

EDUKACJA W ZGLOBALIZOWANYM ŚWIECIE

Redakcja naukowa

**Violetta Tanaś
Wojciech Welskop**



Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu
Łódź, 2016

MARIUSZ FINKIELSZTEIN
Uniwersytet Warszawski

Istotność nudy w szkole: interdyscyplinarny przegląd badań

Wprowadzenie – nuda jako cecha atrybutywna instytucji szkoły

Badania nad nudą w szkole jednoznacznie pokazują, że jest ona „koniecznym i nieuniknionym elementem szkoły”⁴ (Breidenstein, 2007: 103) oraz że „pojęcie nudy stanowi element definiujący to, czego uczniowie doświadczają jako pracy w szkole” (Stańczyk, 2012: 36). W większości badań dotyczących doświadczeń uczniów związanych ze szkołą, nuda wymieniana była jako jedna z podstawowych cech nauki szkolnej. Jak wskazuje Piotr Stańczyk „Metodyczna nuda musi być postrzegana jako istota szkoły i z tego względu uczniowie nie powinni oczekiwać jakiegokolwiek zmiany uwzględniającej ich potrzeby poznawcze. Teza ta jest uczniom „powtarzana aż do znudzenia”, w nadziei, że będzie przez nich uwewnętrzniona” (2012: 48).

W tym kontekście, niektórzy badacze postrzegają szkołę jako zorganizowaną stratę czasu (Kwieciński 1995). Wielu uczniów zdaje się podzielać tę opinię, przyznając, że bardzo duża część czasu spędzanego w szkole jest całkowicie stracona (Jackson 1990: 44). Philip Jackson, mówi nawet o „syndromie straconego czasu” (1990: 168), który miałby objawiać się poprzez robienie rzeczy wolniej niż jest to konieczne, przez nierobienie niczego, kiedy należy coś zrobić lub przez robienie czegoś, co później okazuje się niepotrzebne lub jałowe.

Można również powiedzieć, że nuda jest częścią ukrytego programu nauczania szkoły. Pojęcie to można zdefiniować jako te elementy socjalizacji, te aspekty uczenia się w szkole, które nie zostały ujęte w oficjalnym jej programie, „które są nieoficjalnymi, nieintencjonalnymi lub niedeklarowanymi konsekwencjami sposobu, w jaki nauczanie i uczenie się są zorganizowane i przeprowadzane w szkołach” (Pryszmont-Ciesielska 2010: 19). Internalizacja tych niejawnych reguł funkcjonowania szkoły jest niezbędna dla skutecznego radzenia sobie w jej murach. Nuda byłaby jednym z takich ukrytych elementów doświadczenia nauki w szkole. Nie występuje ona na poziomie celów i wartości oraz zakładanych reguł funkcjonowania tej instytucji – jednak jest podstawowym doświadczeniem uczestników systemu edukacji. Szkoła zdaje się wpajać uczniom przekonanie, że w życiu momenty wymuszonej nudy są nieuniknione i należy sobie z nią radzić. Szkoła zatem może spełniać rolę socjalizacji do nudy w pracy oraz być miejscem, w którym uczniowie wypracowują sposoby ra-

⁴ Wszystkie tłumaczenia cytatów pochodzą od Autora.

dzenia sobie z tym stanem. Mało kto jednak oficjalnie podpisałby się pod takimi stwierdzenia.

Fakt, że nuda jest cechą definiującą instytucję szkoły, potwierdzają badania ilościowe prowadzone w szkołach w USA, Kanadzie i Niemczech, gdzie znajdują się najważniejsze ośrodki, skupiające badaczy zajmujących się nudą w edukacji szkolnej. Wyniki tych badań wskazują, że uczniowie nudzą się średnio 32% (Larson, Richards 1991), 50% (Goetz, Frenzel, Pekrun 2007) lub nawet 58% (Nett, Goetz, Hall) czasu spędzanego w klasie. W badaniu Eleny Daschmann, Thomasa Goetza i Roberta Stupinsky'ego (2011) 44,3% uczniów podało, że często są znudzeni na lekcjach matematyki. Większość tych badań prowadzona była wśród uczniów starszych klas szkoły podstawowej (*junior high school, middle school*, uczniowie w wieku ok. 11-14 lat) oraz w liceach (*high school*, uczniowie w wieku ok. 15-19), żadne natomiast nie obejmowało uczniów pierwszych klas szkoły podstawowej. Oczywiście, badania wśród młodszych uczniów są podejmowane, ale żadne z nich nie było przeprowadzone na tak szeroką skalę jak wymienione badania, stąd brak dokładnych danych dotyczących skali zjawiska wśród uczniów młodszych. Z dostępnych badań jakościowych wynika jednak, że nuda dotyka uczniów niemal od początku ich edukacji szkolnej.

