

Čejková, Ingrid

Nuda ve škole

Studia paedagogica. 2014, vol. 19, iss. 3, pp. [155]-170

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2014-3-9>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/130966>

Access Date: 16. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

NUDA VE ŠKOLE¹

BOREDOM IN SCHOOLS

INGRID ČEJKOVÁ

Abstrakt

Předložený text je věnován fenoménu nudy na středních školách. Téma bylo zkoumáno kvalitativně prostřednictvím analýzy písemných vyprávění třinácti žáků gymnázií a středních odborných škol. Článek přibližuje pohled žáků na prožitky nudy v každodennosti školního života, vyjadřuje se k otázkám příčin vzniku nudy, ke způsobům jejího řešení a k dopadům nudy na žáky.

Klíčová slova

nuda, žák střední školy, učitel, zábava

Abstract

This paper examines boredom in upper secondary schools and offers a qualitative analysis of thirteen texts written by students of gymnasias and vocational schools. The paper examines the theme of boredom in everyday school life from the perspective of the pupils and the origins of this boredom, and discusses possible ways to deal with boredom and its impact on students.

Keywords

boredom, upper secondary school student, teacher, fun

¹ Studie vznikla v rámci řešení grantového projektu Celoživotní učení v institucionálních souvislostech (MUNI/A/0820/2013).

Co je to nuda?

Slovo nuda je v běžném jazyce používáno tak často a v tolika nejrůznějších významech, že může činit problém přesněji jej vymezit. Hill a Perkins (1985a) píšou, že zejména děti a adolescenti slovem nuda zastřešují svůj negativní postoj k věci či situaci, a i když vědí, že mezi nudou a odporem k něčemu je rozdíl, raději řeknou „nuda“. Svendsen (2011) hovoří o tom, že slovo nuda se zpravidla používá jako prázdná nálepka pro to, co je člověku lhostejné. Tím jednak poukazuje na rozšířenost tohoto pojmu a jednak na to, že to, co je člověku lhostejné a nemá pro něj význam, je nudné. Frekvence užívání pojmu nuda se zvýšila s industrializací západní společnosti (Goodstein, 2005), kdy tento termín nabyl výraznějšího obsahu a podoby, kterou známe dnes. Lidé chtěli čím dál tím rychleji ukojit svou potřebu bavit se, což vedlo, a stále vede, ke stejně rychlému vyčerpání možností zábavy. Aho (2007) dokonce píše o tom, že nuda je životním stylem konzumní společnosti. Jako taková se nuda nutně musí vyskytovat i ve škole. Pedagogové popisují nudu jako „negativní emocionální prožitek ve škole, který je výsledkem frustrace žákových potřeb. Jejím zdrojem bývá učitel (obsahová nezajímavost výkladu, monotónnost verbálního projevu), použití organizační formy a vyučovací metody (stereotypní, málo aktivizující), učivo (nepřiměřené či ze žákova pohledu neužitečné). Žák reaguje na nudu ve škole např. sněním, fantazií, aktivitou, zabýváním se jinými, zajímavějšími věcmi nebo činnostmi, „oživováním“ hodiny, agresivním chováním, záškoláctvím“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009). Tato definice v sobě zahrnuje jak popis nudy, tak některé možné příčiny jejího vzniku a také projevy nudy; k těmto oblastem se dostaneme dále v textu.

Co nudu ve škole způsobuje?

Dle Svendsena (2011) není výjimkou, že nudící se člověk často příčinu nebo příčiny svého stavu nemusí být schopen zcela přesně identifikovat a není schopen říci, co přesně jej nudí nebo nudilo. Přesto podle dosavadní teorie existuje hned několik příčin vzniku nudy ve škole, kterými jsou frustrace potřeb žáka, učitel, monotónnost výuky, učivo, absence motivace nebo osobnost žáka.

Co se týče **potřeb adolescentů**, které mohou být frustrovány, jsou to zejména tyto: potřeba dozvědět se něco nového, hájit svůj názor, volnost v rozhodování, důvěra ze strany učitele, rozvoj vlastní iniciativy, autonomie atd. (Vágnerová, 2012). Tyto potřeby bývají frustrovány, protože škola, podle Krejčové (2011), ne vždy nabízí žákům adekvátní prostředí. Proto je důležité sladění stylu výuky s potřebami vývojového stupně žáků, protože, jak říká Pavelková (2010), prožitek nudy nezávisí na množství podnětů, které na žáka působí, ale na tom, mají-li tyto podněty hodnotu vážící se k potřebám žáka.

Jako další zdroj nudy ve škole bývá označován **učitel** (Pavelková, 2010). Prvním problémem je, když se učitel nepodaří udržet nebo vůbec získat pozornost žáků. Nezanedbatelný vliv zde má také učitelovo pojetí výuky a jeho vztah k výuce a vyučovaným (Mareš, Slavík, Svatoš, & Švec, 1996). Pokud je jeho postoj negativní a učitele samotného výuka nebaví, je zde další zdroj nudy. Problémem nudy je také její interakční dimenze (Robinson, 1975). Přenáší se z žáka na žáka i na učitele a zpět, vzniká tak bludný kruh – „já se nudím, to nudí učitele a ten tak nudí mne svým výkladem“. Nuda se takto může přenášet i z předmětu na předmět a postupovat dále rozvrhem.

Také prožívání **monotónnosti vyučovacích hodin** je příčinou vzniku nudy (Robinson, 1975). Zároveň podotýkám, že vnímání situace jako monotónní je čistě subjektivní záležitost (Hill & Perkins, 1985b). Problematický je zde zejména monotónní výklad učitele. Žákům však vadí nejen způsob výkladu, ale vůbec způsob komunikace učitele se žákem (Pavelková, 2010). Problematický je asymetrický komunikační vztah učitele a žáka, kdy učitel má jasně navrch (Mareš & Křivohlavý, 1995). S tím také souvisí disproporce mezi délkou projevu učitele a žáků, kdy jeden učitel v hodině mluví výrazně častěji než všichni žáci dohromady a délka žakovských replik je krátká, často i jednoslovná (Gavora, 2005). To také může svědčit o jejich nevtážení do hodiny, a to vše může notně přispívat ke vzniku nudy.

