

Žákovská nuda a její zvládnání

Doc. PhDr. Isabella Pavelková, CSc. - Ing. Bc. Denisa Urbanová

Je nuda žáků něčím novým?

S nudou se pravděpodobně setkal v životě každý, mnoho situací v životě (ve škole, v práci) je či může být potencionálně nudných. Jedná se především o ty situace, ve kterých existuje nějaký typ závazku, který nelze opustit.

Nuda není novým jevem, nuda je tak stará jako otázka po smyslu lidské existence. (V současnosti se o nudě většinou hovoří ve velmi zjednodušené proklamativní formě. V reakcích žáků na školu se s ní v současnosti setkáváme velice často (frekvence používání slova nuda velmi narostla). Pokusme se proto fenomén školní nudy blíže analyzovat.

Má nuda jen negativní dopady na jedince?

Nuda je chápána jako negativní jev snižující žákovský výkon a jeho motivaci (Pavelková 2002), neschopnost vytrvat v úkolu a využívat efektivní kognitivní a především meta-kognitivní učební strategie, omezení schopnosti regulovat vlastní úsilí ke splnění cílů (Pekrun(2006 Může však být nuda i pozitivním jevem? Někteří autoři tvrdí, že nuda může motivovat jedince k řešení neuspokojivé situace a může rozvíjet jeho kreativitu (Bench, Lench 2013)

Co je to nuda? Vymezení pojmu

Vymezení nudy v psychologii

Nuda je v rámci psychologie nahlížena skrze různá paradigmata a přístupy, napříč kterými nacházíme odlišné způsoby její konceptualizace a uchopení. Na základě těchto přístupů bylo vytvořeno velké množství teorií a modelů nudy. (Podrobně viz. Pavelková, Urbanová – Československá psychologie 2018 číslo 4: Nuda v edukačním kontextu: teoretická konceptualizace a výzkumné metody.

Na přesném vymezení, co je to nuda se odborníci neshodují, shoda je jen na základním rozlišení mezi sklonem k nudě jakožto specifickou osobnostní dispozicí (tzv. trait, chronic boredom) a nudou reaktivní, která se váže na konkrétní situaci (tzv. state boredom).

Badatelsky byla dále prověřována celá řada dalších faktorů souvisejících s nudou (snížená kapacita pozornosti (Farmer, Sundberg, 1986), averze k opakování a rutině (Zuckerman, Eysenck, Eysenck, 1978), deficity v motivaci a nakládání s časem (Vodanovich, Rupp, 1999) aj.).

Diagnostika nudy

Absence shody na definici nudy napříč různými přístupy omezuje možnosti její diagnostiky. Přístupy se liší jak z hlediska samotného způsobu tohoto uchopení, tak z hlediska různých aspektů nudy, na které se zaměřují.

Nástroje pro diagnostiku rysové nudy (tzv. trait boredom):

BPS – dotazník sklonu k nudě (autoři :Farmer a Sundberg (1986)

BPS měří obecný sklon k zažívání nudy napříč celou řadou situací (tzv. trait boredom). BPS koreluje pozitivně s depresí, úzkostí, osamoceností, bezmocností, amotivační orientací (Farmer & Sundberg, 1986), dále potom např. s agresivitou, impulzivitou, neuroticismem či sklonem k prokrastinaci (Vodanovich, 2003) a negativně s životní spokojeností, autonomní motivační orientací (Farmer & Sundberg, 1986), pozitivním afektem, sebeaktualizací, potřebou kognice, narcismem aj. (Vodanovich, 2003).

Skládá se z faktorů:

- nedostatek interní stimulace – kreativity - reflektuje neschopnost jedince zaměstnat sebe sama zajímavými aktivitami
- nedostatek externí stimulace – výzev odráží nízkou úroveň vnímané stimulace ze strany prostředí
- pocity apatie spojené s nudou: „

ZBS - Zuckerman Boredom Scale

ZBS, podle autorů měří citlivost k nudě ve smyslu „neschopnosti tolerovat monotónní stimulaci z vnějšku...“ a „...averze vůči opakujícím se zkušenostem jakéhokoliv druhu, rutinní práci nebo hloupým a nudným lidem a extrémního neklidu v podmínkách, ze kterých není možné uniknout“ ZBS koreluje s impulzivitou, extravertizací, narcismem ale také s rizikovým chováním, užíváním drog a rizikovým řízením automobilu, horším odhadem rizika či deviantním chováním ve škole (Vodanovich, 2003).