Należy jednak zauważyć, że nuda nie jest zjawiskiem, które w kontekście szkolnym powszechnie uznawane jest za ważne i często jest niezauważona lub lekceważona⁵. Wielu pedagogów nie podejmuje tego tematu wprost, chociaż badania psychologów wskazują, że jest ona ważnym czynnikiem wpływającym na proces dydaktyczny i wychowawczy. Jedną z przyczyn takiego stanu może być fakt, że nuda jest emocją niepozorną, „cichą” w porównaniu do takich emocji jak gniew, agresja lub niepokój (Pekrun et al., 2010: 531). Większość komentatorów i naukowców zajmujących się zagadnieniem edukacji szkolnej skupia się raczej na tym, co nazwałbym skutkami nudy, niż na samym zjawisku. Badania wskazują, że nuda w kontekście szkolnym skorelowana jest z takimi zjawiskami jak alienacja, wrogość wobec szkoły, lekceważenie szkolnych reguł, niezadowolenie ze szkoły, płytkie przetwarzanie informacji, niski poziom uwagi, mniejsza motywacja do pracy i w konsekwencji niskie oceny. Nuda często prowadzi również do poważniejszych zjawisk, takich jak nieprzychodzenie do szkoły, wagary, porzucanie szkoły, zażywanie narkotyków, zachowania dewiacyjne w szkole oraz przestępczość.

Autorzy piszący o nudzie szkolnej najczęściej traktują nudę jako problem (*boredom-as-problem-literature*, Calhoun, 2011: 269). Nuda w tym kontekście

⁵ Sytuacja ta powoli zaczyna się zmieniać. Zauważyć można pewną zmianę podejścia – z dekady na dekadę prowadzi się coraz więcej badań nad tą emocją – przyrost publikacji w ostatnich 20 latach jest znaczący, przede wszystkim w psychologii (zob. Vogel-Walcutt et al. 2012). Znacząca większość badań nad nudą ma charakter ilościowy, niektóre łączą ilościowe i jakościowe metody zbierania i analizy danych (np. Daschmann 2013), niewiele zaś przeprowadzonych zostało badań ściśle jakościowych, w których ukazana byłaby perspektywa samych uczniów, a nie testowane byłyby jedynie kolejne założenia teoretyczne badaczy (zob. Farrell et al. 1988, Breidenstein 2007, Mora 2011).

kojarzona jest głównie z beczynnością (ściślej mówiąc, z brakiem stymulacji, np. Acee et al., 2000), z poczuciem dłużenia się czasu (Greenson 1953), brakiem uwagi i zaangażowania (Jackson, 1990) i w konsekwencji z którymś z problemów dydaktycznych lub wychowawczych. Jak ujmuje to Antonina Gurczycka, „ludzie nie mają co robić ze sobą. Wpadają im wtedy głupie pomysły do głowy i żeby zabić tę nudę realizują je” (1977: 65). Wskazuje się, iż nuda jest negatywną emocją, która dezaktywizuje uczniów do rzeczy związanych z procesem nauczania i uczenia się (*negative-deactivating emotion*, Acee et al., 2010: 17) oraz „uruchamia dążenie (...) do działań, które jednocześnie będą wymierzone i w nudę, i w samą instytucję szkoły” (Stańczyk, 2012: 46).

Przyczyny nudy szkolnej

Nuda może mieć poważne konsekwencje dla procesu dydaktycznego – w tym miejscu warto omówić pojawiające się w literaturze koncepcje tłumaczące jej przyczyny. Przede wszystkim, dzieli się je na te, które wynikają z indywidualnych uwarunkowań jednostki oraz te, które wynikają z uwarunkowań środowiska zewnętrznego. Widać to dobrze w wielu definicjach nudy, w ramach których wyróżnia się zasadniczo dwa jej rodzaje, **(1)** nudę związaną z konkretną sytuacją lub zadaniem (*situational boredom*, Vodanovich, 2003; *state boredom*, Bernstein, 1975; *reactive boredom*, Neu, 1998; *responsive boredom*, Farmer, Sundberg, 1986; *task-focused boredom*, Acee et al., 2010) oraz **(2)** nudę związaną z właściwościami jednostki (*dispositional boredom*, Vodanovich, 2003; *trait boredom*, Bernstein, 1975; *endogenous boredom*, Neu, 1998; *self-focused boredom*, Acee et al., 2010) lub z jej długotrwałym charakterem (*chronic boredom*, Farmer, Sundberg, 1986).