Dalším zdrojem nudy může být samo **učivo**. To získalo po zavedení rámcových vzdělávacích programů novou funkci, stalo se prostředkem pro dosažení klíčových kompetencí (Štech, 2009). Co se týče způsobu předávání učiva, mají učitelé na výběr z poměrně velkého množství vyučovacích metod či organizačních forem výuky. Stává se však, že volí ty (pravděpodobně) nejsnazší a pro žáky nejnudnější. Podle výpovědí amerických středoškolků jsou v pomyslné soutěži o krále nudy na prvních příčkách výklad, test a samostatná práce v lavicích (Diehl & McFarland, 2012). Jako nejpoutavější vyučovací metody jsou pak uvedeny skupinová práce a diskuse. Dále v textu uvidíme, jaké výpovědi o vyučovacích metodách mohou podávat žáci čeští. Žáci také silně vnímají, proč se danou látku mají učit a proč by ji měli znát, pátrají po jejím významu. Pokud učivu nepřisoudí valný význam, nudí je. A jak shrnuje Pavelková (2010), čím významnější se předmět žákům jeví, tím méně se v něm nudí.

Další z řady příčin vzniku nudy je **absence motivace**. Prožitek nudy nezávisí pouze na množství podnětů, jež na nás působí, ale také na tom, mají-li tyto podněty motivační hodnotu a zda jsou ve shodě s našimi potřebami (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989). Nuda tedy nutně neznamená, že člověk nemá co dělat, ale také to, že se nedokáže pro danou aktivitu nadchnout.

V neposlední řadě jsou to samotné vlastnosti **osobnosti** žáka, které vstupují do hry. Podle zjištění Farmera a Sundberga (1986) vyplývajících

z dotazníku *Boredom proneness scale* distribuovaného v USA existují dvě věkové skupiny, které jsou více náchylné k nuditě, a to adolescenti a senioři. Zdá se tak být vhodné realizovat výzkum fenoménu nudy právě se skupinou adolescentů, kteří mohou být nudou postiženi častěji s ohledem na jejich specifické vývojové období, jež se vyznačuje zráním, vyhraňováním postojů, zájmů atp.

Jak se nuda projevuje?

Nejen ve škole se nuda typicky projevuje třemi způsoby, a to rozptýlenou aktivitou, stažením se do sebe a agresivitou (Hrabal & Pavelková, 2010). **Rozptýlená aktivita** je ve školním prostředí nejčastěji chápána jako typický projev nudy. Jde o typické čmáráání, hraní si s tužkou nebo čímkoli jiným, manipulace s mobilním telefonem, ve škole pak často hraní piškvorek nebo lodí, povídání si se sousedy ap. Všechny tyto věci děláme, abychom zahnali nudu a zejména pak nepříjemný pocit toho, že neděláme vůbec nic. Pro projev nudy **stažení se do sebe** je typické takzvané denní snění, kdy žáci nepřemýšlejí nad výukou, ale nad jinými, svými, věcmi. **Agresivní chování** je reakcí, při níž nudící se člověk projevuje nepřátelství vůči zdroji nudy. Typické jsou znechucené výrazy, oči obrácené v sloup nebo provokativní zívání. Ve škole může mít toto všechno za důsledek snížení studijního úsilí žáků v důsledku nemožnosti plně se soustředit na učivo, a tím vést k jejich nízkým výkonům, případně až k neúspěšnosti v předmětu (Viktorová, 2004). Důvod je prostý, žáci se nesoustředí na výklad či řešení úkolu, ale na to, jak se zbavit nudy.

Metodologie

Tento text prezentuje vybrané výsledky diplomové práce, která byla orientována kvalitativně a data byla zpracována a interpretována prostřednictvím analýzy písemných vyprávění. Cílem výzkumu bylo detailně popsat nudu ve škole pohledem samotných žáků. Hlavní výzkumnou otázkou bylo: **Jak žáci středních škol popisují nudu ve škole?** Vedlejší výzkumné otázky zněly: Jaké důvody ke vzniku nudy ve škole žáci udávají, jaké projevy nudy popisují, jaké důsledky nudy pocítují a jak žáci popisují svůj zábavný den ve škole. Čtvrtá výzkumná otázka sloužila k tomu, aby bylo možno porovnat nudné dny se zábavnými a snáze tak pochopit téma nudy ve škole.

Respondenty bylo třináct žáků z jižní Moravy navštěvujících gymnázia a střední odborné školy. Co tyto žáky spojuje, je členství v oddíle, který se věnuje ochraně přírodního a kulturního dědictví převážně prostřednictvím vlastní práce pro přírodu a zážitkové pedagogiky. Respondenty jsem osobně kontaktovala skrze tento oddíl a požádala je o napsání dvou příběhů z jejich

školního života na téma nuda a zábava ve škole. Přesné zadání² jsem pak zaslala elektronicky a data byla také sebrána v elektronické podobě. Žáci tyto příběhy psali každý sám, ve svém volném čase. Celkem jsem tak získala šestadvacet příběhů z první ruky, tedy příběhů psaných žáky o sobě samých.

Narativní materiál, příběh, může být použit pro to, abychom se dozvěděli více o sociálním fenoménu (Čermák, 2002), kterým nuda je, protože narativita zachycuje význam, tedy něco, co je skryto za nebo v příběhu (Čermák, 2004). Vyprávění žáků byla analyzována především prostřednictvím metody analýzy narativních dat **podrobného čtení**. To je detailní analytickou interpretací textu, jež ve výsledku poskytne o tomto textu obraz (Eagleton, 2010). Výzkumník se vrací k textu stále znovu a odůvodňuje si význam každého slova, které příběh tvoří. Pozornost je věnována nejen slovům, ale také všem aspektům literárního vybavení textu včetně nejednoznačností, ironie, paradoxů a „tónu“ obsaženému uvnitř slov (Riessman, 2008). Čermák (2004) poukazuje na to, že mezi sdělením v textu a skutečným významem sdělovaného může být rozdíl, proto je třeba, aby se čtenář zcela otevřel čtenému příběhu a nechal jej na sebe působit.

Výsledky empirického výzkumu

Nejpřehlednějším se zdá vymezit nudu středoškolských žáků pomocí podrobnějšího popisu a pojmenování rozdílů mezi dny, které žáci popisují jako zábavné, a naopak dny, které popisují jako nudné. Předkládám zde dva příběhy Hanky, jeden o dni zábavném a jeden o dni nudném, které poslouží jako demonstrativní předloha, na níž budu popisovat zásadní nálezy předkládaného výzkumu a dokreslovat je krátkými úryvky příběhů ostatních respondentů. Oba příběhy jsou psány v elektronické podobě samotnou respondentkou Hankou a zkráceny autorkou předkládaného textu.

