Dívky se obecně v hodinách často stydí nebo se tváří uraženě a s učitelkou příliš nemluví. $\frac{3}{4}$ třídy takzvaně spolupracují a vykřikují odpovědi za zkoušející. Učitelka tak musí napomínat třídu, aby se zklidnila, a zároveň zkoušet. Pokárá zkoušející, že to zase neumí a s nehezkou známkou (čtyřkou nebo pětkou) ji pošle zpět do lavice. Když je zkoušen chlapec, polovina z nich se předvádí a odpovědi často vědí. Svými průpovídkami ale baví celou třídu. Opět tedy panuje ve třídě neklid.

Písemka

Zadání písemné práce – učitelka vyzve žáky, aby si připravili papíry. Následně nadiktuje otázky a nechá žákům zhruba 20 minut na jejich vypracování, což často vzbudí u $\frac{1}{3}$ z nich značný nesouhlas, že „...to přece nikdy nemůžem stihnout..“. Při vyplňování je ve třídě klid, jedna až dvě dívky komentují nahlas otázky a zároveň, co píší. Někdy je okřiknou ostatní, někdy je okřikne učitelka, aby byli ticho. Kdo první má hotovo, odevzdá práci učitelce. Poté, co mají všichni odevzdáno, učitelka s žáky projde jednotlivé otázky a odpovědi na ně. Během toho je v hodině opět šum, žáci si povídají, jak to kdo napsal. Případně se ptají učitelky, zda tam mohli napsat to a to. Po probrání písemné práce se učitelka vrací k výkladu minulé látky a k jejímu opakování.

Nejčastější projevy nudy:

- Rozptýlená aktivita: povídání si se spolužákem, hraní si s propiskou, házení papírků po třídě, žvýkání, okusování nehtů, malování do sešitu
- Stažení se do sebe: pohled z okna či do sešitu, opírání hlavy o ruku, polehávání na lavici
- Agresivní chování: vykřikování, ostentativní neodpovídání, rušení hodiny, hlasité upozorňování na svou osobu, drzé připomínky na učitelku

2.6.2 Postoje žáků k předmětům

Pro hodnocení předmětů byl použit Dotazník pro žáky základních škol, který sleduje postoje žáků k předmětům (Hrabal, Pavelková, 2010). Původní škála motivace byla zaměněna za škálu nudy.

Dotazník měl dvě části: první část se týkala hodnocení jednotlivých předmětů z hlediska *oblíby, obtížnosti, významu, nadání, nudy a píce*. Navíc měli žáci vyplnit známku, jakou měli v daném předmětu na posledním vysvědčení. Posuzovací škála byla použita tato:

Oblíba	Obtížnost	Význam
1 velmi oblíbený	1 velmi obtížný	1 velmi významný
2 oblíbený	2 obtížný	2 významný
3 ani oblíbený ani neoblíbený	3 ani obtížný ani snadný	3 zčásti významný
4 neoblíbený	4 snadný	4 málo významný
5 velmi neoblíbený	5 velmi snadný	5 nevýznamný
Nadání	Nuda	Píle
1 velmi nadaný	1 nenudím se	1 velmi pilný
2 nadaný	2 nudím se	2 pilný
3 středně nadaný	3 někdy se nudím	3 středně pilný
4 málo nadaný	4 často se nudím	4 málo pilný
5 nenadaný	5 nudím se pořád	5 nepracující, líný

Druhá část dotazníku obsahovala šest otevřených otázek. Otázky byly:

- *Co si představuješ pod pojmem „nuda“?*
- *Nudíš se více ve škole nebo doma? Zkus vysvětlit proč*
- *Při jakých situacích se nudíš?*
- *V které části hodiny se nudíš nejvíce?*
- *Jak reaguješ na nudu – co při ní děláš? Tvé nejčastější projevy nudy*
- *Kdo podle tebe může za nudu?*

Tyto otázky jsou volně inspirovány otázkami z výzkumu z roku 2006 (Kindlová, 2006). Výsledky tohoto výzkumu a mého budou porovnány v závěrečné diskuzi.

Cílem tohoto dotazníku bylo tedy zjistit postoje žáků k jednotlivým předmětům a také se pokusit o analýzu fenoménu nudy z pohledu samotných žáků.

2.6.2.1 Postup zpracování

Sebraná data jsem vyhodnotila do excelových tabulek a vypočítala skóre jednotlivých faktorů (Škaloudová, 1998). V tabulce jsou zaznamenány průměry a směrodatné odchylky předmětů z hlediska faktorů oblíby, obtížnosti, významu, nadání, nudy a píce každého ročníku, Výsledné porovnání se týká pouze škály nudy, jelikož ta nás ve výzkumu zajímá nejvíce.

Otevřené otázky jsem zaznamenala do tabulky z hlediska nejčastějšího výskytu. Tabulka obsahuje první tři nejčastěji se objevující odpovědi a četnost výskytu těchto odpovědí v procentech. Vedle nejčastějších odpovědí jsou zaznamenány i ostatní odpovědi, jelikož se domnívám, že jsou také důležité. Ty už nejsou v tabulce, ale v textu vedle tabulky.

2.6.2.2 Prezentace výsledků

Celkové počty žáků, kteří vyplnili všechna data, se liší. Domnívám se, že důvodem může být částečně to, že žákům byl dotazník rozdán v druhé půlce hodiny, tudíž někteří nestihli vyplnit všechno.