W swoim artykule John Eastwood wraz ze współpracownikami podaje cztery rodzaje teorii próbujących konceptualizować i tłumaczyć nudę (Eastwood et al., 2012: 485), są to: teoria psychodynamiczna (*psychodynamic*), egzystencjalna (*existential*), pobudzeniowa (*arousal*) oraz poznawcza (*cognitive*).

Teoria psychodynamiczna definiuje nudę jako poczucie nieprzyjemności rodzące się z konfliktu pomiędzy potrzebą intensywnej stymulacji a niezdolnością do bycia pobudzonym (Fenichel, 1953) zaś jako przyczynę nudy wskazuje porażkę jednostki w określeniu czego chce, ponieważ jej potrzeby są tłumione. Teoria egzystencjalna za przyczynę nudy podaje poczucie pustki, bezcelowości oraz bezsensowności ludzkich działań. Wiąże nudę z brakiem poczucia sprawstwa i w konsekwencji brakiem jakichkolwiek emocji i działań. Teoria pobudzeniowa jako główną przyczynę nudy podaje niedopasowanie możliwości i umiejętności jednostki do rodzaju lub intensywności stymulacji dostarczanej przez środowisko (Csikszentmihalyi, 2000). Zakłada się tutaj, że istnieje jakiś optymalny, indywidualnie określony, poziom stymulacji (Zuckerman, 1979) – nuda jest wynikiem stymulacji ilościowo lub/i jakościowo zbyt intensywnej (*over-challenge*) lub zbyt mało intensywnej (*under-challenge*, Acee et al., 2000; Preckel et al., 2010). Teorie poznawcze natomiast zakładają, że nuda wynika z indywidualnej percepcji środowiska jako monotonnego (Hill, Perkins, 1985)

lub nieinteresującego (Fisher, 1993), mniej liczy się tu „obiektywna” ilość bodźców, a raczej subiektywna ocena sytuacji.

Nową, ciekawą odmianą teorii poznawczej jest teoria kontrolno-wartościująca (*control-value theory*) dotycząca emocji związanych z osiągnięciami (*achievement emotions*) autorstwa Reinharda Pekruna i współpracowników (Pekrun et al., 2007). Emocje te dzielą się na pozytywne i negatywne, na aktywujące i dezaktywujące oraz na te związane z samą aktywnością (*activity emotions*) lub z rezultatem aktywności (*outcome emotions*, Pekrun et al., 2010: 532). Nuda w tej taksonomii jest konceptualizowana jako negatywna, dezaktywizująca emocja, związana z aktywnością. W teorii tej za główne przyczyny nudy uznaje się subiektywne poczucie kontroli oraz subiektywne poczucie wartości (*subjective control, subjective value*).

Do tego pobieżnego omówienia dodać można również teorie uznające, że nuda jest konstruktem społecznym, jedną z możliwych ról do odebrania w teatrze życia społecznego (zob. Goffman, 2000, Darden, Marks, 1999), a jej głównymi przyczynami są procesy grupowe oraz jakość i charakter interakcji między jednostkami.

Poniższa szczegółowa analiza determinantów nudy w szkole podzielona zostanie na trzy kategorie czy poziomy przyczyn nudy, są to: system szkolny, lekcja oraz uczeń.

System edukacyjny. Szkoła jawi się uczniom jako system opresji, nie tylko w znaczeniu przemocy symbolicznej (Bourdieu, Passeron, 2006), ale również na bardziej podstawowym poziomie. Jak zauważa Stańczyk prawo do edukacji to „bodaj jedyne prawo człowieka, które wyrażone zostało jako obowiązek” (2012: 36) w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (art. 26). Nuda może stanowić formę oporu przeciwko punitywnemu i autorytatywnemu systemowi obowiązkowej edukacji, formę sprzeciwu wobec szkolnej władzy i narzuconej przez nią organizacji pracy (w tym programu nauczania).