Nejzábavnější den ve škole (Hanka):³

Ten nejzábavnější den ve škole jsem zažila v říjnu letošního roku. Jakožto maturitní třída jsme měli za úkol pořádat stužkovací večírek. Na naší škole je zvykem, že celá třída zve profesory nějakou scénkou. Při její přípravě jsme se nasmáli, ale i docela pobádali.

² Znění zadání: 1. Napiš dva příběhy o sobě. Každý z nich bude mít minimálně půl a maximálně dvě strany a bude se vztahovat ke tvému studiu na střední škole. Příběh bude obsahovat následující – co se stalo, kdy se to stalo, jak to dopadlo, jak ses u toho cítil, co jsi dělal a další informace dle tvého uvážení. O čem psát? a) Vzpomeň si na nejzábavnější den, který jsi prožil/a ve škole. b) Vzpomeň si na ten nejnudnější den, který jsi ve škole zažil/a.

³ Text je zkrácen.

Nastal den D. Měli jsme začít zvat od druhé hodiny. Ráno jsme se rozhodli, že kolektivně budeme první hodinu ignorovat, a místo toho jsme se sešli v šatně, nachystali jsme se a ještě naposled jsme si v tělocvičně vyzkoušeli choreografii. Zjistili jsme, že i přes veškeré naše obavy a námitky to vlastně není tak zlé. Skončila přestávka a šlo se na věc.

První profesor, ke kterému jsme zavítali do hodiny, patří k těm oblíbenějším. S chutí a radostí jsme vlétli do třídy, udělali tam strašný bordel (zabráli scénku) a během chvíle jsme byli pryč. První zkouška přinesla několik poznatků: hudba hraje potichu, profesor byl nadšený, děčka otrávené. Trochu nás to znervóznilo, ale utvrdilo v tom, že všechny další třídy musíme donutit kleknout na zem. Po krátké poradě jsme se vydali za další profesorkou. Bylo to lepší, studenti se bavili, ale hudba byla stále potichu. Tak jsme se rozhodli změnit přebrávač.

Od té chvíle šlo všechno jak po másle. Vpadli jsme do třídy, udělali bordel, vypadli pryč. A i když jsme po 5 hodinách byli mrtví, celý den přinesl několik opravdu zajímavých okamžiků, na které se nedá zapomenout: ve dvou třídách jsme unesli sourozence kamarádů. Profesorka češtiny, dáma staršího věku, si klekla na katedru. Profesorka dějepisu začala tančit společně s náma. Do jedné třídy s náma šel aj školník, kterého jsme náhodou potkali na chodbě. Snad všechny profesorky a někteří profesori byli dojatí. Provolali jsme slávu zástupcovi. Nebyl to obyčejný školní den, ale možná právě proto jsme si ho tak užili.

Co se odehrává v příbězích o zábavných dnech ve škole?

Na první pohled vidíme, že příběh o zábavném dni ve škole se neodehrává ve vyučování. To není výjimkou, téměř žádný z mých respondentů neoznačil klasický vyučovací den plný frontální výuky jako zábavný. Marta o této situaci říká: „*Možná je trochu paradox, že nejzábavnější školní den se neodehrál ve škole a už vůbec ne pod taktovkou učitelů.*“ Příběhy se nejčastěji týkaly školních akademií, výletů, exkurzí, praxí a projektových dní. Anežka komentuje tuto situaci slovy: „*Obecně nejlepší dny ve škole jsou ty, které se něčím vymykají, když třeba vyrazíme někam na exkurzi nebo k nám přijde nějaký návštěvník.*“

Přestože se popisované zábavné dny nejčastěji neodehrávají ve vyučování a mnohdy ani ve škole, probíhá při nich určitý druh učení. Jde o učení jiné než to, se kterým se žáci nejčastěji setkávají při frontální výuce, a to hodnotí velice kladně. Jedná se o učení praktické, učení se ve skupinách, prohlubování klíčových kompetencí, rozvoj soft skills atp. To potvrzuje například i Petr, který se účastnil exkurze do střediska ekologické výchovy, kde měřili energetickou náročnost domu: „*Dozvěděli jsme se mnoho nových věcí, o kterých jsme ani neshyšeli, a vše bylo zábavnou formou.*“ Nebo Markéta, která se aktivně zapojila do experimentu, kdy si učitelé vyměnili role s některými žáky: „*Celý den jsme se smáli, a i když šlo o tuble brů, ani nám nevadilo, že jsme začali probírat nová učiva z přírodopisu a chemie.*“ Žáci tvrdí, že takto nabyté vědomosti a dovednosti jsou schopni snáze pochopit a kvalitněji si je zapamatovat. V podstatě i Hanka zažila při svém zábavném dni jistý druh učení. Kromě toho, že ve skupině tvořili program své scénky, učili se tedy spolupráci, řešení konfliktů,

vystupování na veřejnosti atp., museli v průběhu dne vyřešit několik praktických problémů týkajících se zapojení žáků a potichu hrající hudby, nejčastěji metodou pokus–omyl.

Můžeme vidět, že Hanka a její spolužáci při tomto dni zažívají úspěch a jsou chváleni za to, co dělají. Zároveň při zábavných dnech žáci často vystupují jako jedna skupina, školní třída, která společně zažívá příjemné pocity. To může přispívat k dobrému klimatu ve třídě, posílení vztahů mezi spolužáky a navozovat uvolněnou atmosféru podporující spolupráci. Pokud se cítí žáci úspěšní, jejich vztah a postoje ke škole jako takové se mohou zlepšovat.

Zkrátka, ve škole se odehrává něco neobvyklého, něco, při čem si žáci mohou vyzkoušet mnoho nového, zažít dobrodružství, využít svůj potenciál a předvést se v tom nejlepším světle. Žáci tyto dny hodnotí jako náročné, ale velmi přínosné.

Co dělají žáci?

Hlavním rysem nejen Hančina příběhu je, že aktivita je na straně žáků. Oni jsou těmi, kdo rozhodlí, co a jak se bude dít. Mohou si vybrat, co budou dělat, řídit své činy a nesou za ně zodpovědnost. Aktivně tvoří scénář toho, jak se bude den odvíjet.