Ještě pro úplnost bych uvedla, že v sedmém ročníku není předmět chemie a v devátém není předmět informatika.

Následující výsledky, viz Tabulka 2 a Tabulka 3, budu konfrontovat s referenční normou žáků sedmých a devátých tříd (Hrabal, Pavelková, 2010).

U předmětů českého jazyka, zeměpisu, výtvarné výchovy, informatiky a tělesné výchovy se postoje žáků sledovaných tříd shodují s referenční normou.

Rozdílly se vyskytují v těchto předmětech (uvádím výsledky mého šetření): anglický jazyk je v sedmém ročníku vnímán jako předmět neoblíbený, spíše obtížný, kde se žáci nudí někdy. Matematika je v sedmém ročníku vnímána jako předmět výrazně oblíbenější a lehčí, žáci dosahují lepších známek. Přírodopis je vnímán jako obtížný předmět, kde se žáci nudí někdy. Fyziku žáci považují za předmět obtížný, středně oblíbený. V obou ročnících se shodně vyskytlo, že rodinná výchova je předmět středně obtížný a středně oblíbený, oproti referenční normě, kde je rodinná výchova považována za snadný a oblíbený předmět.

V devátém ročníku je německý jazyk hodnocen jako neoblíbený předmět, obtížný, ovšem žáci v něm dosahují výborných známek. Fyzika je v tomto ročníku hodnocena jako předmět neoblíbený, částečně významný a kde se žáci nudí často. Překvapivě je hodnocena občanská výchova, jako předmět spíše neoblíbený a středně těžký. Další rozdíl je ve vnímání chemie, kde z mých výsledků vyplývá, že ji žáci považují za spíše neoblíbený a středně obtížný předmět.

Směrodatné odchylky u všech předmětů poukazují na poměrně nehomogenní názor žáků na postoje k předmětům. Největší shoda v názorech ve vnímání předmětu je u informatiky a u tělesné výchovy.

V porovnání dotazníkových šetření a tím, co jsem v hodinách mohla vidět, jsou mírné rozdíly. Fyzika je obecně vnímaná jako předmět neoblíbený, obtížný, kde se žáci často nudí. Z mých šetření vyplývá, že v sedmém ročníku je fyzika vnímaná jako předmět středně oblíbený, obtížný ano, ale kde se žáci nudí pouze někdy a dosahují dobrých výsledků. Domnívám se, že v tomto případě je to zejména působením učitele na žáky. Ve svých požadavcích je náročný, neustále aktivní a nenechá děti nudit se. Neustále od nich vyžaduje spolupráci a pozornost.

U devátého ročníku se hodnocení shodují. Sami žáci považují fyziku za předmět neoblíbený, obtížný, kde se často nudí. Časté projevy nudy mohu z následků potvrdit. Učitel nepracuje s takovým nasazením jako u sedmého ročníku, ovšem i tak má velkou snahu žákům předat znalosti, například tím, že často uvádí příklady z praxe, neustále vykládá nebo se ptá žáků na jejich názor, jak by příklad řešili.

Ohledně rodinné výchovy, která je obecně vnímaná jako předmět oblíbený, snadný, kde žáci dosahují dobrých výsledků, se v mých zjištěních také objevují rozdíly. V sedmém ročníku je vnímána sice jako oblíbený předmět, ale středně obtížný, kde se žáci někdy nudí. V porovnání s výsledky analýzy hodin se dají výsledky považovat za shodné. U devátého ročníku jsem předpokládala, že rodinnou výchovu budou vnímat jako předmět velmi neoblíbený, kde se často nudí. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že žáci předmět považují za středně oblíbený, snadný, kde se nudí pouze někdy, spíše méně. Toto zjištění mne lehce překvapilo, jelikož celková atmosféra hodin na mne takto nepůsobila.