Nástroje pro diagnostiku situační nudy (tzv. state boredom)

MSBS Multidimensional State Boredom Scale (MSBS)

Byl vyvinut Fahlmanovou a kol. (2011). Jedná se multidimenzionální škálu pro měření tzv. situační nudy (state boredom), která měří pět odlišných aspektů nudy, a celkové skóre odráží míru zažívané nudy v konkrétní situaci. Podle autorů škála koreluje pozitivně s rysovou nudou (dle BPS), depresí, úzkostí, vztekem, nepozorností, impulzivitou, neuroticismem a negativně se spokojeností se životem a životním smyslem

Obsahuje faktory:

- Faktor nedostatek zapojení odráží nenaplněnou touhu zapojit se do uspokojující aktivity..“
- Faktor nízké nabuzení reflektuje určitou lhostejnost a apatii
- Faktor vysoké nabuzení a zachycuje naopak silné, agitované vzrušení.
- Faktor problémy s pozorností odráží neschopnost se soustředit v zážitku nudy.
- zážitek pomalého plynutí času, který zachycuje subjektivní vnímání času jako pomalu ubíhajícího
- **Zvládání nudy**

Prvním pokusem o ucelenější teoretickou konceptualizaci copingu u nudy, a to přímo v kontextu školy, je studie Nettové, Goetze a Danielsové (2010). Autoři studie na zvládání nudy aplikovali klasifikační systém copingových strategií z výzkumů zaměřených na vyrovnávání se se stresem. V rámci tohoto systému se pracuje se čtyřmi skupinami copingových strategií, které lze od sebe odlišit na základě dvou dimenzí. První dimenze odráží zaměření strategie (approach versus avoidance), druhá se týká povahy strategie (kognitivní versus behaviorální). Zatímco tzv. approach strategie zahrnují orientaci na řešení problému, strategie typu avoidance jsou orientovány na vyhnutí se či utíkání od problému.

Vybrané výsledky z výzkumů - Pavelková + nově Denisa Urbanová

1) Kdo se ve škole nudí?

Většinou se předpokládá, že ve škole se budou nudit zejména ti žáci, jejichž schopnosti a znalosti převyšují požadavky školy, a proto nejsou při vyučování dostatečně vytíženi. V běžném hovoru to naznačují výroky typu: „*Ten je chytrý, ten se bude ve škole nudit.*“

Někteří nudící se žáci tento předpoklad potvrzují. Nudí se, když je jim vše jasné a učitelé učivo stále opakují se slabšími žáky, když jsou rychlí a jsou brzo hotovi, když má učitel malé nároky a žáci jsou nevytíženi. Ukázky výroků: „*Vše je mi jasné a učitelé učivo stále opakují dokola a*

dokola.“; „Nudím se, protože já už to mám hotové a ostatní ještě pracují. Žáci, kteří se nechtějí naučit, nás zdržují. Před koncem hodiny mám vše hotové.“; „Jsem rychlý a učivo je lehké.“; „Učitel má malé nároky.“; „Výklad je na mně moc pomalý, to, co se učíme v dějepise, již znám.“. Častěji se však nudí žáci průměrní a slabší. Výroků spojujících nudu se situací, že žáci látce nerozumí a považují učivo za těžké je více. Ukázky odpovědí: „Nudím se, když je učivo těžké a nechápu ho.“; „Nuda u mne vzniká, když mně ten předmět nejde, a když mi nejde, tak se nudím a pak z toho dostanu špatnou známku a je to ještě horší.“ Podnětů pro tyto žáky je pravděpodobně dostatek, a přesto se nudí. Ve škole se však nenudí jen žáci, pro které je to moc lehké, respektive moc těžké, velmi silnou skupinou jsou ti, co nenacházejí pro sebe užitečnost (subjektivní smysl) určité látky či celého předmětu, nejsou schopni najít hodnotu konkrétní aktivity. Složitost školní situace pak mimo jiné tvoří skutečnost, že situace přes svou poznatkovou bohatost je frustrující. Ta samá školní situace bude pro některé žáky podnětná, pro jiné může být frustrující. Můžeme tedy uzavřít, že **ve škole** (provokativně vyjádřeno i v „dobré“ škole) **se může nudit každý**. Výzkumné závěry podporují výše uvedený teoretický předpoklad, že vznik nudy je závislý na situaci a člověku.

