

Ingrid Čejková

Nuda ve škole

Dlouhá chvíle, chytání lelků, zíváčka, nůdo, opruz, otrava...¹ Vybraná synonyma ke slovu nuda mohou napovídat mnohé o rozšíření tohoto pojmu, a s tím související četnosti výskytu tohoto fenoménu ve společnosti. Hill a Perkins (1985) píší, 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“. 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.

Co víme o nudě ve škole?

Pedagogové definují nudu jako negativní emocionální prožitek ve škole, který je výsledkem frustrace žákových potřeb. Jejím zdrojem bývá učitel (obsahová nezajímavost výkladu, monotónnost projevu), použití organizační formy a vyučovací metody (stereotypní, málo aktivizující), učivo (nepřiměřené, neúčinné). Žák reaguje na nudu ve škole např. sněním, fantazijní aktivitou, zabýváním se zajímavějšími věcmi, „oživováním“ hodiny, agresivním chováním, záškoláctvím“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009).

Co přesně nudu ve škole může způsobovat? Dle Svendsena (2011) není výjimkou, že

nudící se člověk příčinu svého stavu nemusí být schopen identifikovat. Přesto podle dosavadní teorie existuje hned několik příčin vzniku nudy ve škole, kterými jsou frustrace potřeb žáka, absence motivace, učitel, monotónnost výuky, učivo atp.

Potřeby adolescentů, které mohou být frustrovány, jsou zejména tyto: potřeba dozvědět se něco nového, hájit svůj názor, volnost v rozhodování, potřeba cítit důvěru učitele, rozvoj vlastní iniciativy, autonomie atd. (Vágenerová, 2012). Podle Krejčové (2011) bývají tyto potřeby frustrovány, protože škola ne vždy nabízí žákům adekvátní prostředí. Pavelková (2010) k tomu dodává, že prožitek nudy nezávisí na množství podnětů, které na žáka působí, ale na tom, mají-li tyto podněty hodnotu vázící se k potřebám žáka a mají-li pro něj motivační charakter (Hrabal, Man, & Pavelková, 1989). Nuda tedy nutně vždy neznamená, že člověk nemá co dělat, ale také to, že se nedokáže pro danou aktivitu nadchnout.

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 žákům (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. Nuda se takto může přenášet i z předmětu na předmět a prostupovat dále rozvrhem.

Také prožívání **monotónnosti vyučovacích hodin** je příčinou vzniku nudy (Robinson, 1975). Problematický je zde zejména monotónní výklad učitele. Žákům však vadí nejen způsob

výkladu, ale vůbec způsob komunikace učitele se žákem (Pavelková, 2010). Problémy působí asymetrický komunikační vztah učitele a žáka, kdy učitel má jasně navrch (Mareš & Krivohlavý, 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 žákovských replik je krátká, často i jednoslovná (Gavora, 2005). To vše může svědčit o „nevtažení“ žáků do hodiny, a to může notně přispívat ke vzniku nudy.

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 středoškoláků jsou v pomyslné soutěži o krále nudy na prvních příčkách výklad, test a samostatná práce (Diehl & McFarland, 2012). Jako nejpoutavější vyučovací metody jsou uvedeny skupinová práce a diskuse. Žáci také silně vnímají, proč se danou látku mají učit, pátrají po jejím významu. Pokud učivu nepřisoudí valný význam, nudí je. A naopak, jak shrnuje Pavelková (2010), čím významnější se předmět žákům jeví, tím méně se v něm nudí.

Nuda se typicky projevuje třemi způsoby, kterými jsou rozptýlená aktivita, stažení se do sebe a agresivita (Hrabal & Pavelková, 2010). **Rozptýlená aktivita** je chápána jako typický projev nudy. Můžeme sem zařadit čmárání, hraní si s drobnými předměty, manipulaci s mobilním telefonem, hraní piškvorek, 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 pojmenovaný jako **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

Předkládaný text prezentuje vybrané výsledky diplomové práce, která byla orientována kvalitativně a data byla zpracována a interpretována prostřednictvím analýzy písemných vyprávění, příběhů. **Cílem** výzkumu bylo detailně popsat nudu na střední škole pohledem samotných žáků. **Respondenty** bylo třináct žáků z jižní Moravy navštěvujících gymnázia a střední odborné školy, které jsem osobně kontaktovala a požádala je o napsání dvou příběhů z jejich školního života na téma nuda a zábava ve škole.