Tabulka 2 – Postoje žáků k předmětům; sedmý ročník

N – počet žáků; X – průměr; SD – směrodatná odchylka

Předmět	obliba			obtížnost			význam			nadání			nuda			píle			známka			
	N	X	SD	N	X	SD	N	X	SD	N	X	SD	N	X	SD	N	X	SD	N	X	SD	
český jazyk	34	3,06	1,18	34	2,82	0,90	34	1,68	0,81	34	2,85	0,93	34	3,12	1,07	34	2,65	0,92	30	2,13	0,82	
anglický jazyk	34	3,59	1,02	34	2,32	1,07	34	1,65	1,04	34	3,03	1,17	34	2,82	1,19	34	2,59	1,05	30	2,37	0,72	
německý jazyk	19	3,05	1,43	19	2,47	1,07	19	2,32	1,16	19	2,89	0,99	19	2,95	1,39	19	3,11	1,10	17	1,59	0,71	
matematika	34	2,59	0,96	34	3,26	1,08	34	1,85	0,99	34	2,29	0,91	34	2,65	1,28	34	2,24	0,89	30	1,93	0,69	
fyzika	34	3,35	1,18	34	2,29	0,94	34	2,97	1,09	34	2,97	1,06	33	2,76	1,46	34	2,82	0,94	30	2,03	0,72	
chemie	v sedmém ročníku není předmět chemie																					
přírodopis	34	2,65	1,20	34	2,79	1,04	34	3,29	1,06	34	2,88	1,07	34	2,74	1,29	34	2,88	0,95	29	2,34	0,94	
zeměpis	34	2,59	1,21	34	3,24	1,23	34	2,68	1,01	34	2,56	1,13	34	2,53	1,21	34	2,59	1,10	29	1,76	0,69	
dějepis	34	2,59	1,31	34	3,24	1,02	34	2,85	1,26	34	2,47	1,28	34	2,62	1,21	34	2,44	1,16	29	1,90	0,86	
občanská v.	34	2,09	0,71	34	3,88	1,07	34	3,12	1,20	34	2,15	1,23	34	2,50	1,13	34	2,41	0,86	28	1,36	0,56	
rodinná v.	33	2,39	1,03	33	3,42	1,25	33	3,15	1,33	33	2,24	1,12	33	2,79	1,34	33	2,79	1,02	29	1,52	0,69	
výtvarná v.	33	2,03	1,19	33	4,33	1,11	33	3,79	1,39	33	2,18	1,31	33	2,39	1,22	33	2,21	0,99	29	1,10	0,31	
hudební v.	33	1,97	1,10	33	4,21	1,32	33	3,79	1,41	33	2,39	1,37	33	2,21	1,29	33	2,52	1,35	29	1,07	0,26	
tělesná v.	33	1,79	0,89	33	4,24	1,20	33	3,00	1,46	33	1,91	1,07	33	2,00	1,22	33	2,09	1,01	29	1,14	0,35	
pracovní č.	33	1,94	0,86	33	4,33	1,08	33	3,64	1,37	33	1,88	1,08	33	2,21	1,17	33	2,64	1,11	29	1,10	0,31	
informatika	33	1,45	0,67	33	4,18	1,21	33	2,82	1,45	33	1,70	0,92	33	1,64	0,96	33	2,15	1,00	30	1,10	0,31	

Tabulka 3 – Postoje žáků k předmětům; devátý ročník

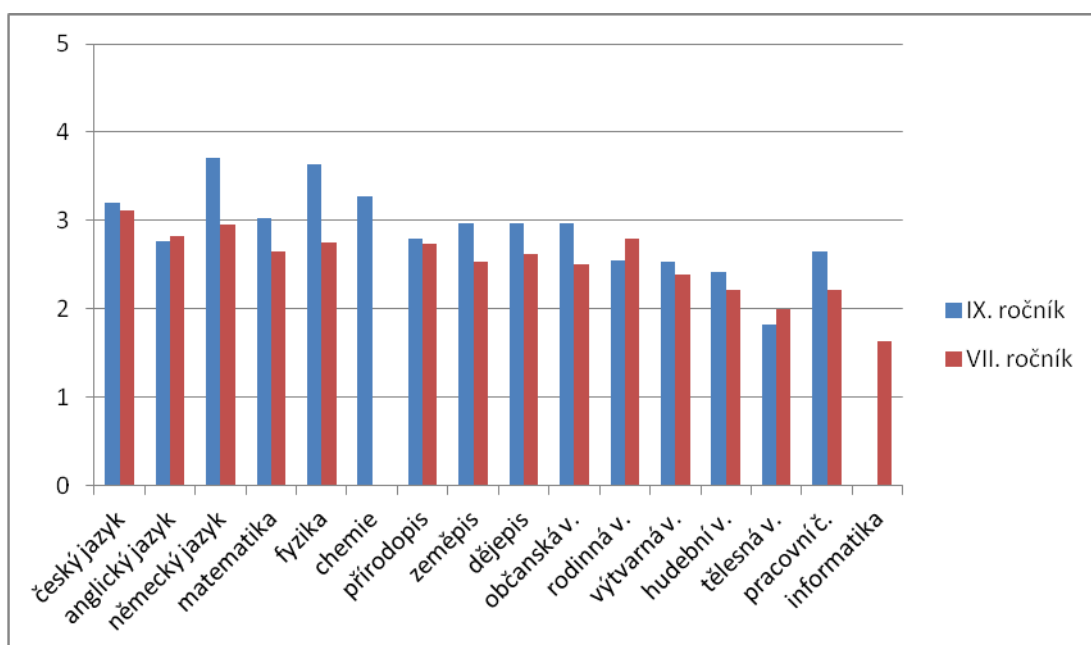
N – počet žáků; X – průměr; SD – směrodatná odchylka