System szkolny jest systemem biurokratycznym *par excellence*, w którym cały proces nauczania podlega daleko idącej standaryzacji i depersonalizacji, tak że staje się nieznośną, nudną rutyną (zob. Nelsen, 1985: 149). Szkoła, jako zbiurokratyzowana organizacja nauczania, tworzy zasadniczo niezmiennie ramy instytucjonalne dla funkcjonowania uczniów w szkole. „Klasa jest nie tylko relatywnie stabilnym środowiskiem fizycznym, dostarcza również dość niezmienny kontekst społeczny. Za tymi samymi starymi ławkami siedzą ci sami starzy uczniowie a przed dobrze znaną tablicą stoi dobrze znany nauczyciel” (Jackson, 1990: 7). Standaryzacja obejmuje również program nauczania. Nic tak nie pobudza uczniowskiej nudy jak niewolnicze trzymanie się przez nauczycieli programu narzuconego przez podręczniki (Obuchowski, 1964). Najnowszym wcieleniem tego totalitarnego systemu jest tzn. „kultura testowania” (*testing culture*), która wskazywana jest jako kolejny ważny czynnik powodujący wzmożenie nudy w szkole (Mora, 2011).

Deficyt demokracji w odgórnym systemie zbiurokratyzowanej edukacji powoduje, że od uczniów nic nie zależy, tracą oni całkowicie poczucie sprawczości a wraz z nim często również chęć do nauki. Nikt nie pyta się uczniów czy chcą uczyć się tego, czego są uczeni, ani czy są na to gotowi. W tym zakresie panuje daleko posunięta dezindywidualizacja a jak wskazuje Marzena Żychlińska

„Badacze mózgu przekonują, że szkoła w obecnej formule nie wspiera naturalnych procesów uczenia się i nie jest miejscem umożliwiającym indywidualny rozwój każdego ucznia. Oparta została na naszych wyobrażeniach o tym, jak przebiegają procesy uczenia się, jednak wniośki, jakie płyną z badań nad mózgiem, tych wyobrażeń nie potwierdzają. Mózg uczy się wprawdzie cały czas, ale inaczej, niż oczekuje tego szkoła” (Żylińska, 2013: 9).

Proces nauczania nie uwzględnia indywidualnych różnic i predyspozycji w zakresie efektywności i prędkości przyswajania wiedzy i umiejętności a punitivny, stresowy sposób motywowania uczniów powoduje więcej szkód niż przynosi korzyści. Żylińska pokazuje, że takie podejście nie prowadzi do uwalniania się dopaminy, neuroprzekaźnika odpowiedzialnego za poczucie nagrody i pozytywnego pobudzenia. Niski poziom dopaminy natomiast jest wiązany jednoznacznie z nudą (zob. Toohey, 2012). System szkolnictwa nie uwzględnia specyfiki działania ani rozwoju ludzkiego mózgu, z tego powodu uczniowie muszą wypracować sobie strategie radzenia sobie z konfliktem pomiędzy ich naturalnymi potrzebami i zainteresowaniami a oczekiwaniami instytucji (zob. Jackson, 1990: 9). Jednym z rezultatów tego konfliktu jest nuda.

Nuda może być postrzegana jako objaw buntu, niezgody na tak skonstruowany system zorganizowanej straty czasu. Uczniowie opierają się regułom narzuconym im przez władze szkolne (*resistance model*) i często manifestują to w formie ostentacyjnej nudy, nudy na pokaz. Nuda w szkole zatem „może być rozumiana mniej jako spontaniczny psychologiczny stan a bardziej jako wyraz wartości i postawy, którą uczniowie przyjmują wobec pracy w szkole i władz szkolnych (Larson, Richards, 1991: 422). O ile nie ma wystarczających dowodów, że np. jawne przysypianie na lekcji jest formą oporu (Farrell et al., 1988: 499), o tyle dobrze udokumentowana jest tendencja pokazująca, że uczniowie, którzy buntują się przeciwko szkolnej edukacji częściej niż inni uczniowie skarżą się na nudę (Larson, Richards, 1991).

Lekcja. Lekcja jest podstawową instytucją system edukacji, nic dziwnego zatem, że spora część badań skupia się na sytuacji i zachowaniu uczniów w trakcie jej trwania.

Głównymi determinantami nudy na lekcji wyróżnionymi przez Georga Breidensteina na podstawie jego badań są (a) przedmiot nauczania, (b) nauczyciel, oraz (c) temat (2007: 102-103). Ucznia może nie interesować dany przedmiot lub może nie widzieć sensu uczenia się go, co może się oczywiście wiązać z odgórnym definiowaniem programu nauczania danego przedmiotu. Jednak nawet najciekawszy przedmiot może zostać „zepsuty” przez nauczyciela lub zawierać mniej interesujące tematy. Ważnym czynnikiem determinującym nudę jest poczucie braku sensu danego przedmiotu czy tematu. Projektanci

programów nauczania często zakładają, że nauczane kwestie będą dla uczniów sensowne same z siebie, często jednak tak nie jest i jeśli nauczyciel przekonująco nie wyjaśni uczniom, dlaczego oczekuje się od nich nauki danego przedmiotu czy danej partii materiału – mogą zareagować nudą. Okazuje się jednak, że coraz częstszym uzasadnieniem dla omawiania poszczególnych zagadnień programowych są wymagania egzaminacyjne (to będzie na egzaminie, maturze). Uzasadnienie to jest autoreferencyjne i najczęściej nie jest przekonujące dla większości uczniów (zob. Mora, 2011), może co najwyżej przyczynić się do zwiększenia poziomu konformizmu lub oportunistycznego.