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 příběhem 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

¹ Hugo, J. a kol. (2009). *Slovník nespisovné češtiny*. Praha: Maxdorf. Ouředník, P. (1988). *Šmírbuch jazyka českého, slovník nekonvenční češtiny*. Praha: Ivo Železný.

nejednoznačností, ironie, paradoxů a „tónu“ ob- sazeného uvnitř slov (Riessman, 2008).

Vybrané výsledky empirického výzkumu

Co se odehrává v příbězích o nudných dnech ve škole?

Podstatným zjištěním je, že všechny příběhy o nudných dnech ve škole se odehrávají ve třídě při frontálním vyučování, které je realizováno s ohledem na každodenní rozvrh hodin.

Do tematiky nudy se zde nejčastěji promítá **negativní vztah k vyučovacím předmětům** nebo k učitelům. Žáci předem očekávají, že v hodinách, které označují za neoblíbené 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.

Poměrně často se také žáci vyjadřovali v tom smyslu, že pokud jsou v předmětu neúspěšní, předmět je nebaví a pravidelně se při výuce 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 žáci v předmětu nudí, a proto jsou neúspěšní, nebo naopak. Často se vyskytovalo tvrzení, že žáci **probíranému učivu nerozumí** a nevědí, co mají dělat. To můžeme zaznamenat v 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“. Jen minimálně jsem však zaznamenala, že by žáci žádali po učitelích vysvětlení.

Problematickým momentem výuky je také situace, kdy se žáci ve škole nedozvídají nic nového. Tato situace nastává u některých žáků zejména při opakování ve chvíli, kdy oni opakovat nepotřebují a učitelé pro ně nemají náhradní úkol. Toto trápilo zejména Markétu: „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.“

Nudící se žáky můžeme také 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 ptáčků a lidí se zmrzlinou, co se proměňují pod školními okny, a máš prvotřídní školní den plný nudy.“ Zde je jasně zřetelný jeden ze základních problémů, a to, že pokud se žáci nemají co učit a není jim nabídnut adekvátní program, nudí se. Stejná situace může nastat, když učitel ústně zkouší žáka a zbytku třídy nezadá žádný úkol a zároveň žádá, aby byl ve třídě klid.

Mnohé z podnětů vyvolávajících nudu, nejsou žáci schopni zcela přesně identifikovat a popsat. Nedokážou si vybavit, o kterém dni v týdnu vyprávějí, jaké předměty ten den měli atp. 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, do jaké míry se nuda díky tomu může zobrazovat i v případných špatných známkách žáků.

Co dělají učitelé?

Právě učitel je žáky označován jako nejsilnější zdroj nudy ve škole. „Občas si říkám, jak je možné, že se někteří lidé 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)

Žáci hovoří o několika oblastech, které považují za problematické. 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 nebo podceňuje žáky. Některé z těchto situací považují žáci za „trapné“, a to zejména ve chvíli, kdy učitel podlehne negativním emocím. To může zapříčiňovat napjatou atmosféru ve třídě a negativně ovlivňovat učební motivaci žáků i jejich vztah k učitelům nebo jeho vyučovacím

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, ale spíše o nedostatečnou empatii nebo vzhled do situace, jak píše ve svém příběhu Hanka: „...ona ovšem naši nechut 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 výkřiky do tmy se snahou zaujmout učivem.“

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

Žáci rovněž hodnotí metody výuky, které jejich učitelé používají. 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 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 tvrdí, že by se dané učivo raději naučili sami doma a ještě mnohem lépe, než to dokáže učitel prostřednictvím těchto nevhodných 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 píše ve svém vyprávění i Marta: „Kór když tito humanističtí učitelé v sobě probouzejí jakési zvrácené filozofické choutky a snaží se vybičovat spící třídu k naprosto spontánní diskusi.“