Předmět	obliba			obtížnost			význam			nadání			nuda			přile			známka		
	N	X	SD	N	X	SD	N	X	SD	N	X	SD	N	X	SD	N	X	SD	N	X	SD
český jazyk	29	2,90	0,90	29	2,97	0,87	29	1,90	0,90	29	2,66	0,90	29	3,21	1,11	29	2,62	0,90	28	2,11	0,79
anglický jazyk	30	2,53	1,07	30	2,73	0,98	30	1,37	0,81	30	2,73	0,94	30	2,77	1,25	30	2,40	1,07	29	2,07	1,00
německý jazyk	13	3,77	0,73	13	2,31	0,85	14	2,79	0,97	12	3,33	0,78	14	3,71	0,99	14	3,00	0,88	12	1,33	0,65
matematika	30	3,37	1,16	30	2,47	1,11	30	2,40	1,30	30	2,93	1,20	30	3,03	1,40	30	2,73	1,01	29	2,21	0,86
fyzika	30	3,93	1,05	30	2,27	0,91	30	3,27	1,26	30	3,27	1,20	30	3,63	1,27	30	2,93	0,98	29	2,07	0,88
chemie	30	3,47	1,17	30	2,67	1,06	30	3,70	1,12	30	3,33	0,99	30	3,27	1,46	30	2,97	0,96	29	1,69	0,81
přirodopis	30	2,53	0,94	30	3,20	0,92	30	3,07	1,01	30	2,67	0,92	30	2,80	0,92	30	2,83	0,91	28	1,96	1,04
zeměpis	30	2,83	1,12	30	3,60	0,81	30	2,80	0,89	30	2,53	0,78	30	2,97	1,19	30	2,80	0,92	29	1,79	0,77
dějepis	30	3,07	1,36	30	3,20	1,24	30	2,70	0,99	30	2,67	1,03	30	2,97	1,45	30	2,83	1,15	29	1,83	0,80
občanská v.	30	3,30	0,92	30	3,60	0,81	30	2,73	0,98	30	2,50	0,73	30	2,97	1,07	30	3,00	0,91	29	1,59	0,73
rodinná v.	29	2,86	0,83	29	3,62	0,90	29	2,72	1,10	29	2,69	0,85	29	2,55	1,02	29	2,97	0,68	27	1,26	0,53
výtvarná v.	30	2,43	1,19	30	3,93	1,26	30	3,70	1,39	30	2,70	1,09	30	2,53	1,33	30	2,67	0,92	28	1,29	1,05
hudební v.	30	2,37	1,22	30	4,20	0,96	30	4,07	1,26	30	2,83	1,32	29	2,41	1,35	29	2,62	1,21	28	1,21	0,57
tělesná v.	28	2,04	0,92	28	4,14	0,97	28	2,75	1,27	28	2,29	0,90	28	1,82	0,98	28	2,07	1,02	27	1,07	0,27
pracovní č.	28	2,61	1,20	28	4,04	1,10	28	3,89	1,23	28	2,64	1,03	28	2,64	1,37	28	2,82	0,98	27	1,22	0,80
informatika	v tomto ročníku není předmět informatika																				

2.6.2.3 Srovnání sedmého a devátého ročníku z hlediska nudy

Pro srovnání těchto dvou ročníků jsem zvolila názorné grafické uspořádání, viz Tabulka 4, jelikož se mi zdá nejvýstižnější.

Tabulka 4 – Porovnání. Tabulka porovnání výsledků nudy sedmého a devátého ročníku



Jak můžeme vidět, hodnoty se nejvíce liší v předmětech německý jazyk a fyzika, kdy v devátém ročníku jsou tyto předměty hodnoceny spíše jako ty, kde se žáci *často nudí* a v sedmém ročníku jako předměty, kde se žáci *nudí někdy*. Jelikož jsem pro výzkum použila předměty fyzika a rodinná výchova, ještě bych zmínila, že v rodinné výchově se hodnoty příliš neliší, v obou ročnících se blíží střednímu hodnocení. Ze směrodatných odchylek lze usuzovat, že názory na tyto předměty jsou spíše nehomogenní, v sedmém ročníku velmi nehomogenní.

V porovnání s výsledky výzkumu Kindlové (2006), se shodují předměty fyzika, dějepis, hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova a pracovní činnosti. Ostatní předměty dosahují v mém výzkumu vyšších hodnot, což by znamenalo, že žáci se nudí více.

2.6.3 Pohled žáků na nudu

Pro vyhodnocení četnosti odpovědí žáků jsem zvolila tabulkové uspořádání. Každá tabulka obsahuje výzkumnou otázku a tři nejčastěji se vyskytující odpovědi/ četnost výskytu v procentech. Vedle tabulky jsou zaznamenány také ostatní odpovědi. Výsledky jsou prezentovány dle ročníků.

2.6.3.1 Sedmý ročník

Otevřené otázky byly vyhodnoceny všemi žáky, vycházíme tedy z celkového počtu 34 žáků. Tabulky s výsledky jsou seřazeny od otázky číslo 1, až po otázku číslo 6.

Tabulka 5 – otázka č. 1

otázka	1. Co si představuješ pod pojmem "nuda"?
1./výskyt	nemít co dělat/32%
2./výskyt	něco, co mě nebaví/18%
3./výskyt	nuda ve škole/12%

V tabulce 5 můžeme vidět nejčastější odpovědi na otázku, co si žáci představují pod pojmem nuda. 32% žáků si pod tímto pojmem představuje v podstatě opak aktivity – nemít co dělat. Žáci tedy na tuto otázku odpovídali situací, kdy se nudí. Odpověď „něco, co mě nebaví“ by poukazovala na jistou situaci, kdy žáky nebaví daná činnost. Třetí nejčastější odpověď je také spojována se situací, ovšem se situací ve škole. Zajímavé je, že na dalším místě na otázku Co je nuda? se objevila fyzika, tedy jakési synonymum k nudě. Mezi další zmíněné odpovědi patří „*chvíle, kdy nevím co dělat*“, „*koukat do blba*“ či „*usínat*“. Dá se říci, že pod pojmem nuda si většina žáků představí danou situaci, kdy se nudí.