Wyniki badań prowadzonych przez Daschmann i współpracowników (Daschmann et al., 2011; Daschmann, 2013) w niemieckich szkołach pokazują, że najczęstszą przyczyną nudy na lekcjach niemieckiego i matematyki (te przedmioty zostały objęte badaniami), jest sposób nauczania (*characteristics of instruction*) i monotonia. Wpływ ma również osobowość nauczyciela, mało angażujące metody nauczania, np. tzn. metody podające, związane z aktywnościami zdominowanymi przez osobę nauczyciela (*teacher-driven activities*, Larson, Richards, 1991).

Badania pokazują również, że nuda częściej obecna jest na przedmiotach bardziej abstrakcyjnych, takich jak nauki społeczne, nauki ścisłe i języki obce, rzadziej występuje natomiast na zajęciach rozwijających umiejętności praktyczne, takich jak muzyka czy lekcje wychowania fizycznego (Larson, Richards, 1991: 430). W ramach zaś poszczególnych przedmiotów za ciekawsze uznawane są lekcje wykorzystujące różnorodne formy aktywności uczniów – jako nudne zaś te, których przebieg oparty jest głównie na pracy z książkami (Mora, 2011: 2).

Procesy grupowe mogą silnie wpływać na odczuwanie nudy w czasie lekcji (Farrell et al., 1988; Daschmann, 2013). Ważną rolę odgrywają w tym procesie z pewnością tzw. neurony lustrzane (Rizzolatti, Craighero, 2004). Odpowiadają one za rozpoznawanie gestów, emocji i intencji innych osobników, nie tylko tego samego gatunku. U dzieci odpowiadają za imitowanie zachowań innych ludzi. W grupie natomiast są odpowiedzialne za dostrajanie się jednostek do ogólnych odczuć panujących w grupie. Szczególnie istotne jest to z pewnością w grupie szkolnej, gdyż może silnie wpływać na proces pedagogiczny. Czasami bowiem wystarczy jeden znudzony uczeń by inni podążyli jego śladem – podobnie w sytuacji, gdy jedna osoba w sali ostentacyjnie ziewnie, powodując nagłą falę senności.

Na nudę wpływają również pewne cechy grupy. Jak wskazuje Gurycka istotny jest stopień dobrowolności grupy (im bardziej wymuszone uczestnictwo tym wyższy poziom nudy), nieformalna więź z grupą (im mniejsza spójność i słabsza więź między członkami grupy tym wyższy poziom nudy), wielkość grupy (współczynnik nudy wyższy w dużych grupach, ponad dziesięcioosobowych) oraz zbieżność poziomu społecznej aktywności członków grupy (Gurycka, 1977: 129).

Uczeń. Ostatnią kategorią niniejszego zestawienia przyczyn nudy w szkole jest uczeń i jego cechy, które mogą być odpowiedzialne za wyższy poziom odczuwanej nudy. Podstawową kategorią opisu jest tu podatność na nudę, której poziom określa się za pomocą skali podatności na nudę (*boredom proneness scale*, Farmer, Sundberg, 1986). Wskaźnik ten mierzy indywidualne zróżnicowanie skłonności do odczuwania nudy, którego podłożem może być zarówno biologiczna predyspozycja, jak i społeczny trening (socjalizacja) – oba wpływające na charakter i cechy jednostki. Larson i Richard podkreślają, że za nudę w szkole odpowiadają znużeni uczniowie, mający cechy determinujące doświadczenie nudy w rozmaitych przejawach życia codziennego. Z ich badań wynika, że uczniowie zgłaszający wysoką częstotliwość odczuwania nudy w szkole często doświadczali nudy również poza nią ($r=.68$, Larson, Richards, 1991: 435).