Zkoušení, ať už písemné nebo ústní, neodmyslitelně patří ke školnímu životu, nad tím žáci nijak nepolemizovali. Dva příběhy hovoří o tom, že jeden žák byl za den zkoušen až pětkrát. To žáky vyčerpává, a když jsou unaveni, nemohou se soustředit a snáze sklouznou k nudě. Navíc občas při zkoušení zažívají neúspěch, což hodnotí negativně. Po neúspěšném testu učitelé občas začnou žáky poučovat o tom, že by se měli lépe učit, což žáci opět označují jako nudné a zbytečné. „Nic neumím, ještě ty její stupidní kecy, jak se máme učit!“ píše ve svém příběhu Líza. Dalším problémem je to, pokud učitel začne zkoušet nebo zadá celé třídy 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 otázky.“ To žáci opět hodnotí negativně a tvrdí, že to přispívá k jejich nudě, nebo spíše znučenosti a otrávenosti.

Co dělají žáci?

Překvapivě často se v příbězích vyskytuje tvrzení, že žáci ve výuce nedělají vůbec nic. To se stává například na konci školního roku, kdy už je většinou probráno veškeré učivo a 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. Někteří žáci v těchto situacích 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 **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 nevěnují pozornost výuce. Markéta 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 schopni do jisté míry vnímat dění ve třídě a provádět jednoduché úkony spojené s výukou, jako je třeba zápis. Na první pohled se tak může zdát, že je ve třídě vše v naprostém pořádku.

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. 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 rozhlížela 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.“ Ze získaných dat nevyplývá, proč učitelé nevěnují těmto aktivitám žáků pozornost, respektive proč jim tyto činnosti, které odvádějí žáky od pozornosti k učivu, tolerují.

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.“ „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 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 k učivu, které je často po chvíli začne opět nudit. Žáci vnímají důležitost školy a učiva pro svůj další život, a přesto

nedokážou svou pozornost plně soustředit na výuku právě díky nudit.

Jak nuda končí? Existují dvě varianty „konce“ nudy. Obě přicházejí nejčastěji po zvonění na přestávku nebo na konci celého vyučování. První, šťastnější, variantou ukončení nudy je úleva. Žáci v této souvislosti používají slova jako úleva, spása a smilování. Jsou šťastní, že nudná hodina nebo den skončily a oni se mohou dále věnovat něčemu zajímavějšímu. „Když jsem uslyšel zvonek, 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 Hanka „Většinou když je nějaká nudná hodina, tak se po jejím skončení člověku uleví, má radost, že *to má za sebou, a hned na to zapomené. 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 takový vliv může nuda na žáky mít. Nejen z tohoto důvodu bychom jí mohli věnovat zvýšenou pozornost.

Co se odehrává v příbězích o zábavných dnech ve škole?

Abychom mohli lépe pochopit, jak žáci nudu ve výuce vnímají a co pro ně znamená, je vhodné porovnat ji s takovou výukou, kterou považují za zábavnou. Příběhy o dnech zábavných rovněž mohou poskytovat určité vodítko pro učitele.

Žádný z příběhů o zábavných dnech ve škole se neodehrává ve vyučování. 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 dnů. 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. Jedná se o učení praktické, učení se ve skupinách, prohlubování klíčových kompetencí, rozvoj soft skills atp. To potvrzuje například Petr, který se účastnil exkurze do střediska ekologické výchovy: „Dozvěděli jsme se mnoho nových věcí, o kterých jsme ani neslyšeli, 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 tuhle hru, ani nám nevadilo, že jsme začali probírat nové učivo z přírodopisu a chemie.“ Žáci tvrdí, že takto nabyté vědomosti a dovednosti jsou schopni snáze pochopit a kvalitněji si je zapamatovat.