Tabulka 6 – otázka č. 2

otázka	2. Nudíš se více ve škole nebo doma? Vysvětli proč
1./výskyt	ve škole/65%
2./výskyt	doma/24%
3./výskyt	nastejno/9%

Na otázku, zda se žáci více nudí doma či ve škole jasně převažuje odpověď, že ve škole. Jako nejčastější důvody, proč se nudí právě ve škole žáci uvádějí například, že „*hodiny jsou nudné*“, „*nemůžu si dělat co chci*“, „*musím se učit*“. Žáci jako důvod také uváděli, že jsou ve škole nezajímavé předměty nebo že doma mají počítač. Pro nudu doma naopak žáci uváděli, že ve škole mají kamarády a doma ne, a tak se tam více nudí, nebo že si doma nemají s kým povídat.

Tabulka 7 – otázka č. 3

otázka	3. Při jakých situacích se nudíš?
1./výskyt	když někdo vysvětluje zdlouhavě/18%
2./výskyt	když mě to nezajímá/15%
3./výskyt	když nemám co dělat/12%

Jako situace, kdy se žáci nudí nejvíce, uvádějí nejčastěji tu, kdy někdo (myšleno pravděpodobně učitel), zdlouhavě vysvětluje. Jako další situace, kdy se žáci nudí, uváděli například „*při hodinách*“, tedy představa, že celá hodina je nudná. Dále situace, když se s nimi nikdo nebaví, když jim něco nejde nebo když jim učitel nedá prostor a jen mluví.

Tabulka 8 – otázka č. 4

otázka	4. V které části hodiny se nudíš nejvíce?
1./výskyt	na začátku/24%
2./výskyt	celou hodinu/21%
3./výskyt	na konci/12%

Odpoď, že se žáci nudí na začátku hodiny, by odpovídala situaci opakování látky z minulé hodony. Naopak konec hodiny by mohla být situace, kdy žáci dopočítávají příklad, učitel vysvětluje látku či opakuje žákům úkoly na příští hodinu. Žáci sami uváděli, že je to proto, že se těší na přestávku. V dalších odpovědích bylo zmíněno, že se nudí při situaci zkoušení a procvičování látky, když učitel vysvětluje či když mají po písence.

Tabulka 9 – otázka č. 5

otázka	5. Jak reaguješ na nudu - co při ní děláš? nejčastější projevy
1./výskyt	kreslím si/21%
2./výskyt	nic nedělám/18%
3./výskyt	hraju si na mobilu/15%

Kreslení si a hraní si s mobilem jako nejčastější reakce na nudu by se dala zařadit do kategorie „rozptýlená aktivita“. Naopak odpověď „*nicnedělání*“ by se dala zařadit do kategorie „stažení se do sebe“. Mezi další reakce na nudu žáci uváděli například, že si povídají se sousedem, že spí, koukají na hodiny, přemýšlí o jiných věcech nebo že se snaží zabavit.

Tabulka 10 – otázka č. 6

otázka	6. Kdo podle tebe může za nudu?
1./výskyt	učitelé/44%
2./výskyt	já sám/32%
3./výskyt	nikdo/9%

Za zdroj nudy bývají nejčastěji považováni učitelé. Překvapivě se však objevil výsledek, žáci z 32% považují za zdroj nudy sami sebe. Mezi dalšími odpovědmi se objevilo, že za nudu mohou „ostatní“ či „Miloš Zeman“.

2.6.3.2 Devátý ročník

Otevřené otázky byly vyhodnoceny všemi žáky, vycházíme tedy z celkového počtu 30 žáků. Tabulky s výsledky jsou seřazeny od otázky číslo 1, až po otázku číslo 6.

Tabulka 11 – otázka č. 1

otázka	1. Co si představuješ pod pojmem "nuda"?
1./výskyt	něco, co mě nebaví/40%
2./výskyt	když nevíš, co dělat/23%
3./výskyt	nicnedělání/17%

Nuda pro žáky devátých ročníků znamená také spíše situaci, kdy se nudí – nemají co dělat nebo nevědí co dělat. Mezi dalšími představami, co je nuda, se vyskytly odpovědi jako „*když není zábava*“, „*ztráta času*“, „*spaní v hodinách*“. Ovšem pro některé žáky představuje nuda i tento dotazník.

Tabulka 12 – otázka č. 2

otázka	2. Nudíš se více ve škole nebo doma? Vysvětli proč
1./výskyt	ve škole/77%
2./výskyt	záleží na situaci/13%
3./výskyt	doma/3%

V devátém ročníku se žáci jednoznačně nejvíce nudí ve škole. Jako důvody uváděli, že doma se vždycky nějak zabaví, že je nebaví předměty nebo že je nebaví poslouchat učitele. Dalším důvodem bylo to, že doma si mohou dělat, co chtějí.

Pro nudu doma se objevil pouze jeden důvod, a sice, že ve škole jsou kamarádi a doma je nemají.

Tabulka 12 – otázka č. 3

otázka	3. Při jakých situacích se nudíš?
1./výskyt	když mě to nezajímá/20%
2./výskyt	při hodinách/17%
3./výskyt	když nemám, co dělat/13%

Odovědi na tuto otázku se velmi liší. Mezi dalšími odpověďmi, kdy se žáci nudí, se objevilo například „*když učitelka vysvětluje*“, „*když mi to nejde*“, „*když jsem hotová první*“ nebo „*když nejde wifi*“. Objevila se i odpověď „*ted*“, což koresponduje s odpovědí, že někteří žáci si pod pojmem nuda představí tento dotazník. Dále se objevily odpovědi jako „*když učitel zkouší*“, „*když jsem sama*“ nebo „*při učení*“. Ovšem objevila se i tvrzení, že někteří žáci nudu příliš nezažívají.