Inną cechą jednostkową uczniów silnie wpływającą na odczuwanie nudy są problemy z koncentracją uwagi, w tym zespół nadpobudliwości z deficytem uwagi, tzn. ADHD, który silnie koreluje z podatnością na nudę (Macklem, 2015). Uczniowie mający trudności z koncentracją uwagi mają również problemy z utrzymaniem zaangażowania, częściej się wyłączają, mają też większe problemy z wytrzymaniem bez ruchu przez całą lekcję. Kiedy jednostka doświadcza przewlekłej niezdolności do utrzymania uwagi, spada jej zainteresowanie, motywacja, poczucie sensu a negatywne emocje stają się przykrą codziennością.

Niektórzy badacze, szczególnie w odniesieniu do nastolatków wskazują, że odczuwanie nudy w szkole związane może być z wiekiem lub ze specyficznym okresem życia. Wskazuje się, że „wraz z dojrzewaniem człowieka jego ogólna ciekawość wszystkiego stopniowo wygasa. Narasta przeświadczenie o tym, że to, co nas otacza, jest nam dobrze znane i trzeba coraz większego „ładunku” nowości, aby wywołać ciekawość” (Gurycka, 1977: 48). Tym zjawiskiem tłumaczy się niekiedy fakt, iż największe zaangażowanie uczniów występuje w trakcie ich nauki w szkole podstawowej i gwałtownie spada po przejściu do szkoły średniej (Macklem, 2015: 37). Z jednej strony, uczniowie szkoły średniej spędzili więcej lat w szkole, ich ciekawość została mniej lub bardziej skutecznie przytłumiona przez opresyjny, zdeindywidualizowany system szkolny. Z drugiej strony, wskazuje się natomiast, że okres dojrzewania jest wyjątkowo absorbujący dla młodych ludzi, a proces dydaktyczny stanowi w życiu nastolatków raczej mało ważny element. Jest to okres dużych zmian fizycznych i psychicznych. Młodzi ludzie zaczynają również w większym stopniu interesować się płcią przeciwną. Można stwierdzić, iż jest to w ich życiu okres „burzy i naporu”, gwałtownych zmian i wielu problemów (prawdziwych lub urojonych). Skutkuje to mniejszym zaangażowaniem w naukę oraz stanem większego rozproszenia uwagi w trakcie lekcji.

Inną kwestią absorbującą wiele uwagi badaczy jest odpowiedź na pytanie jak nuda skorelowana jest ze zdolnościami uczniów. Wydaje się być rozsądną konkluzją, że najbardziej narażeni na nudę są uczniowie najbardziej i najmniej zdolni, chociaż każda z tych grup z innych powodów. Główną przyczyną

nudy, którą podkreśla się w tym wypadku jest “nieadekwatna” stymulacja, tzn. stymulacja niedostosowana do możliwości ucznia. Przyczyną tego typu nieadekwatności może być poziom wiedzy lub umiejętności – jego niedostosowanie do poziomu trudności zadania (Daschmann et al., 2011; Csikszentmihalyi, 2000). Uczniowie o dużych zdolnościach (*high-ability*) doświadczają nudy przede wszystkim z powodu zbyt niskiego poziomu nauczania, zaś ci mniej uzdolnieni (*low-ability*) z powodu zbyt wysokiego poziomu. Edukacja szkolna dostosowana jest do średniego poziomu uczniów w danej klasie, ci, którzy od tej umownej średniej odstają narażeni są na nudę (Preckel et al., 2010). Ci uzdolnieni dlatego, że szybciej przyswajają informacje i szybciej osiągają zakładane umiejętności (lekcje stają się nużącym procesem powtarzania treści, które już dobrze znają i rozumieją), ci mniej zdolni dlatego, że przestają nadążać za resztą klasy, a im bardziej pozostają w tyle z materiałem i rozumieniem, w tym mniejszym stopniu mogą zrozumieć kolejne pojawiające się treści, co powoduje tendencję do utraty zainteresowania, braku zaangażowania i alienacji.

Wskazuje się również na powiązanie wyników szkolnych i nudy. Jak wskazują badania Daschmann i współpracowników (2011) uczniowie zgłaszający wyższy poziom nudy i braku znaczenia mieli średnio niższe oceny od mniej znudzonych uczniów. Zależność ta nie występuje jednak w drugą stronę. Średnia ocen ucznia nie jest dobrym predykatorem odczuwania nudy, ponieważ – jak zostało wspomniane wyżej – zarówno dobrzy jak i słabi uczniowie przyznają się do wysokiego poziomu odczuwania nudy (Larson, Richard, 1991; Mora, 2011).