Existují tři varianty situací, které žáci hodnotí pozitivně a jež vedou k jejich zábavě, respektive k tvrzení, že je škola baví. První z variant nastává tehdy, pokud si mohou sami vybrat, co budou dělat. Učitelé si pro ně připraví několik možností, aktivit, úkolů, do kterých se mohou zapojovat dle svého aktuálního zájmu a jiné mohou naopak zcela vynechat. Učitel je zde v roli moderátora, průvodce nebo pořadatele. To je vidět například ve vyprávění Míši, která se účastnila kulturního programu pořádaného učiteli a staršími spolužáky, a vyprávění Lindy, která vyzdvihovala sportovní odpoledne plné různých disciplín, jež si pro ně přichystali učitelé a do kterých se mohli žáci libovolně zapojovat. Ve druhé variantě je žákům poskytnut prostor k tomu, aby své aktivity přímo utvářeli, strukturovali a naplňovali sami. Učitel je zde pak v roli diváka. Tato situace nejčastěji nastává při školních akademiích, kdy konkrétní program tvoří sami žáci. Je sem možno také zařadit příběh Hanky a jejího zvaní učitelů na stužkovací večírek pomocí scénky. Při třetí variantě připraví učitel výuku takovým způsobem, že žáci něco prakticky dělají, tvoří, experimentují. Učitel se zde stává pomáhajícím odborníkem. To se týká především praxí a exkurzí, které žáci hodnotí kladně.

Žáci o takovýchto dnech říkají: „Byl to parádní školní den a určitě by to chtělo takových dnů více.“ (Míša) „Celou akci jsem si náležitě užila a dodnes na ten den ráda vzpomínám.“ (Marta) „Tento den jsem si velice užil, protože jsem mohl říct, že jsem unesl Tondu.“ (Radek) Vidíme, že hodnocení těchto dnů žáky je velice příznivé.

Co dělají učitelé?

Pokud jsou v zábavných dnech těmi aktivními žáci, znamená to, že učitel ustupuje do pozadí, není však zcela pasivní. Učitelé nabízejí žákům možnosti různých činností a příležitostí k uskutečňování nápadů, plánu a postupů samotných žáků.

Učitelé jsou často v poměrně netradičních rolích, a to v roli průvodců, diváků a pomáhajících odborníků. Žáci pak tvrdí, že jejich učitelé jsou uvolnění a ukazují svou „druhou tvář“, což je hodnoceno velmi pozitivně. Například Staňa komentuje náladu učitelů při školní akademii: „*Vzduchem létaly vtípky a učitelé byli taky ve velmi dobrém rozpoložení. Dokonce i náš věčně vážný učitel psychologie utrousil vtípek, což nás více než překvapilo. Myslím, že jen těžko v paměti naleznu zábavnější den než tento, kdy i zdánlivě nudní a přísní učitelé ukázali svou druhou tvář.*“ Nebo jak píše Hanka ve svém příběhu: učitelka češtiny při zákovské scéně klečí na katedře, učitelka dějepisu tančí společně s žáky atp.

Přece jen alespoň jedna má respondentka označila jako zábavnou hodinu fyziky. „*Objevila se první, a pravděpodobně taky poslední, hodina fyziky, která mě bavila. Abyš rozuměla, na fyziku máme takového starého profesora typu učím-tu-už-kvadrilion-let-ale-vy-jste-stejně-ti-největší-idioti-co-jsem-kdy-poznal. Možná proto si tak dobře pamatuju zrovna tuhle hodinu, a zvukové jevy, které jsme tebdá probírali, si pamatuju poměrně dobře. Fyzikář tebdy donesl celou krabici ‚hlučítek‘ a najednou vůbec nevadilo, že jsme byli hlasitější nebo se nedejbože smáli.*“ (Anežka) Je vidět, že učitel i ve své základní roli učitele může žáky bavit, pokud si do výuky připraví něco neobvyklého, pokud si přinese zajímavé pomůcky. Zde se potvrzuje, že pokud žáci zažijí něco neobvyklého a zábavného, pamatují si to. Tedy i vědomosti a dovednosti takto nabyté se stávají snáze zapamatovatelnými.

Nejnudnější den ve škole (Hanka):⁴

Je opravdu těžké z té nepřeborné nabídky nudných dní vybrat ten nejnudnější. Takové dny do sebe splyvají a vytvářejí deset měsíců trvající nudný celek, kterému se říká školní rok.

Na jeden konkrétní si ale vzpomínám. Bylo to někdy koncem loňského školního roku, odhadem tak přelom května a června, ale co je nejdůležitější: bylo úterý (pro vysvětlení, úterý je vůbec nejnudnější den z týdne, do víkendu daleko a už několik let máme v úterý rozvrh úplně na houby).

Jako klasicky vyučování začalo fyzikálními laboratořemi, na které jsme museli chodit jednou za čtrnáct dní v 7:15. Dvuhodinovka neskonale nudy. Tenkrát jsme zapojovali elektrické obvody a měřili proud a napětí (nebo co) pomocí přístrojů. Byli jsme tam skoro samé holky, samé netechnické typy. Každé zapojení nám profesor zkontroloval,

⁴ Text je zkrácen.

a jakmile se mu něco nelíbilo, tak nás seřval. Mě většinou rovnou posílal pryč, ať mu při kontrole nezavazám (kdysi mi dokonce řekl: „Odstup, satane!“). Fakt zábava. Poté co jsme práci dokončili, jsme tam ještě museli sedět a čekat, až zvažovní.

Následovaly další hodiny, myslím, že chemie, matematika a angličtina. V chemii a matice nic nedělám docela pravidelně, ty jsou nudné vždy, takže vzpomenout si, co konkrétně jsme tenkrát dělali, je nemožné. A to i díky tomu, že vlastně nikdo nikdy neví, o čem je v chemii řeč.