Žáci při těchto dnech zažívají úspěch a jsou chváleni za to, co dělají. Zároveň 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 se mohou zlepšovat.

Hlavním rysem příběhů o zábavných dnech je, že **aktivita je na straně žáků**. Oni jsou těmi, kdo rozhodli, 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 situace, které žáci hodnotí pozitivně a jež vedou 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. Ve druhé variantě je žákům poskytnut prostor k tomu, aby své aktivity přímo sami utvářeli, strukturovali a naplňovali. Učitel je pak v roli diváka. Tato situace nejčastěji nastává při školních akademiích. 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.

Pokud jsou v zábavných dnech těmi aktivními žáci, **co dělají učitelé?** Učitelé mírně ustupují do pozadí, což však neznamená, že jsou zcela pasivní. Často se ocitají 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 naleznou zábavnější den než tento, kdy i zdánlivě nudní a přísní učitelé ukázali svou druhou tvář.“

Přece jen alespoň jedna má respondentka označila jako zábavnou hodinu fyziky. „Objevila se první, a pravděpodobně taky poslední, hodina fyziky, která mě bavila. Abys 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 tehdy probírali, si pamatuju poměrně dobře. Fyzikář tehdy donesl celou krabici hlučitek 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.

Shrnutí a závěr

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 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



Mgr. Ingrid Čejková je doktorskou studentkou na Ústavu pedagogických věd Filozofické fakulty Masarykovy univerzity.

E-mail: 342061@mail.muni.cz

sněním. To mohou učitelé snadno zaměnit s projevy přemýšlení a mít tak dojem, že je ve třídě vše v pořádku, a proto často nemohou nudu žáků účinně řešit.

Důležitým závěrem z příběhů o zábavných dnech je, že aktivity 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.

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 mohla být diskuse žáků a učitelů. Dle výstupů z této diskuse je pak možno navrhnout úpravy vyučování vedoucí k minimalizaci nudy žáků.

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.
- 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. (1985). Cognitive and Affective Aspects of Boredom. *British Journal of Psychology*, 76(2), 221–234.
- 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.
- Hugo, J. a kol. (2009). *Slovník nespisovné češtiny*. Praha: Maxdorf.
- 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.
- Ouředník, P. (1988). Šmírbuch jazyka českého, slovník nekonvenční češtiny. Praha: Ivo Železný.
- 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.
- 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.

Martin Majcík

Výuka v blocích

pro nadané žáky na nižším stupni základní školy

Vzdělávání nadaných žáků je v pedagogickém odborném diskurzu poměrně rozšířeným tématem, kterému se věnuje množství zahraničních i domácích studií. V českém výzkumu je často pozornost věnována edukaci nadaných žáků v inkluzivním prostředí primárního stupně vzdělávání, jež vzniká z tendence integrovat nadané žáky do heterogenních tříd, ve kterých jsou vzdělávání společně s většinovou populací. Vedle tohoto (v naší vzdělávací soustavě silně převažujícího) modelu se ovšem objevují základní školy, které se rozhodly nadaným žákům věnovat nadstandardní péči. Jednou z forem tohoto nadstandardního přístupu je tzv. **bloková** výuka nadaných žáků. Bloková výuka je navštěvována kognitivně nadanými, kteří na určité hodiny opouštějí svou kmenovou třídu a jsou vzdělávání v homogenních skupinách podle k tomuto účelu určeného kurikula. Cílem článku je představit vznik, organizaci a charakteristiky výukové komunikace blokové výuky v pátém ročníku, která probíhá na jedné z českých škol s tímto nadstandardním přístupem. Článek vychází z bakalářské práce, která se zabývala charakteristikami blokové výuky a jejím srovnáním s klasickou výukou v pátém ročníku základní školy.