Ważny wpływ na odczuwanie nudy ma niejednokrotnie już przywoływana percepcja. W tym kontekście często mówi się o tzn. koszcie alternatywnym, koszcie utraconych możliwości (Daschmann et al., 2011). Uczniowie postrzegają lekcje jako nudne, ponieważ wiążą się one dla nich z utraconymi możliwościami bardziej owocnego, przyjemniejszego spożytkowania czasu. Sytuacja szkolna nie musi mieć żadnych cech „obiektywnie” nudnych, wystarczy subiektywne jej postrzeganie przez uczniów jako takiej. Nuda zależy od subiektywnej oceny trudności zadania, jego sensowności, własnych zdolności realizacji zadania, subiektywnego postrzegania własnej sprawczości. W tym zakresie, można powiedzieć, że to w dużej mierze świadomość kształtuje warunki dla odczuwania nudy w szkole, a „obiektywne” cechy sytuacji szkolnej są mniej lub bardziej wtórne względem niej.

W skrajnym przypadku, mówi się o tzn. nudzie chronicznej, przewlekłej (*chronic, generalized boredom*, Farmer, Sundberg, 1986; Daschmann et al., 2011). Jest to stan nudy, który oderwał się już od konkretnej sytuacji lekcji i stał się stanem charakterystycznym dla doświadczenia szkoły w ogóle. Nuda nie jest wtedy wynikiem jakiś konkretnych okoliczności, ale staje się uogólnioną postawą ucznia wobec szkoły.

Podsumowanie

Jak wyraźnie widać na podstawie przywołanej w niniejszym artykule literatury, nuda jest istotnym zagadnieniem pedagogicznym. Stanowi niezbywalną i podstawową cechę procesu nauczania w szkole, element ukrytego programu, zaś jej przyczyny sięgają samych podstaw funkcjonowania systemu edukacji. Na poziomie systemowym nuda powodowana jest przez biurokratyczny, autorytatywny, opresyjny, silnie zestandaryzowany i zdeindywidualizowany system instytucjonalny, który nie jest dostosowany do potrzeb i możliwości uczniów. Na poziomie samego procesu nauczania nudę pobudza mało angażujący sposób prowadzenia zajęć, monotonia, sama osoba nauczyciela, jego cechy i stosunek uczniów do niego. Istotne są również procesy grupowe występujące w klasie. O nudzie decydują także indywidualne cechy ucznia takie jak, wysoka podatność na nudę, problemy z koncentracją uwagi czy niedopasowanie poziomu wiedzy i umiejętności do trudności zadania. Oczywiście, niniejszy artykuł ma jedynie wstępny charakter – ma zwrócić uwagę na problem nudy w edukacji szkolnej i dać wgląd w stan badań dotyczących jej występowania i przyczyn w środowisku szkolnym. W żadnym wypadku nie wyczerpuje on tematu a z racji na ograniczoną objętość nie przywołuje również wszystkich możliwych i pojawiających się z literaturze wątków dotyczących nudy szkolnej.

Bibliografia

- Acee, T.W., Kim, H., Kim, H.J., Kim, J.I., Chu, H. N.R., Kim, M. & Boredom Research Group. (2010). Academic boredom in under-and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*, nr 35(1), s. 17-27.
- Belton, T., Priyadharshini, E. (2007). Boredom and schooling: a cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education*, nr 37(4), s. 579-595.
- Bernstein, H.E. (1975). Boredom and the ready-made life. *Social Research*, nr 42(3), s. 512-537.
- Bourdieu, P., Passeron, J. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: PWN.
- Breidenstein, G. (2007). The meaning of boredom in school lessons. Participant observation in the seventh and eighth form. *Ethnography and Education*, nr 2(1), s. 93-108.
- Calhoun, C. (2011). Living with boredom. *Sophia*, nr 50(2), s. 269-279.
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *Beyond boredom and anxiety*. Bd: Jossey-Bass.
- Darden, D., Marks, A. (1999). Boredom: A socially disvalued emotion. *Sociological Spectrum*, nr 19(1), s. 13-37.
- Daschmann, E.C., Goetz, T., Stupnisky, R.H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, nr 81(3), s. 421-440.