Ale to nejhorší došlo úplně na konci dne. Anglická konverzace. Ta nejnudnější věc pod sluncem. Naše profesorka má zavřené oči, když mluví, její názory na studenty vás dokážou neskonale naštvat, její přízvuk se nedá ani popsat, ale hlavně je strašně nudná. Byli jsme tam 4 (z celkového počtu 14 lidí). Bylo neskutečné vedro. Slunko pražilo do oken jak blbě a my jsme se museli učit. Všichni jsme seděli co nejdál od profesorky. Vzpomínám si, že se mi nechtělo vůbec nic dělat nebo přemýšlet. Někdy ze začátku hodiny jsme dostali úkol, ať vymyslíme rozhovor o tom, že jeden ze dvojice je zájemce o dovolenou, který chce jet na jižní Moravu, a druhý cestovní agent, který mu tu dovolenou zařizuje. S kamoškou jsme si ve zkratce řekly, o čem asi tak budeme mluvit, a pak jsme jenom 10 minut seděly. Rozhovory jsme odříkali a to byla naše poslední spolupráce s profesorkou (i přes její veškeré snahy klást nám otázky nebo dělat cvičení v učebnici). Nechtělo se mi ani přečíst odpovědi vypracované v domácí úloze, natožpak s ní nějakým způsobem komunikovat. Ona ovšem naši nebuť něco vytvářet nepochopila a dál se nás snažila zapojit do rozhovoru. Pořád jen něco mlela, stále dokola. Ještě teď to vidím před očima: sedím na židli, praží na mě slunko, je mi fakt ukrutné vedro a tupě hledím do učebnice. Tohle peklo trvalo 90 minut.

Většinou když je nějaká nudná hodina, tak se po jejím skončení člověku ulívá, má radost, že to má za sebou, a hned na to zapomene. Jenže ono úterý tomu bylo jinak. I když konverzace skončila, nechtělo se mi vůbec nic, žádný pocit úlevy ani náznak radosti, prostě nic, prázdno.

Co se odehrává v příbězích o nudných dnech ve škole?

Hančin příběh není oproti příběhům dalších respondentů nijak výjimečný. Všechny příběhy o nudných dnech ve škole jsou si nápadně podobné. Všechny se odehrávají ve třídě při frontálním vyučování, které je realizováno s ohledem na každodenní rozvrh hodin.

Nudící se žáky můžeme často vidět na konci školního roku. O tom píše například Kájka: „Pro mě je asi nejhorší den typu: Je těsně před velkýma prázdninama, ale my tu pořád musíme sedět, i když už se nemáme co učit.“ Nebo Marta: „Celé to zasad' do krásného slunného odpoledne plného cvrlikajících ptáčeků a lidí se zmrzlinou, co se proměňují pod školními okny, a máš prvotřídní školní den plný nudy.“ Zde jsou zřetelné dva problémy. Prvním z nich je, že se žáci nemají co učit a není jim za to nabídnut adekvátní program. Druhým problémem je počasí. Pokud je venku hezky, žáci tam chtějí být, ale nemohou. Jejich myšlenky se tak často vzdalují od dění ve škole a uchylují se k představám o letním koupališti,

na kterém by mohli být, kdyby nemuseli být ve škole. O to více žáky trápí pěkné počasí, o co méně je učiva k probírání. Marta k tomu doplňuje: „*Stejně má člověk pocit – a myslím, že je to i fakt – že by mohl čas využít o mnoho lépe. Nebo aspoň naložit s ním podle svého uvážení. Ne s ním tak plytvat.*“

Popisovaný nudný den nezačíná nijak neobvykle, žáci přijdou ráno do školy, usednou do své lavice a začne výuka. Během dne k nim pak přicházejí různé podněty, přitom některé z nich na žáky, jak uvidíme dále, působí jako nudné. S příchodem prvního nudného podnětu se žák začne nudit a s příchodem dalších se jeho nuda může stále udržovat nebo i prohlubovat. Mnohé z podnětů, které v žácích vyvolávají nudu, nejsou oni sami schopni zcela přesně identifikovat nebo popsat. I když si Hanka dokázala poměrně přesně vzpomenout, co se v její nudný den dělo, ostatní respondenti na tom nejsou tak dobře. Nedokáží si vybavit, o kterém dni v týdnu vyprávějí, jaké předměty ten den měli atp. Stejně tak nejsou schopni jasně říct, co je nudilo, respektive jasně označit podnět, který nastartoval jejich nudu. Pokud člověk není dost dobře schopen popsat, co se odehrávalo ve chvíli, kdy se nudil, jen těžko si pak může vzpomenout na učivo, které se probíralo. Otázkou zůstává, jestli se nuda může díky tomu zobrazovat i v případných špatných známkách žáků.

Do tematiky nudy se promítá i vztah k vyučovacím předmětům, tedy jeho obliba nebo naopak neoblíbenost, a také vztah žáků k učitelům. Žáci předem očekávají, že v hodinách, které je nebaví nebo je učí neoblíbený učitel, se budou nudit. Příjemně pak hodnotí, když jsou v této hodině zaujati neobvyklým tématem, metodou nebo výjimečně dobrou náladou učitele.

Často se také vyskytovalo tvrzení, že žáci probíranému učivu nerozumí a nevědí, co mají dělat. Jen minimálně jsem však zaznamenala, že by žáci žádali po učitelích vysvětlení. Přitom tvrzení, že žáci nevědí „o čem je v hodině řeč“, se jako důvod k nudě vyskytovalo vcelku často. To můžeme zaznamenat i v příloženém příběhu Hanky, která říká, že v chemii nikdo nikdy neví, o čem je řeč, tím pádem se všichni nudí. I Honza tvrdí, že „*člověk jen píše a ani pořádně neví o čem*“.

Problematickým momentem výuky je, dle žáků, situace, kdy se ve škole nedozvídají nic nového nebo nemají co na práci. Tato situace nastává u některých žáků zejména při opakování ve chvíli, kdy žáci opakovat nepotřebují a učitelé pro ně nemají náhradní úkol. Tato situace trápila zejména Markétu, která říká: „*Často se stávalo, že jsem se nemusela učit, jelikož mi stačilo, když jsem v hodinách poslouchala, takže sem tam byly dny, kdy učitelé ostatním vysvětlovali něco, co jsem já už chápala, takže jsem se dokonale nudila.*“ Stejná situace může nastat, když učitel ústně zkontroluje žáka a zbytku třídy nezadá žádný úkol a zároveň žádá, aby byl ve třídě klid. „*První hodina, matematika, ve které se nic neděje, maximálně je zkoušena hrstka zbývajících, kteří mají známku na hraně.*“ (Marta)

Poměrně často se také žáci vyjadřovali v tom smyslu, že pokud jsou v předmětu neúspěšní, předmět je nebaví a pravidelně se při výuce tohoto předmětu nudí. To tvrdí například Staňa: „*V zeměpise jsem se nikdy moc nevyjímal a v hodinách se vyloženě nudil.*“ Není však jasné, co bylo dříve, zda se v předmětu nudí, a proto jsou neúspěšní, nebo, jak tvrdí žáci, jsou neúspěšní, a tak se nudí.

Co dělají učitelé?