Nadaný žák a škola

V odborné literatuře můžeme nalézt velké množství definic nadání, které vznikaly v závislosti na vývoji a pojetí tohoto fenoménu. Jako vhodná komplexní definice se jeví **triadický model nadání**, který vytvořil Renzulli (1977, in Jurášková 2006). Dle Renzulliho je nadání výsledkem interakce tří vlastností jedince. Jedná se

o nadprůměrné kognitivní schopnosti, vysokou úroveň motivace a vysokou úroveň kreativity. Z modelu je patrné, že nadání vychází primárně z intelektových schopností, které jsou ovšem pro nadání nedostatečné, pokud nedochází k interakci s motivací a tvořivostí. Později byl triadický model doplněn Mönkem (1999, in Jurášková 2006) o sociální kontext, jenž determinuje vývoj nadaného jedince. Prvním vnějším činitelem je rodina, ve které si jedinec utváří vědomí vlastní identity a osvojuje si hodnoty a postoje. Druhým vnějším činitelem je vrstevnická skupina, ve které jedinec tráví podstatnou část svého času a osvojuje si její normy. Třetí částí sociálního kontextu, kterou se budeme podrobněji zabývat, je škola.

Ve školním prostředí se nadané dítě stává nadaným žákem. Dle Škrabánkové (2012) tento termín označuje žáka s diagnostikovaným potenciálem v intelektové oblasti, který opakovaně vykazuje výkony nad rámec většinové populace a je schopen svůj potenciál dále rozvíjet. Nadaní žáci také vykazují určité charakteristiky, díky kterým kladou na školní vzdělávání určité požadavky. Laznibátová (2001) upozorňuje, že pro nadané žáky je typická výborná paměť a rozsah její kapacity, vysoké tempo myšlenkových procesů, flexibilita a originalita myšlení, efektivní způsob zpracování informací, kvalitní postup při řešení problémů, komplexnost myšlení a schopnost hodnocení.

Vzdělávání nadaných žáků můžeme rozdělit dle Machů (2010) do dvou krajních podob. První krajní možností je jejich **segregace**. Nadaní žáci jsou tedy vzdělávání v oddělených školách či třídách dle speciálního kurikula. Druhá krajní podoba spočívá v jejich **integraci** do

heterogenních tříd běžných škol. Kompromisem mezi krajními formami je tzv. **přechodová forma**, která kombinuje vzdělávání v kmenových třídách s nadstandardními aktivitami, které slouží k adekvátnímu rozvoji nadání. Hříbková (2009) upozorňuje, že ve výuce nadaných můžeme rozlišit dva základní přístupy, které determinují obsah výuky a její metody. První přístup označujeme jako tzv. **akceleraci** a spočívá v zpřístupnění učiva, se kterým by se žák setkal až na vyšší úrovni vzdělávání. Druhý přístup je založen na **obohacení**, které charakterizujeme jako prohloubení a rozšíření učiva nad rámec klasického kurikula. Tyto přístupy mohou být také kombinovány.

Metodologie

Pro realizaci výzkumu jsem zvolil **kvalitativní přístup**, který je dle Hendla (2005) optimální pro detailní zkoumání jevů v jejich přirozeném prostředí. Z hlediska sběru empirických dat jsem zvolil tři výzkumné metody. První metodou bylo **pozorování**, které probíhalo ve výuce nadaných žáků a ve výuce klasické třídy stejného ročníku. Pozorování bylo zaznamenáváno prostřednictvím terénních poznámek. Jako druhou metodu jsem zvolil **hloubkový polostrukturovaný rozhovor**, jenž proběhl s učitelkou, která v blocích vyučuje. Třetí metodou byla **analýza dokumentů**, která byla využita zejména ke sběru dat v rovině kontextu školy. Získaná data byla analyzována pomocí **otevřeného kódování**, které spočívá v rozložení textu na významové jednotky, jež se označují jako kódy. Následně proběhla komparativní analýza mezi blokovou a klasickou výukou k vymezení charakteristik.

Sběr empirických dat probíhal od října roku 2013 do února 2014. Celkem byla shromážděna data z 16 blokových hodin pátého ročníku a z 6 hodin v klasické páté třídě.