2) Jak často se žáci ve škole nudí, nudí se ve všech předmětech?

Nabídneme-li žákům II. Stupně ZŠ škálu k posouzení, jak často zažívají nudu (nikdy nezažívám, spíše nezažívám, někdy zažívám, často zažívám, zažívám skoro pořád), tak se průměrné hodnoty točí kolem stupně někdy zažívám. Velmi zajímavé je podívat se na směrodatnou odchylku jako ukazatel homogenity názoru na výskyt nudy v jednotlivých předmětech. U většiny předmětů dosahuje směrodatná odchylka poměrně vysokých hodnot, což naznačuje relativně velkou neshodu v názorech na výskyt nudy v daném předmětu. Nejmenší shoda názoru je u výtvarné výchovy, hudební výchovy, ale i u předmětů (fyzika, občanská nauka), které z hlediska výskytu nudy nedopadly příliš dobře. I tady jsou tedy žáci, kteří se

nenudí. Zajímavá je i relativní shoda názorů na výskyt nudy v matematice a českém jazyce. Jde o předměty, které nedosahují z hlediska nudy vysokých hodnot. Jde přitom o předměty spíše neoblíbené, obtížné, ale vnímané jako významné. A naopak větší výskyt nudy je u předmětů, které jsou relativně oblíbené, snadné, ale vnímané jako nevýznamné. Z této skupiny předmětů tvoří výjimku tělesná výchova a rodinná výchova.

Nudí se více chlapci či děvčata.? Výsledky dosavadních studií z tohoto hlediska jsou velmi rozporuplné. Některé studie naznačují, že chlapci se častěji nudí v situacích, ze kterých není úniku.

Nudí se děti více ve škole nebo ve volném čase? Ani tady neznáme jednoznačnou odpověď. Je pravda, že pro vznik nudy jsou potencionálně nejrizikovější situace, ze kterých nelze uniknout, a to je typické pro školní prostředí. Na druhé straně existují také výzkumy, ve kterých se ukázalo, že nudu děti zažívaly více ve volném čase. Potvrzuje se však, že ti, co se nudí ve škole, mají větší tendenci se nudit i ve volném čase a naopak.

Co nudící se žáci ve vyučování dělají? Nuda má za následek zvýšení vnitřního napětí žáků, které vede ke snaze „zahnat nudu“. Nejtypičtějšími způsoby, jak žáci na tuto frustraci reagují jsou:

- a) Rozptýlená aktivita** – kreslení z nudy (kreslí se po všem – do sešitů, na lavici, na ruku, vybarvují se nadpisy), hraní, povídání se sousedem a okolím, dopisování a podobně.
- b) „Stažení se do sebe“** – žák reaguje na nedostatek stimulace tím, že vytváří („generuje“) vlastní vnitřní stimulaci například intenzivní fantazijní aktivitou. Někdy má konstruktivní podobu, jindy jde pouze o únik. Žáci myslí na něco jiného (přemýšlí o svém pejskovi, o rodině, o blbostech, co je čeká odpoledne, o sportu, myslí na kluky, myslí na svou budoucnost, co budou dělat o prázdninách,

co bude, až odejdou ze školy). Někdy stažení se do sebe navozuje relaxovaný stav: „*odpočívám a usínám, spím*“. Stažení se do sebe bývá doprovázeno „*koukáním z okna*“, žáci říkají „*koukáním do blba*“. Vazba se ukazuje především mezi výroky „*usínám, spím*“ a monotónností či jednotvárností projevů učitele, který pravděpodobně funguje jako princip „počítání oveček“. Z jistého hlediska je tato reakce žáků pro učitele šetrivá, protože žáci při ní příliš nevyrušují