Tabulka 13 – otázka č. 4

otázka	4. V které části hodiny se nudíš nejvíce?
1./výskyt	celou/43%
2./výskyt	na konci/13%
3./výskyt	záleží na předmětu/10%

Nejčastěji se žáci devátého ročníku nudí celou hodinu. Tvrzení „na konci“ hodiny by opět mohlo znamenat, že jde o situaci, kdy se žáci těší na přestávku, počítají příklad či učitel vysvětluje látku. Dále žáci uváděli, že se nudí, když mají samostatnou práci, když učitel stále mluví, na začátku – což se dá usuzovat na opakování látky z minulé hodiny – nebo dokonce při celé hodině matematiky.

Tabulka 14 – otázka č. 5

otázka	5. Jak reaguješ na nudu - co při ní děláš? nejčastější projevy
1./výskyt	hraju si na mobilu/23%
2./výskyt	vyrušuji/17%
3./výskyt	kreslím si/10%

Mezi nejčastější reakce na nudu žáci uvádějí, že si hrají na mobilu nebo že si kreslí. Tyto aktivity lze zařadit do kategorie „rozptýlená aktivita“. Naopak odpověď „vyrušuji“ by mohla být zařazena do kategorie „agresivní chování“. Do kategorie „stažení se do sebe“ by mohly být zařazeny odpovědi „spím“, „přemýšlím o něčem jiném“ či „nic nedělám“. Dále žáci odpovídali, že když se nudí, povídají si se sousedem, hrají si s propiskou nebo že koukají na hodiny. Překvapivá byla pro mne odpověď „ničím lavice“.

Tabulka 15 – otázka č. 6

otázka	6. Kdo podle tebe může za nudu?
1./výskyt	učitelé/70%
2./výskyt	já sám/13%
3./výskyt	prostředí/7%

Za nejčastější zdroj nudy žáci považují učitele. Další odpověď „nikdo“ a „nevím“ se objevila ve stejném počtu. Dalším zdroje nudy se stala Marie Terezie a Miloš Zeman. Marii Terezii bych předpokládala, že žáci viní z důvodu zavedení povinné školní docházky. Ovšem proč za nudu může Miloš Zeman, si nedokáži vysvětlit.

3 DISKUZE

V této kapitole se pokusím stručně shrnout data, která mi vyšla z celého výzkumu. Také se zaměřím na porovnání výsledků mého výzkumu a teoretických východisek, které jsem uvedla v první části práce.

Téma nudy je velice obsáhlé. Objevuje se v životě každého z nás a vždy představuje problém, ať již malý či velký. Má práce se zaměřila na problematiku nudy ve škole, částečně i nudy doma. Výzkum jsem pojala jako prvotní studii na toto téma pro mé pozdější výzkumy, jelikož bych ráda v budoucnu volně navázala na výsledky této studie. Výsledky jsou pouze orientační, jelikož vzorek byl tvořen jednou školou.

Co tedy je nuda? Z názorů žáků jasně vyplývá, že nudu popisují pomocí situace, v které se nudí. Toto jsou tři nejčastější tvrzení - „*když nemáš co dělat*“, „*něco co mě nebaví*“, „*nuda ve škole*“. Poslední tvrzení by mohlo znamenat i synonymum, které si žáci vybaví pod pojmem nuda. Mezi dalšími odpověďmi byly výroky například „*chvíle, kdy nevím, co dělat*“, „*koukat do blba*“, „*nicnedělání*“, „*ztráta času*“ nebo „*když není sranda*“. Popis nudy z hlediska situace, kdy se žáci nudí, shodně koresponduje s výsledky Pavelkové (2010). Tímto si myslím, že se dá potvrdit i teorie Fishera (in Eastwood, 2012), že nuda je „*...nepříjemný stav, ve kterém jedinec cítí nedostatek zájmu o danou činnost.*“ a Fenichela (in Eastwood, 2012), který tvrdí, že nuda je „*...stav, kdy jedinec má touhu po nějaké činnosti, ale neví jaké.*“.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo zjistit projevy, výskyt a zdroje nudy ve škole.

Nejprve bych tedy zmínila výsledky analýzy hodin, která byla zaměřena zejména na projevy a výskyt nudy, tedy spíše na situace, kdy se žáci nudí. Projevy nudy jsou v souladu se zjištěním Robinsona (1975), tedy: nejčastější reakcí je tzv. „rozptýlená aktivita“ – povídání si, kreslení, hraní si s prospiskou, zívání, hraní si s mobilem, okusování nehtů, prohrabávání vlasů, hraní her, dloubání v obličejí, žvýkání. Druhou reakcí na nudu je „stažení se do sebe“ – polehávání na lavici, koukání z okna, pohled do sešitu s hlavou opřenou o ruku, nehybnost, nicnedělání, spaní. Třetí reakcí, která se ovšem vyskytovala jen u devátého ročníku v hodinách rodinné výchovy, je „agresivní chování“ – vykřikování, rušení hodiny, drzé připomínky na učitelku, ostentativní neodpovídání na otázku a nedávání pozor. Zjištění se shodují i s výsledky výzkumů Kindlové (2006), Kotrchové (2006) a Kollerové (2007), které uvádějí tyto tři hlavní skupiny reakcí na nudu.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že žáci jako nejčastější reakci na nudu uvádějí, že si kreslí, hrajou si na mobilu, nic nedělají, že si povídají se sousedem nebo že se snaží zabavit. U starších ročníků se také objevilo téma vyrušování či ničení lavice. Všechny tyto odpovědi korespondují s již zmíněnými výsledky předešlých výzkumů.