Pokud byli žáci při svých zábavných dnech ve škole aktivní, tak při dnech nudných jsou mí respondenti vždy pasivní a aktivním je zde učitel. Zároveň je právě učitel žáky označován jako nejsilnější zdroj jejich nudy. „*Občas si říkám, jak je možné, že se někteří lidi vydali na učitelskou dráhu, když nedokážou studenty zaujmout. Přece jenom, když se člověk trochu snaží a má tu snahu porozumět děckám, dá se i z té nejnudnější látky udělat něco zábavného.*“ (Kájka) Jsou to zcela subjektivní názory, které nemusí být nutně pravdivé, ale žáci je za pravdivé považují a podle toho jednají a vyjadřují se o nich.

Žáci hovoří o několika oblastech, které považují za problematické ve vztahu učitel a nuda. Jsou jimi přístup učitele k žákům, chybějící pedagogický um, nevhodné nebo nevhodně zvolené metody výuky, neplnění učitelské role nebo nepřítomnost vyučujícího a zadávání testů či zkoušení.

Pokud se žáci vyjadřují o nevhodném přístupu učitele k nim, hovoří především o situacích, kdy je učitel okřikuje, moralizuje, pošklebuje se, poučuje žáky nebo je podceňuje. Některé z těchto situací považují žáci za „trapné“, a to zejména ve chvíli, kdy učitel ztratí nervy a podlehne emocím. To může zapříčiňovat napjatou atmosféru ve třídě, negativně ovlivňovat učební motivaci žáků a rovněž negativně ovlivňovat vztah k učiteli nebo jeho vyučovacímu předmětu. Druhou problematickou oblastí v přístupu učitele k žákům jsou momenty, o kterých žáci tvrdí, že učitel ignoruje buď je samotné, nebo jejich potřeby, nebo nevěnuje žákům dostatečnou pozornost. Tato situace může vést k pocitu, že se výuka žáků netýká. Ze strany učitelů však nemusí jít vždy o úmysl zanedbávat žáky, ale spíše o nedostatečnou empatii nebo vzhled do situace, jak píše ve svém příběhu i Hanka: „*...ona ovšem naši necht' něco vytvářet nepochopila...*“, nebo Linda: „*Takže v tu chvíli snad skoro celá třída položila své tupé a vylízané hlavy na stůl a alespoň na pár minut, které zbývaly do konce hodiny, se pokusila usnout. Jak jsem se snažila usnout, tak se jenom ozývaly nějaké vykřiky do tmy se snahou zaujmout učivem.*“ Některí učitelé nejsou citliví k projevům nudy ve třídě, nedokážou tak na situaci pružně reagovat, zjistit, co se ve třídě děje, a podle toho pozměnit plán výuky. Žákům se tak může zdát, že je jejich učitelé ignorují, což nemusí být vždy nutně pravda.

Žáci rovněž hodnotí metody výuky, které jejich učitelé používají. O některých z nich se vyjadřují jako o „nudných“. Jednu z nevyhovujících metod popisuje Linda: „*A pustila se do jejího učení nás. Vlastně spíš stylem, že jsme si to*

četli všichni společně.“ Také Honza komentuje podle něj nevhodné vyučovací metody jeho učitelů: „*Když učitel dojde, zapne projektor a říká, opište si to, já jsem hned zpátky. Což je u něj za takých patnáct minut, což je u něj jít před bránu a zapálit si cigáro.*“ Žáci dokonce tyto metody komentují slovy, že by se dané učivo raději naučili sami doma a ještě mnohem lépe, než dokáže učitel prostřednictvím těchto metod.

V příbězích se vyskytují i metody, které jsou obecně považovány za aktivizující, jako je například diskuse. Žáci se o nich však v určitých situacích, zejména jsou-li příliš unaveni, vyjadřují jako o nevhodných a nudu vyvolávajících nebo prohlubujících. O tom kromě Hanky píše ve svém vyprávění i Marta: „*Kör když tyto humanističtí učitelé v sobě probouzejí jakési zvrácené filozofické choutky a snaží se vybičovat spící třídu k ‚naprosto spontánní‘ diskusi.*“

Stává se také, že učitel neplní svou roli učitele nebo spíše svou učitelskou povinnost, tedy neučí. Středoškolští žáci chodí do školy právě proto, aby se něco nového naučili, pokud se jim toho nedostává, jsou frustrovaní, a to často vede k nudě. Nejčastěji se jedná o situace, kdy se učitel nevyžádaně rozhovoří mimo téma nebo o svém soukromém životě. Stejná situace nastává i tehdy, pokud učitel z nějakého důvodu není přítomen ve třídě.

Zkoušení, ať už písemné nebo ústní, neodmyslitelně patří ke školnímu životu, nad tím žáci nijak nepolemizovali. Dva příběhy respondentů hovoří o tom, že jeden žák byl za den zkoušen až pětkrát, a to je, dle nich, příliš vysoké číslo. Žáky to vyčerpává, a když jsou unaveni, nemohou se soustředit a snáze sklouznou k nudě. Navíc občas při zkoušení zažívají neúspěch, což žáci hodnotí negativně a píší, že jim to zhoršuje náladu. Pokud žáci častěji zažívají neúspěch, hovoří o tom, že to vede k jejich nudě ve škole. Po neúspěšném testu učitelé občas začnou žáky poučovat o tom, že by se měli lépe učit atp., což žáci také označují jako nudné a zbytečné. „*Nic neumím, ještě ty její stupidní kecy, jak se máme učit!*“ doslova píše ve svém příběhu Líza.

Dalším problémem je to, pokud učitel začne zkoušet nebo zadá celé třídě písemný test „ze vzteku“. „*A to bylo, jen vešla do třídy a na zemi uviděla kousek papíru, tak se jen otočila ve dveřích a šla do kabinetu pro papíry na test. Samo že nikdo nic neuměl, takže se jen čekalo, kdy řekne, že se odevzdává.*“ (Honza) Nebo příspěvek Lízy: „*Učitelka byla jakási našťavaná, že z celé třídy měli tři lidi učebnici, pak jsme se ještě nějak smáli, no a to byl konec. ‚Vezměte si papír a tužku!‘ a už měla otázku.*“ To žáci opět hodnotí negativně a tvrdí, že to přispívá k jejich nudě, nebo spíše znučenosti a otrávenosti z nastalé situace.

Co dělají žáci?