- c) Agresivní reakce** - je v našich výzkumných sondách skoro vždy namířena od nudících se žáků proti učiteli, který je pravděpodobně (viz výše) vnímán jako zdroj frustrace nejčastěji (velmi vzácně proti spolužákům či předmětům). Agresivita vůči učiteli se projevuje velmi pestře. Někdy mají reakce podobu přímých projevů nepřátelství: „*dělám naschvály*“, „*provokuju učitele*“, „*mám blbé narážky*“, „*otravuju učitele*“, „*házím něco po třídě, dělám bordel, kopolu do lavice, snažím se naštvat učitele*“. Někdy jde o skrytější strategie: „*nasadím nepřítomný znuděný výraz, otáčím oči v sloup*“, „*neposlouchám výklad učitele – zásadně nevím, kde jsme*“, „*provokativně se válím po lavici*“, „*furt říkám, že tomu nerozumím, dávám blbý otázky*“, „*skáču učiteli do řeči*“, „*hledám špatné detaily na učitelích*“, „*ignoruji učitele*“, „*chodím pořád na záchod*“, „*neodpovídám*“, „*pomlouvám učitele*“, „*schválně zívám*“. Možná právě tyto skryté projevy jsou pro učitele nejvíce stresující. Z žakovských výroků vyplývá, že někteří žáci projevovanou nudu vnímají jako účinnou zbraň proti učiteli. Někteří žáci sami naznačují určitý bludný kruh: „*Nedávám pozor, nevím, co se v hodině děje, a začnu se nudit, a když se nudím, tak nedávám pozor.*“; „*Když se nudím, vůbec nevnímám, co učitel říká.*“ Výroky typu: „*nevnímám učitele, neposlouchám učitele, jsem úplně mimo*“, se vyskytly ve všech ročnících. Sami

žáci uvádějí, že uvedené chování vede ke sníženému úsilí a že si ze školy potom příliš neodnesou.

3) Příčiny nudy, kdo za nudu může z pohledu žáků?

Zdrojem nudy je **situace a člověk (nudící se žák)**. Nuda vzniká vzájemným působením několika faktorů. Na straně situace jde o malou podnětnost, monotónnost projevu (monotónnost se nemusí projevovat jen v hlase, může jít o jednotvárnost předkládaných obsahů, nenápaditost ve využívání metod a organizačních forem), neadekvátní obtížnost, respektive lehkost úkolu a podobně. Na straně jedince to jsou určité osobnostní vlastnosti (náchylnost ke vzniku nudy, hodnotová orientace, motivační a volní vlastnosti, problémy s pozorností, netolerance k oddálení odměny, míra neuroticizmu, zkušenost s obdobnými situacemi, schopnost nacházet subjektivní smysl v různých činnostech, charakter časové orientace jedince, schopnost zvládat nudu a podobně).

Jaké zdroje nudy udávají respondenti našich výzkumných sond? Z výroků žáků jasně vyplývá, že zdroj nudy připisují především učitelům, a to zejména jejich nudným a nezajímavým výkladům, nudným hodinám. Žákům vadí způsob výkladu a způsob komunikace učitelů se žáky („*učiteli není rozumět, drmolí, moc mluví, řve na nás*“), ale i učitelovo utváření hodin a jejich obsah, případně učitelovy osobnostní a profesionální charakteristiky (nezkušený učitel, učitel, který si neumí udělat pořádek či učitel bez smyslu pro humor a podobně). I když výroky pravděpodobně odhalují největší slabiny v práci učitele, žáci mají dnes velkou tendenci vidět zdroj nudy „vně“ sebe. Ve srovnání se staršími respondenty (nejstaršímu respondentovi bylo 95 let) je posun velmi výrazný. I dříve respondenti říkali, že se nudili, ale připisovali to především sobě. Někteří žáci vidí zdroj nudy v sobě i učitelích. Nejsou vzácné ani výroky připisující zdroj nudy spolužákům, kteří tak ruší a rozbíjí hodinu, že vzniklá situace spouští u jiných žáků prožitky nudy. („*Spolužáci vykřikují, dělají blbosti – pak je to nuda.*“) Druhým nejčastěji zmiňovaným důvodem nudy