- Daschmann, E.C. (2013). Boredom in school from the perspectives of students, teachers and parents (Doctoral dissertation, University of Konstanz, Konstanz, Germany).
- Eastwood, J.D., Frischen, A., Fenske, M.J., Smilek, D. (2012). The Unengaged mind – defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, nr 7(5), s. 482-495.
- Farmer, R., Sundberg, N.D. (1986). Boredom proneness--the development and correlates of a new scale. *Journal of personality assessment*, nr 50(1), s. 4-17.
- Farrell, E., Peguero, G., Lindsey, R., White, R. (1988). Giving voice to high school students: Pressure and boredom, ya know what I'm sayin'? *American Educational Research Journal*, nr 25(4), s. 489-502.
- Fenichel, O. (1951). The Psychology of Boredom. W: *Organization and Pathology of Thought*. York and London: Columbia University Press, s. 349-361.
- Fisher, C.D. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, nr 46(3), s. 395-417.
- Frenzel, A.C., Pekrun, R., Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, nr 17, s. 478-493.
- Goffman, E. (2000). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Greenson, R.R. (1953). On boredom. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, nr 1, s. 7-21.
- Gurycka, A. (1977). *Przeciw nudzie. O aktywności*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Hill, A.B., Perkins, R.E. (1985). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*, nr 76(2), s. 235-240.
- Jackson, P. (1990). *Life in classrooms*. New York and London: Teachers College Press.
- Kořakowski, L. (2008). *Mini wykład y o maxi sprawach*. Kraków: Znak, s. 94-101.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska; Białystok: Trans Humana.
- Larson, R.W., Richards, M.H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American journal of education*, nr 99(4), s. 418-443.
- Macklem, G.L. (2015). *Boredom in the Classroom: Addressing Student Motivation, Self-regulation, and Engagement in Learning* (Vol. 1). New York and London: Springer.
- Mora, R. (2011). "School is so boring": High-Stakes Testing and Boredom at an Urban Middle School. *Perspectives on Urban Education*, nr 9(1), 1-5.
- Nelsen, R. (1985). Books, Boredom, and behind Bars: An Explanation of Apathy and Hostility in Our Schools. *Canadian Journal of Education*, nr 10(2), s. 136-160.

- Nett, U.E., Goetz, T., Hall, N.C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, nr 36, s. 49–59.
- Neu, J. (1998). Boring from within: endogenous versus reactive boredom. W: Fack, W.F., Laird, J.D. (red.) *Emotions in psychopathology: Theory and research*. Nowy Jork, Oxford: Oxford University Press, s. 158-170.
- Obuchowski, C.W. (1964). Boredom, the Unhidden Enemy. *French Review*, nr 37(3), s. 343-348.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions in: Schutz P.A., Pekrun, R. (red.) *Emotion in education*. Amsterdam: Academic Press, s. 13-36.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L.M., Stupnisky, R.H., Perry, R.P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control–value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, nr 102(3), s. 531-549.
- Preckel, F., Goetz, T., Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, nr 80(3), s. 451-472.
- Pryszmont-Ciesielska, M. (2010). *Ukryty program edukacji akademickiej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Rizzolatti, G., Craighero, L. (2004). The Mirror-Neuron System. *Annual Review of Neuroscience*, nr 27(1), s. 169–192.
- Stańczyk, P. (2012). Nuda w szkole - między alienacją a emancypacją, *Teraźniejszość - Człowiek - Edukacja*, nr 3, s. 35-56.
- Szmidt, K. (2013). Nuda jako problem pedagogiczny. *Teraźniejszość - człowiek – edukacja*, nr 3, s. 55-69.
- Toohey, P. (2012). *Historia nudy*. Warszawa: Bellona.
- Vodanovich, S.J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of psychology*, nr 137(6), s. 569-595.
- Vogel-Walcutt, J.J., Fiorella, L., Carper, T., Schatz, S. (2012). The definition, assessment, and mitigation of state boredom within educational settings: A comprehensive review. *Educational Psychology Review*, nr 24(1), s. 89-111.
- Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Nowy Jork, Toronto, Londyn, Sidney: Halsted Press.
- Żylińska, M. (2013). *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

The Significance of Boredom at School: an Interdisciplinary Research Overview

The vast majority of studies on boredom at school clearly shows that boredom is a significant element of the school experience. And an element defining what students experience as school work. Some researchers even perceive school as an organized waste of time. Sometimes it is indicated that boredom has become almost a part of the hidden curriculum.

Boredom may also be a form of resistance against punitive and authoritative system of compulsory education, a form of opposition to the school authority and its imposed organization of work (including the curriculum). Resistance may manifest itself in acts of transgressing school discipline. In a sense, therefore, a number of acts of vandalism, or deviant behaviour is motivated by a feeling of boredom and the desire of its dispersion. Worse, as numerous studies of psychologists show, boredom is often associated with states and phenomena such as alienation, hostility towards school, truancy, absenteeism, social deviation at school or delinquency.

The article aims to (1) a thorough review of the research on boredom at school (psychology, pedagogy, sociology), (2) diagnosis of its causes, symptoms and effects, and (3) showing the importance of this emotion for the educational process.