Bloková výuka

Základní škola, na které byla bloková výuka pozorována, je situovaná v centru velkého města a dá se označit za poměrně velkou školu. Podstatnou charakteristikou školy je zakomponování daltonských prvků do běžné výuky, jež spočívá v přidělení tzv. daltonských plánů se seznamem úkolů, které žáci svým tempem vypracovávají v tomu určených hodinách.

Z hlediska péče o nadané žáky se škola na jejich požadavky a potřeby snaží reagovat v rámci klasické výuky například pomocí obohacení a akcelerace učiva. Nadaní žáci také mohou navštěvovat výuku některých předmětů ve vyšších ročnících. K rozvoji nadaných žáků je také na škole zřízen Klub dětí, který žákům poskytuje herní činnosti, jež podporují jejich intelektové schopnosti. Nejpodstatnějším prvkem v rámci přístupu k nadaným žákům je ovšem realizace blokové výuky.

Bloková výuka je na dané škole vždy realizována pro každý ročník nižšího i vyššího stupně. Nadaní žáci z každého ročníku mají možnost na dvě hodiny týdně opustit svou kmenovou třídu, ve které výuka probíhá bez nich a absolvovat výuku v blocích. Tuto možnost mají ovšem jen žáci, u kterých bylo nadání **diagnostikováno pedagogiko-psychologickou poradnou**. Bloky na škole probíhají již šestým rokem a za jejich vznikem stála iniciativa učitelky, která měla ve třídě tři poradnou diagnostikované nadané

žáky. Po vzniku jednohodinových prvních bloků se následně škola zaměřila na vyhledávání dalších nadaných žáků a jejich diagnostiku prostřednictvím pedagogicko-psychologické poradny. Počet nadaných se tedy začal navyšovat. U vzniku blokové výuky byla také učitelka Kateřina, která je dnes jedinou učitelkou, která v blocích vyučuje a organizačně ji zajišťuje.

Obsah výuky

Obsah blokové výuky je vytvářen dle obohacujícího přístupu, který prohlubuje a rozšiřuje běžné školní kurikulum (Machů, 2010). Jak ovšem upozorňuje učitelka Kateřina: „Není to nadstandard typu, že bysme se učili to, co se učí normálně a nějak to prohlubovali. Ale je to spíše nadstandard v tom, že se dělají úplně jiné věci. Ať už je to paměť, logické myšlení, prostorová představivost.“ Výuka je tedy zaměřena na rozvoj kognitivních schopností žáků, a to v takové míře, která by během klasické výuky nebyla možná. Obsah blokové výuky je rozdělen do oblastí, které se v ročnících primárního vzdělávání cyklicky opakují, ale postupně jsou prohlubovány prostřednictvím náročnějších úloh. Výuka se tedy vztahuje například k cvičení paměti a pozornosti, rozvoji logického myšlení a matematických schopností nebo k rozvoji komunikačních dovedností. Podstatnou součástí blokové výuky je také pravidelné a dlouhodobé vytváření projektů. Cílem této oblasti výuky je rozvíjet u žáků informační a počítačovou gramotnost. Výběr jednotlivých úloh pro výuku je vždy realizován učitelkou Kateřinou s ohledem na požadavky nadaných žáků.

Charakteristiky výukové komunikace

V druhé části článku se zaměřím na charakteristiky výukové komunikace v blocích, které jsem vymezil ze srovnání blokové výuky a klasické výuky v pátých ročnících. Termín

výuková komunikace označuje komunikaci, jež probíhá během vyučovací hodiny a slouží k realizaci procesu vzdělávání prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů učitele a žáků (Gavora, 2005). Pro výukovou komunikaci je typická určitá struktura, která bývá ve vyučování uplatňována. Dle Švaříčka, Šedové a Šalamounové (2012) má komunikace ve vyučování tři základní prvky. Zaprvé se jedná o **iniciaci** ze strany učitele, která má většinou podobu učitelské otázky. V reakci na ni přichází z žakovy strany **odpověď**, která je druhým prvkem. Třetím prvkem komunikace je **zpětná vazba**, kterou učitel poskytuje žákovi v závislosti na jeho odpovědi