je nezájem o předmět, nezáživnost předmětu, případně nezáživnost a nezájem o vyučovanou látku. Dikce těchto odpovědí naznačuje, že žáci mají tendenci zodpovědnost za svůj nezájem delegovat opět na učitele – „*učitel má zajistit, aby je to zajímalo*“. I učitelé konstatují, že výrazně narůstá u žáků dotazů na užitečnost probírané látky (či celého předmětu) a razantních odmítnutí: „*To v životě nebudu potřebovat, to mi k ničemu není, to mně nebaví.*“ Zjednodušené (zúžené) vnímání významu školní práce a látky (jednostranná orientace na praktickou využitelnost školních obsahů v životě), se kterým se v současnosti poměrně často setkáváme, vidíme v těchto souvislostech jako podstatný problém. Škola staví na diskursivním způsobu předávání poznání, který se liší od způsobu imitativně praktického, jenž je typický pro rodinnou socializaci. Distance školního poznávání od jeho praktického užití je někdy velice potřebná. Ve škole se často učíme podle modelů a ty se analyzují, verifikují a převádí do formalizovaného jazyka. Škola je místem, kde se dítě systematicky učí rozvíjet poznání pro další (hlubší) poznávání. Zároveň tímto nepopíráme, že vnímaná nízká smysluplnost vyučovacího předmětu či látky má další důvody: **Rodiče** – malý zájem o školní výsledky svých dětí a malá víra v hodnotu vzdělání a vzdělávání, postoj rodičů ke škole a vzdělávání. **Domov** – nízká kulturní úroveň a malá podnětnost rodinného prostředí. **Spolužáci** – nezájem spolužáků o vyučování se přenáší i na žáky, kteří by jinak o vyučování zájem měli. Nuda má i svou „**interakční dimenzi**“. Přenáší se z učitele na žáky, z žáků na učitele, z žáka na žáka, z předmětu na předmět a možná můžeme dodat z učitele na učitele.

4) Copingové strategie v matematice

Dotazník CBS (Nett, Goetz, Daniels, 2010), který jsme využili ve výzkumu na středních školách v hodinách matematiky rozlišuje čtyři copingové strategie:

1. Kognitivní /přibližovací, řešící (Approach): Změna vnímání dané situace (například žák si připomíná důležitost úkolu.

2.Kognitivní / vyhýbání/Avoidance):: Zaměření myšlenek na něco, co nesouvisí s danou situací.

Např. žák se učí na jiný předmět

3. Behaviorální/přibližovací: Aktivita zaměřena na změnu situace. Např. žák požádá učitele, aby zadal zajímavější úkoly.

4. Behaviorální / Vyhýbání : Aktivita nesouvisí s danou situací. Např. Žák se baví se spolužáky, vyrušuje apod.

Výsledky výzkumu realizovaného na středních školách ukazují, že problémy s nudou se u žáků střední školy vyskytují, a to především ve škole, i tady byla potvrzena souvislost mezi dispozičním aspektem nudy a nudou reaktivní, zažívanou v konkrétní školní situaci v hodině matematiky. Jinými slovy to, zda se žáci v hodinách matematiky nudí a v jaké míře se nudí, je určeno nejen faktory na straně situace, ale také jejich osobnostními dispozicemi k zažívání nudy.

Hledali jsme skupinky žáků, kteří se podobným způsobem vztahují každému z dílčích typů strategií zvládnání nudy.

Vztah mezi výskytem nudy ve škole a využíváním různých typů strategií zvládnání byl zjištěn jak na úrovni sledovaných proměnných copingu nudy, tak z hlediska specifických osobnostních konstelací. Na úrovni proměnných se jako nejefektivnější s ohledem na výskyt nudy a školní úspěšnost ukázaly být strategie typu kognitivního přiblížení, a naopak jako nejméně efektivní potom strategie typu behaviorálního vyhýbání. Na úrovni profilů se tento trend potvrdil. Navíc bylo potvrzeno, že pokud se v rámci copingového profilu kombinuje více rizikových momentů (jako je tomu v tomto výzkumu u profilu kritizujícího), pravděpodobnost výskytu nudy se zvyšuje. Mezi rizikové momenty lze zařadit nadprůměrný výskyt jednak obou vyhýbavých typů strategií, pro které je charakteristický kognitivní či behaviorální distanc a úniky z nudné situace, dále potom kumulaci obou typů behaviorálních strategií, které souvisí s určitou závislostí na okolí jedince a potřebou vnější stimulace, a v neposlední řadě podprůměrný výskyt strategií typu

kognitivního přiblížení, který poukazuje na velmi nízkou úroveň schopnosti a/nebo ochoty vyvíjet kognitivní úsilí.