Výskyt nudy bych rozdělila na dvě téma – na zjištění, v kterých situacích v hodině se žáci nudí nejvíce. A na zjištění, v kterých předmětech se žáci nudí nejvíce. Z hlediska situací jsou to zejména ty, kde učitel se věnuje pouze jednomu žákovi. Tak například ve fyzice tomu bylo tak, když u tabule počítal jeden žák, učitel se věnoval spíše jemu a žáci si měli zapisovat příklad z tabule. Počítání u tabule se objevovalo spíše na začátku hodiny, když bylo opakování minulé látky. V rodinné výchově to bylo tehdy, pokud učitelka dlouze napomínala jednoho žáka, nebo když mu odpovídala na otázku. Tato situace se objevovala během celé hodiny. Samotní žáci však uváděli, že se nejčastěji nudí na konci hodiny, jelikož se těší na přestávku, a nebo celou hodinu. Na otázku Při jakých situacích se žáci nudí, se objevovaly odpovědi jako „*když někdo zdlouhavě vysvětluje*“, „*když mě to nezajímá*“ nebo „*když nemám co dělat*“. Mezi dalšími odpověďmi se objevilo například „*když jsem první hotov*“ a „*když mi to nejde*“.

V porovnání s výsledky výzkumu Kindlové (2006) se objevují mírné rozdíly. Z obou výzkumů shodně vyplývá, že žáci se nejvíce nudí v předmětu fyzika, kde sami uvádějí, že se „nudí často“. Ovšem nutno dodat, že toto tvrzení vyplývá z mého výzkumu pouze z odpovědí devátého ročníku. Naopak v sedmém ročníku žáci uvádějí, že nudu spíše nezažívají. U poloviny předmětů se žáci shodují na tom, že se nudí „někdy“, což by naznačovalo, že nudu spíše nezažívají. Předměty, kde se žáci nudí nejméně, jsou tělesná výchova a informatika. Velkým překvapením mého výzkumu bylo zjištění, že žáci se poměrně často nudí v předmětu německý jazyk. Za zmínku stojí, že u všech předmětů směrodatná odchylka dosahuje poměrně vysokých hodnot, což naznačuje relativně velkou neshodu v názorech žáků na výskyt nudy ve škole.

Zdroje nudy. V teoretické části byly zmíněny výsledky Robinsonova výzkumu (1975). Z toho vyplývá, že zdroje nudy jsou dva: 1. Prožívaná monotónnost vyučovacích hodin, 2. Subjektivně vnímaná neúčinnost předmětu. První zdroj se váže spíše na učitele a na jeho projev. Druhý zdroj se váže na samotného žáka a na jeho subjektivní prožitek neúčinnosti předmětu. Z výzkumných sond Pavelkové (2010) a mého zjištění shodně vyplývá, že za hlavní zdroj nudy považují žáci učitele.

I když z těchto výroků lze pravděpodobně usuzovat na slabiny učitelů, objevily se i některé překvapivé odpovědi. V sedmém ročníku se totiž objevil výsledek, že žáci z 32% považují za zdroj nudy sami sebe.

Z orientačních výsledků ohledně nudy doma, lze usuzovat, že její výskyt je relativně velký. Zhruba 1/3 žáků uvedla, že nudu zažívají i doma. Většinou jako důvod uvedli to, že doma nemají kamarády a ve škole ano nebo že si doma nemají s kým povídat. Z výzkumů Pavelkové (2010) vyplývá, že žáci se nudí doma, když není co dělat nebo v situacích, když mají od rodičů zákaz přístupu na počítač či k televizi.

Ještě bych ráda stručně zmínila výsledky analýzy hodin fyziky a rodinné výchovy. Z mého pohledu se hodiny fyziky u sedmého a devátého ročníku značně liší. V sedmém ročníku mne překvapila velká aktivita žáků v hodině, kteří se často hlásili a často spolupracovali s učitelem, což není úplně běžné. Sám učitel byl také velmi aktivní a nepolevoval v požadavcích na žáky. Z toho bych usoudila, že žáci předmět považují za středně oblíbený, kde se spíše nenudí, což se potvrdilo i z jejich vlastních tvrzení. V devátém ročníku byla aktivita naopak velmi malá, na mne hodiny působily ospale. Žáci většinou nespolečovali s učitelem a neprojevovali žádný zájem ani aktivitu. Z toho jsem předpokládala, že fyzika bude v tomto ročníku neoblíbená, kde se žáci často nudí. To se následně potvrdilo z dotazníkového šetření.

Hodiny rodinné výchovy byly trochu jiné. Rodinná výchova je obecně vnímaná jako předmět snadný, spíše oblíbený, kde se žáci spíše nudí. Z hodin sedmého ročníku to mohu potvrdit. Žáci byli v hodinách poměrně aktivní, spíše dívky spolupracovaly s vyučující. Z dotazníkového šetření vyplývají stejné výsledky. U devátého ročníku jsem byla opět překvapena průběhem hodin. Panoval tam velký rozruch, hluk, žáci často vykřikovali na učitelku nebo se nahlas bavili, dívky se často smály a nedávaly pozor. Můj předpoklad, že tento předmět bude žáky devátého ročníku vnímán jako neoblíbený, kde se žáci často nudí, se tak docela nepotvrdil. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že žáci považují rodinnou výchovu za předmět spíše oblíbený, kde nudu zažívají méně. Tím se potvrdila má hypotéza rozdílnosti v hodnocení předmětů mezi ročníky.