Jak již bylo řečeno, obsah blokové výuky je naplňován prostřednictvím úloh, jejichž cílem je rozvoj kognitivních schopností žáků. Na rozdíl od klasické výuky probíhá bloková výuková komunikace ve stejných opakujících se krocích, které jsou založeny na **vysvětlení pracovního postupu úloh**, jež do hodin přináší učitelka. Po dokončení nastává diskuze o dané úloze a následně se proces znovu opakuje. Naopak v klasické hodině dochází během výuky ke střídání výkladu látky, jejího zápisu, opakování a vypracování úloh. Základní charakteristikou výukové komunikace je **malé množství žáků**, kteří se jí účastní. V pozorovaném ročníku navštěvovalo blokovou výuku šest nadaných žáků. Tento počet se také projevuje v **absenci nutnosti hlásit se**.

Podstatný rozdíl mezi klasickou a blokovou výukou je patrný v oblasti učitelských otázek a jejich kognitivní náročnosti. Ta je určována dle toho, jaké u žáků vyvolává otázka myšlenkové procesy. Učitelské otázky lze dle kognitivní náročnosti rozdělit do dvou skupin pomocí Bloomovy taxonomie kognitivních procesů. Zaprvé se jedná o otázky s nižší kognitivní náročností, které u žáků vyvolávají procesy memorování a pochopení faktické informace. Druhou skupinu označujeme jako otázky s vyšší kognitivní

náročnosti a vyvolávají procesy analýzy, syntézy, hodnocení a aplikace (Bloom, 1956 in Švaříček, 2011). Z empirických dat vyplývá, že v blokové výuce jsou častěji kladeny **otázky s vyšší kognitivní náročností**, které jsou učitelkou používány například k rozšiřování úloh a k inovaci jejich řešení. Na kognitivně náročné procesy u žáků jsou také zaměřeny úlohy, které se v hodinách řeší.

Jak jsem již nastínil, po učitelské otázce přichází žakovská odpověď. Učitel následně sděluje na tuto odpověď žákovi zpětnou vazbu, která slouží jako informace o úspěšnosti jeho odpovědi. Ačkoliv by zpětná vazba měla obsahovat prvky hodnocení, Šedová a Švaříček upozorňují (2010), že v rámci zpětné vazby je často uplatňován tzv. mechanismus zamlčení. To znamená, že žákův výkon není hodnocen explicitně, protože pozitivní zpětná vazba má podobu jen další učitelské otázky nebo absence negativní zpětné vazby. Z empirických dat výzkumného šetření vyplývá, že tato absence zpětné vazby byla patrná i během mnou pozorované klasické výuky. Rozdílná situace byla ovšem v blokové výuce, kde byla **explicitní zpětná vazba** využívána podstatně častěji. Zpětná vazba se během výuky vztahovala k procesu řešení úlohy nebo k samotnému výsledku.

Diskuze jako výuková metoda

Dle Skalkové (1999) můžeme diskuzi zařadit mezi dialogické slovní metody vyučování. Autorka tuto metodu výuky definuje jako vzájemný rozhovor, který je veden mezi všemi účastníky výuky s cílem vyjasnění stanovené podmínky. Švaříček (2011) upozorňuje, že diskuze je dalším prvkem, jenž u žáků vyvolává kognitivně náročné myšlenkové procesy, které jsem podrobněji již představil.

V klasické výuce bývá pro diskuzi vymezen určitý čas, který je určen učitelkou. Pokud žáci diskutují v jiném než vymezeném čase, je jejich

komunikace hodnocena jako projev nekázně a dochází k upozornění ze strany učitele. Ve výuce nadaných žáků je ovšem diskuze vnímána jako jeden ze základních prvků výuky, na kterém je založena podstatná část hodiny.