Výsledky také naznačují, že existují rozdíly mezi jednotlivými skupinami žáků ve vnímání toho, co nebo kdo za jejich nudu ve škole může na jedné straně a zda s jejich nudou jde něco udělat, případně kdo je ten, který s ní má něco udělat na straně druhé. Zatímco žáci, v jejichž profilu nacházíme převahu kognitivních strategií, si v nudné situaci vystačí sami se sebou (inklinují spíše k internalizujícím projevům nudy – snaha soustředit se na výklad, přemýšlení, denní snění, plánování), žáci, v jejichž profilu převažují strategie behaviorálního typu, se projevují tzv. externalizujícími projevy nudy (bavení se s kamarády, zlobení a vyrušování, žádání učitele o zajímavější úkol), mají tendenci obracet se především na své okolí. S tím do jisté míry může souviset i míra, v jaké žáci ve škole přijímají za svou nudu zodpovědnost, což se zdá být vedle schopnosti nacházet ve školních aktivitách subjektivní smysl na straně žáka pro efektivní zvládnání nudy jedním ze základních předpokladů.

Využití výsledků v pedagogicko-psychologické praxi

Analýza školní nudy a jejího zvládnání a hlubší poznání v této oblasti představuje nejen důležité výzkumné téma, ale také významné obohacení pedagogicko-psychologické praxe a profesní přípravy budoucích učitelů nebo učitelů v rámci celoživotního vzdělávání. Důležité je např. pochopení osobnostní podmíněnosti vzniku nudy, jejích různých projevů a užívaných strategií jejího zvládnání (internalizující versus externalizující), ale také citlivosti k různým zdrojům nudy (tolerance k podobě stimulace, náročnost úkolů, typ situace aj.). Hlubší poznání v této oblasti umožní pedagogickým a poradenským pracovníkům nejen rozpoznat různé projevy nudy u žáků a flexibilně na to reagovat (např. ve výuce), ale také vyvíjet a realizovat intervence zaměřené na posílení uvědomování si nudy (a své zodpovědnosti za ni) ze strany žáků samotných a na podporu rozvoje efektivních strategií zvládnání různých aspektů nudy jakožto důležité životní dovednosti.

Dobré je nudě porozumět a žákům sdělit, že záleží také na nich, zda se budou nudit či ne. Snahy snížit nudu ve škole jsou v současnosti v podstatě zaměřeny jen vně žáků – na učitele (učiteli udělej vše zábavné, lehké), což bez žáků nefunguje. Někdy je užitečné se děti zeptat: Co děláte, když se nudíte? A nebylo by možné dělat i něco jiného? Je možné při nudě si odbýt nějakou nepříjemnou práci a mít pak větší prostor pro to, co mě zajímá, baví?

Vůči nudě se nejvíce zdají být odolní ti, kteří dokáží najít smysl a vnímají budoucí hodnotu aktivit, které dělají. Chceme-li nudu ve škole snížit, je nutné zapracovat na hodnotové orientaci dětí a především rozšířit chápání toho, co pro ně má smysl se učit. Nemůžeme zůstat jen u přímé praktické využitelnosti v životě. Když necháme stranou, že smysl učení mnohdy spočívá v tom, že umožňuje další hlubší učení a že je to nejlepší způsob, jak se stávat inteligentnější, jak rozvíjet své schopnosti, tak je zde i nepopíratelný fakt, že v raném věku opravdu dost těžko můžeme odhadnout, kam nás život zavane a co budeme potřebovat.

Dítě se může naučit nudu zvládat vlastními silami jenom tehdy, když mu k tomu dáte příležitost. Je nutné nechat dítě čas od času samo sebou, aby si mohlo tu „nudu“ natvrdo zažít. Potom ta chvíle lelkování a otrávenosti není ztrátou času, protože dítěti dává zažít pocit kontroly nad situací, což ho posiluje v rozvoji samostatnosti. Zároveň tím dítě zjišťuje, že určitým způsobem může regulovat svoje prožívání, že vlastně samo odpovídá za to, jak se v té situaci cítí. Na slova: „Já se tak strašně nudím“ můžeme odpovědět „no a co s tím budeš dělat?“