Překvapivě často se v příbězích vyskytují tvrzení, že žáci ve výuce nedělají nic. To se stává při nečekaných událostech, například když vypadne elektrický proud ve chvíli, kdy je potřeba, nebo na konci školního roku, kdy je časté zkoušení jednotlivců a zbytek třídy nemá zadán žádný úkol, nebo

pokud už učitel nechce probírat další učivo a dá žákům tzv. volnou hodinu. Tato situace, kdy žáci nedělají nic, ale není neobvyklá ani při standardním vyučování během roku. Nejčastěji se s ní žáci setkávají při písemných pracích, kdy dokončí svou práci dříve a nemají žádný úkol navíc a musí čekat, až dokončí i ostatní spolužáci, aby se mohlo přejít k další činnosti. Nebo na začátku hodiny čekají, než přijde učitel do vyučování. Žáci tyto situace hodnotí velice negativně. Někteří doslova tvrdí, že dělat nudné věci jim nevádí v porovnání s tím, když ve škole nedělají nic.

Pokud, jak žáci tvrdí, jsou ve škole po celý den pasivní, i jejich projevy nudy mají spíše pasivní charakter. Nejčastější reakcí žáků na nudu a zároveň i projevem nudy je reakce nazvaná stažení se do sebe. Jde především o takzvané denní snění, kdy žáci přemýšlejí nad svými soukromými věcmi nebo, jak žáci sami tvrdí, nemyslí vůbec na nic, a příliš nevěnují pozornost výuce. Hanka píše, že tupě hledí do učebnice, Markéta zase že jen tak sedí a dívá se do neznáma.

Markéta zároveň ale říká: „*V hodinách sedět, občas si udělat zápis, aby se neřeklo, a jinak být duchem mimo.*“ Znamená to, že žáci jsou při svém denním snění zároveň schopni do jisté míry vnímat dění ve třídě a provádět jednoduché úkony spojené s výukou, jako třeba zápis. Na první pohled se tak může zdát, že je ve třídě vše v naprostém pořádku. Proto učitel často nemá možnost vůbec upozorovat, že se v jeho třídě odehrává něco, co se žákům nelíbí, často nepozná, že se žáci nudí. Reakce stažení se do sebe je navíc nápadně podobná projevům přemýšlení. Učitel tak nejenže nepozná, že je něco špatně, on si také často naopak může při pohledu na zasněnou třídu myslet, že je vše v nejlepším pořádku.

Při reakci stažení se do sebe jde o pomyslný útěk od reality. Jedna respondentka, Linda, však ze školy ve svůj nudný den utekla doslova. Stalo se to po přednášce hostů na náboženské téma. To Lindu znudilo, ale jak sama píše, i znechutilo natolik, že se rozhodla školu opustit. „*Ještě po přednášce nám zbývalo pět hodin a to už bych fakt nedala. Takže jsem se radši sbalila, napsala si omluvku a šla si pro propustku,*“ říká Linda. Obyčejně však žáci nemají možnost (nebo odvalu) ze školy odejít a tím uniknout nudě. Žáci naopak ve škole zůstávají a snaží se nudě čelit, nebo se s ní smířují.

Druhou nejčastější reakcí na nudu je tzv. rozptýlená aktivita. Ta se projevuje různými drobnými činnostmi, které se dají v hodině provozovat poměrně nenápadně a pomáhají žákům se nějakým způsobem zaměstnat, pokud jim to není umožněno přímo ve výuce. Žáci nejčastěji manipulují s mobilním telefonem, čtou si, luští křížovky, výjimečně si povídají se sousedem atp. Pokud těmito aktivitami žáci neruší své spolužáky a zvládají plnit požadavky učitele, ten jim v činnosti většinou nijak nebrání. O tom hovoří například Markéta: „*Jen jsem se tak rozblížela po ostatních nebo si pouštěla mp3. To se sice učitelům moc nelíbilo, ale když viděli, že mám to, co po nás chtěli, hotové,*

nic nenamítali, pokud nebudu vyrušovat.“ Proč učitelé nevěnují těmto aktivitám žáků pozornost, respektive proč jim tyto činnosti, které odvádějí žáky od pozornosti k učivu, tolerují, ze získaných dat nevyplývá.

Speciální kategorií v rámci reakcí na nudu je spánek nebo pokusy o spánek přímo při vyučování. Marta komentuje situaci, která pravidelně nastává ke konci školního roku: *„Zbytek třídy spí, proč by taky dělali něco jiného, když chybí jakákoli motivace, i ze strany učitele.*“ Jak na tuto situaci reaguje učitel, nevíme. Na spánek Lízy však reakci učitelky známe. *„Nevím, dneska mě to nějak nebere. Což se i projevilo, protože jsem zaspala, sedím v první lavici a já zaspím. Holky mě vzbudily a učitelka mi tak nadala, že se mi o tom ani nezdálo. Skvěle, další zvednutí nálady.*“ (Líza)

Žáci tvrdí, že je těžké se nudy během dne ve škole účinně zbavit a že strategie, které používají k jejímu zahánění, jim pomohou jen na chvíli. Uvědomují si totiž, že nevěnují plnou pozornost výuce, kvůli níž do školy přicházejí, a snaží se vrátit svou pozornost zpět na učivo, které je často po chvíli začne opět nudit. Žáci vnímají důležitost školy a učiva pro svůj další život, a přesto nedokáží svou pozornost plně soustředit na výuku právě díky nudě, kterou ve škole prožívají.

Pokud se žák začne ve výuce nudit a začne přemýšlet, jak by svou nudu zahnal, často se při tom porozhlédne po svých spolužácích. Protože se jich ale nemůže zeptat, často nepozná, zda i oni se nudí. Může si jen domýšlet na základě znalosti svých spolužáků a předchozích zkušeností, že se nudí stejně jako on. Žáci však nemohou svou nudu zahnat za pomoci svých spolužáků. Mohli by tím narušit výuku a přilákat na sebe pozornost učitele. Člověk je tak v nudě osamocen a musí se s ní vypořádat sám.