Z dat vyplývá, že v blokové výuce se mohou odehrávat dva typy diskuze. První typ se odehrává **bez účasti učitele**. Ačkoliv je učitelka s žáky ve třídě, stává se jen pasivním přihlížejícím diskuzi vedené mezi žáky. Daná diskuze většinou probíhala během řešení úloh, kdy žáci mluvili o svých postupech a výsledcích. U druhého typu diskuze je učitelka již jejím **aktivním účastníkem**. V takové situaci může učitelka přijímat v rámci debaty dvě různé role. Zaprvé se jedná o roli moderátora, který diskuzi řídí a vymezuje její směr. Učitelka může buď vymezit určité mantinely tématu, nebo naopak zasáhnout jen pokud se žáci ocitnou ve „slepé uličce“ a nemohou se domluvit. Zadruhé se jedná o roli tzv. rovnocenného účastníka. V tomto případě je učitelův příspěvek do diskuze hodnocen stejně jako příspěvek žakovský a žáci na něj tak i reagují. Předmět takové diskuze může být například postup nebo výsledek dané úlohy, dění v kmenových třídách nebo volný čas žáků.

Závěr

Článek, který vychází z výzkumného šetření, se věnuje blokové výuce nadaných žáků pátého ročníku na jedné ze základních škol, která se tento typ výuky rozhodla realizovat v rámci svého přístupu k nadaným. Nejdříve jsem představil vznik a organizaci bloků. Následně jsem se věnoval obsahu výuky a charakteristikám výukové komunikace, které jsem vymezil ve srovnání s klasickou výukou v pátém ročníku.

Bloková výuka se jeví jako podstatný prvek, který je součástí širšího přístupu k nadaným žákům na dané škole. Výuka v blocích je organizována dle obohacujícího přístupu, jenž je založen na aktivitách, se kterými by se žáci v běžné

Ve výuce nadaných žáků je ovšem diskuze vnímána jako jeden ze základních prvků výuky, na kterém je založena podstatná část hodiny.

výuce nesetkali. Cílem výuky je rozvíjet žákovské kognitivní schopnosti, což je podstatné pro rozvoj jejich nadání a saturování jejich potřeb.

Výuka v blocích pro nadané má také určité charakteristiky, kterými se do jisté míry odlišuje od výuky klasické. V rámci článku jsem se zaměřil na oblast výukové komunikace. Zaprvé se jedná o četnost učitelských otázek s vyšší kognitivní náročností, které jsou v blocích častěji používány než ve výuce klasické. Druhou charakteristikou je častější používání explicitní zpětné vazby, která může být zaměřena na proces řešení nebo její výsledek. V pořadí třetí odlišností od běžné výuky je používání diskuze jako výukové metody, která je běžnou součástí blokové výuky.

Vymezené charakteristiky jsou determinovány nastavením blokové výuky, která je založena na plnění úloh, jež mají za cíl rozvoj kognitivních schopností nadaných žáků. Nejpodstatnějším faktorem formujícím výuku se dle mého názoru ovšem jeví samotné vlastnosti nadaných žáků v kombinaci s jejich počtem v blokové výuce. Péče o nadané žáky se bezesporu jeví jako podstatný prvek pro rozvoj jejich nadání, přesto je ale nutné nezapomenout, že heterogenní prostředí kmenové třídy je důležité pro jejich celostní vývoj.

Literatura

- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
 Jurášková, J. (2006). *Základy pedagogiky nadaných*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
 Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hříbková, L. (2009). *Nadání a nadaní: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada.

Laznibatová, J. (2001). *Nadané diéta: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris.

Machů, E. (2010). *Nadaný žák*. Brno: Paido.

Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: ISV nakladatelství.

Šedová, K. & Švaříček, R. (2010). Zmlčené hodnocení: zpětná vazba ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 15(2), 61–86.

Šedová, K., Švaříček, R., & Šalamounová, Z. (2012). Komunikace ve školní třídě. Praha: Portál.

Škrabánková, J. (2012). *Žijeme s nadáním*. Ostrava: Ostravská univerzita.

Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Studia paedagogica*, 16(1), 9–46.



Martin Majčík je studentem Ústavu pedagogických věd na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity.

Kontakt: 400214@mail.muni.cz