Přímá souvislost mezi oblibou a nudou, tedy že žáci se budou více nudit v předmětech neoblíbených, se tak docela nepotvrdila. Další dvě hypotézy se částečně potvrdily. Stejně tak výsledky mého výzkumu se spíše shodují s výsledky Pavelkové, Kindlové, Kotrchové, Kollerové a Robinsona.

4 ZÁVĚR

Téma nudy je velmi široké a je potřeba se mu ještě dlouze a podrobně věnovat. Je to fenomén, který se v našich životech vyskytuje denodenně. Z výzkumů však vyplývá, že jde o problém narůstající a závažný.

Nuda ve školním prostředí je faktorem, který snižuje efektivitu učení. Má také vliv na žákovo celkové vnímání školy, jakožto příjemného či nepříjemného prostředí.

Tento výzkum se pomocí náležitých metod snažil o zmapování fenoménu nudy ve škole z hlediska výzkumníka a z hlediska samotných žáků. Z výroků žáků vyplývá, že zdrojem nudy bývá většinou učitel, což mne vede k zamyšlení, zda nuda lze snížit větší snahou a aktivitou učitelů? Či zda nuda ke škole opravdu patří a žáci se v ní budou nudit vždy? Projevy nudy jsou si ve všech dosud realizovaných výzkumech velmi podobné. Žáci se ve škole „baví“ stejně.

Během výzkumu mne napadalo ještě další množství otázek a problémů, kterým bych se v budoucnu ráda věnovala. Například jak velkou roli hraje v učebním procesu osobnost učitele? Má velký vliv na žákův výkon a zájem o předmět?

Možnosti snížení nudy vidím ve větší flexibilitě některých vyučujících. Domnívám se, že každá třída je jiná. Mění se a vyvíjí a je potřeba danou látku přizpůsobit aktuálnímu zájmu žáků, například pomocí názorných ukázek.

Jsem si vědoma toho, že výzkumný vzorek 64 žáků nelze považovat za směrodatný. Ovšem k jisté představě o tomto tématu myslím, že poslouží zcela dostatečně.

5 SEZNAM LITERATURY

BAKER, C. *Boredom at school: Is stress the cause?* [online]. Salt Lake City: 2012 [citováno 2013-5-8].

Dostupné na: <<http://www.deseretnews.com/article/865564581/Boredom-at-school-Is-stress-the-cause.html?pg=all>>

DITRICHOVÁ, L. *Nuda ve volném čase: Výzkum u klientů nízkoprahového klubu.* Závěrečná práce. Praha: PedF UK, 2009.

EASTWOOD, J. D. *The Unengaged Mind: Defining Boredom in Terms of Attention* [online]. Canada: 2012, vol. 7, no. 5, p. 482-495. [citováno 2013-5-9].

Dostupné na:

<http://www.uoguelph.ca/nacs/CMSPDF/Eastwood_et_al_PPS_2012.pdf>

HARTL, P. *Psychologický slovník.* Praha: Nakladatelství Budka, 1994. ISBN 80-90 15 49-0-5.

HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. *Jaký jsem učitel.* Praha: Portál, 2010.

HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole.* Praha: SPN, 1984. ISBN 80 04 23487 9.

JOSEPHY, M. *Nuda je velkým fenoménem moderní doby. Lidé se však nudili už odjakživa* [online]. National Geographic Česko: 2013 [citováno 2013-5-9].

Dostupné na: <<http://www.national-geographic.cz/detail/nuda-je-velkym-fenomenem-moderni-doby-lide-se-vsak-nudili-uz-odjakziva-41322/>>

KINDLOVÁ, J: *Motivace žáků.* Závěrečná práce VP. Praha: PedF UK, 2006.

KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie.* Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o., 1996. ISBN 80-85867-94-X.

KOLLEROVÁ, L.: *Nuda ve školních lavicích očima žáků*. Postupová práce. Praha: PedF UK, 2007.

KOTRCHOVÁ, M.: *Prožívání nudy na druhém stupni ZŠ a zmapování některých postojů k učení*. Závěrečná práce VP. Praha: PedF UK, 2006.

PAVELKOVÁ, I.: *Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: PedF UK, 2002. ISBN 80 7290 092 7.

PAVELKOVÁ, I.: *Nuda ve škole*. In: *Učitel v současné škole* (ed. Hana Krykorková, Růžena Váňová). Praha: Nakladatelství Karolinum, 2010, s. 219-233.

ROBINSON, W. P.: *Boredom at school*. *British Journal of Educational Psychology*, 1975, vol. 45, s. 141-152.

ŠKALOUDOVÁ, A.: *Statistika v pedagogickém a psychologickém výzkumu*. Praha: PedF UK, 1998.

ŠTECH, S.: *Profesionalita učitele v neoliberalní době*. *Pedagogika*, 2007, roč. 57, č. 4, s. 326-337.

TOMLIN, G.: *Sedm hlavních hříchů a jak je překonávat*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2009.