Jak nuda končí? Existují dvě varianty konce nudy. Obě přicházejí nejčastěji po zvonění na přestávku nebo na konec celého vyučování. První, šťastnější, variantou konce nudy je úleva. Žáci v této souvislosti používají slova jako úleva, spása a smilování. Jsou šťastní, že nudná hodina nebo den skončil a oni se mohou dále věnovat něčemu zajímavějším. *„Když jsem uslyšel zvoněk, ulevilo se mi! Můj nejnudnější den ve škole skončil a už mě čekala pouze cesta domů a zábava po škole s kamarády,*“ říká Staňa. I Markéta popisuje příjemné pocity po skončení vyučování: *„Když konečně zazvonilo po poslední hodině, brala jsem to jako smilování.*“ Druhou možnou variantou konce nudy je prázdnota. Tuto situaci popisuje i Hanka na konci jejího příkládaného příběhu o nudném dni: *„Většinou když je nějaká nudná hodina, tak se po jejím skončení člověku uleví, má radost, že to má za sebou, a hned na to zapomene. Jenže ono úterý tomu bylo jinak. I když konverzace skončila, nechtělo se mi vůbec nic, žádný pocit úlevy ani náznak radosti, prostě nic, prázdno.*“ Stejně tak i Míša popisuje, že po příchodu domů ze školy, po prožitém nudném dni, není schopna žádné činnosti a jde rovnou spát. I tak silné nežádoucí účinky má na žáky nuda. Nejen z tohoto důvodu bychom jí mohli věnovat zvýšenou pozornost.

Shrnutí a závěr

Důležitým závěrem z příběhů o zábavných dnech je, že aktivita připadá na stranu žáků. Oni jsou aktivními tvůrci situace. Učení při těchto dnech je praktické, což žáci považují nejen za zábavné, ale také za přínosné v tom ohledu, že takto nabyté vědomosti a dovednosti hodnotí jako snáze zapamatovatelné. Učitel ustupuje do pozadí a často se žákům stává průvodcem a rádcem, nebo také pouze divákem.

Podstatným závěrem z příběhů o dnech nudných je, že žáci jsou při výuce pasivní. To největší měrou přispívá ke vzniku nudy, která má často za následek snížení pozornosti žáků. Sami žáci vidí největší zdroj své nudy v učitelích. Hovoří zejména o nevyhovujícím přístupu učitelů k žákům a nešťastně zvolených metodách výuky. Nejčastější reakcí žáků středních škol na nudu je stažení se do sebe, projevující se denním sněním, které učitelé mohou snadno zaměnit s projevy přemýšlení a mít tak dojem, že je ve třídě vše v pořádku, proto učitelé často nemohou nudu žáků účinně řešit.

Tento text je založen na výpovědích žáků o nudě ve škole. Ti se často vyjadřovali stran učitelů, otázkou ale zůstává, co na to učitelé? Vnímají nudu ve škole jako problém hodný řešení? Jsou učitelé těmi, kteří by měli aktivně s nudou žáků ve třídě pracovat, nebo by s ní měli pracovat pouze žáci? Mám za to, že prvním krokem pro práci s nudou ve třídě by tak mohla být diskuse žáků a učitelů. Dle výstupů z této diskuse je pak možno navrhnout úpravy vyučování vedoucí k minimalizaci nudy žáků na středních školách.

Nuda se zdá být běžnou součástí školního života. Já sama jsem se s ní při svých studiích setkávala, stejně tak se s ní setkávali mí spolužáci, dříve i mí rodiče a prarodiče, a pravděpodobně se s ní budou setkávat i mladší generace. Možná že se nuda s časem proměňuje, její intenzita kolísá a podoba se mění, nicméně nuda je v různých podobách a obměnách stále tady. Současní žáci středních škol, respektive mí respondenti, jsou s nudou nespokojeni, pocítují její negativní dopady, vyjadřují nelibé pocity vyvolané nudou a rádi by její výskyt ve škole omezili. Přitom nuda ve škole u nás není příliš podrobně probádanou oblastí, a nemůžeme tak s přesností říci, kam přesně až její negativní vlivy sahají.

I přes to všechno, co je popsáno výše, si nemyslím, že je možné (a žádoucí) se nudy ve škole úplně zbavit. Mám za to, že nuda ve škole má i pozitivní funkce a vlivy. O těch se však sami žáci nezmiňují a já sama se jen dohaduji. Například může jít o obranný mechanismus proti přehlcení žáků, respektive o drobné odpočinkové aktivity žáků ve výuce. Mým prostým úsudkem je, že nuda zkrátka musí mít i nějaké pozitivní dopady, jinak by se ve škole nevyskytovala v takové míře, v jaké o ní hovoří mí respondenti. Já však stále optimisticky věřím, že se nuda ve škole, respektive právě její negativní dopady dají minimalizovat a kvalita výuky, ale například i školního klimatu a postoju žáků ke škole, se tím může zvyšovat.

Literatura

- Aho, K. (2007). Simmel on acceleration, boredom and extreme aesthesia. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 37(4), 447–462.
- Čermák, I. (2002). Myslet narativně. In I. Čermák & M. Miovský (Eds.), *Sborník z konference Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí I.* (s. 11–25). Tišnov: Sdružení SCAN.
- Čermák, I. (2004). Narativní myšlení a skutečnost. *Československá psychologie*, 48(1), 17–26.
- Diehl, D., & McFarland, D. A. (2012). Classroom Ordering and the Situational Imperatives of Routine and Ritual. *Sociology of Education*, 85(4), 326–349.
- Eagleton, T. (2010). *Úvod do literární teorie*. Praha: Plus.
- Farmer, R., & Sundberg, N. (1986). Boredom proneness – the development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50(1), 4–17.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Goodstein, E. (2005). *Experience without qualities: boredom and modernity*. Stanford: Stanford university press.
- Hill, A., & Perkins, R. (1985a). Cognitive and affective aspects of boredom. *British Journal of Psychology*, 76(2), 221–234.
- Hill, A., & Perkins, R. (1985b). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*, 76(2), 235–240.
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada.
- Mareš, J., & Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pavelková, I. (2010). Nuda ve škole. In H. Krykorková & R. Váňová et al. *Učitel v současné škole* (s. 219–233). Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. London: Sage.
- Robinson, W. P. (1975). Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*, 45(2), 141–152.
- Svendsen, L. F. H. (2011). *Malá filosofie nudy*. Zlín: Kniha Zlín.
- Štech, S. (2009). Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika*, 59(2), 105–115.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Viktorová, I. (2004). Představy o budoucnosti. In Pražská skupina školní etnografie, *Čeští žáci po deseti letech* (s. 148–170). Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Kontakt na autorku

Ingrid Čejková

Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

E-mail: 342061@mail.muni.cz

Corresponding author

Ingrid Čejková

Department of Educational Sciences, Faculty of Arts, Masaryk University

E-mail: 342061@mail.muni.cz