

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2019

Yvona Borůvková

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Humor v mateřské škole

Diplomová práce

Autor: Yvona Borůvková
Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor: Předškolní pedagogika
Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Yvona Borůvková
Studium:	P16K0189
Studijní program:	N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Název diplomové práce:	Humor v mateřské škole
Název diplomové práce AJ:	The humour in kindergarten

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce soustředí pozornost na fenomén humoru v mateřské škole. V první části práce bude popsán současný stav poznání zaměřený na dvě základní tématické okruhy: dítě předškolního věku (psychický a sociální vývoj - základní charakteristiky vývojového období) a humor (obecné vymezení, specifika humoru u dětí předškolního věku). V empirické části bude realizována výzkumná studie, jejímž cílem bude zaznamenat a analyzovat humor dětí předškolního věku (v úzkém slova smyslu, tj. dětí v povinném posledním roce předškolního vzdělávání) v prostředí mateřské školy. Analýze budou podrobeny autentické záznamy z prostředí MŠ (videozáznamy nebudou součástí DP, po analýze budou smazány) a rozhovory s dětskými subjekty výzkumu. Získané výsledky budou diskutovány ve vztahu současnému poznání a k pedagogické praxi.

VÁGNEROVÁ, Marie (2000). Vývojová psychologie: dětství, dospělost. Praha : Portál. ISBN 80-7178-308-0. ŠEĎOVÁ, Klára (2013). Humor ve škole. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6205-4. BERGSON, Henri (2012). Smích. Praha: Naše vojsko. ISBN 978-80-206-1249-6

Garantující pracoviště:	Ústav primární a preprimární edukace, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.
Oponent:	Ing. et Ing. Mgr. Marie Herynková, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	26.5.2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne: 13. 12. 2019

Podpis:

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Janě Marii Havigerové, Ph.D. za inspirující a aktivní přístup. Dále bych ráda poděkovala všem pedagogům z Univerzity Hradec Králové, kteří mě při bakalářském i magisterském studium na cestě za vzděláním doprovázeli. Díky nim mohu vykonávat práci, která je zároveň mým koníčkem i životním směrem.

Anotace

BORŮVKOVÁ, Yvona. *Humor v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 71 s.

Diplomová práce se zabývá humorem u předškolních dětí. Cílem práce je popsat z teoretického hlediska a poskytnout evidenci o humoru a typech humorných situací u dětí předškolního věku v prostředí mateřské školy. Byl popsán současný stav poznání ve dvou stěžejních oblastech – dítě předškolního věku a humor. Další tematický celek - humor u dětí předškolního věku vznikl splynutím předcházejících dvou témat pro odborný vstup do dané problematiky. Během výzkumu bylo zachyceno velké množství humorných situací pomocí videokamery v mateřské škole. V souladu se získanými poznatky z odborných zdrojů a studií byly zaznamenány klíčové humorné situace. Následně byla vytvořena kategorizace humorných situací, které byly doplněny o charakteristiku a vzorové příklady znázorňující daný humorný jev. Z videozáznamu byla sledována i četnost humorných situací v návaznosti na různé aspekty vyskytující se během běžného dne v mateřské škole. Získané poznatky během výzkumu byly v závěru práce diskutovány ve vztahu k současnému poznání a k pedagogické praxi.

Klíčová slova: předškolní věk, předškolní dítě, humor, humor u dětí, smích, mateřská škola

Annotation

BORŮVKOVÁ, Yvona. *The humor in kindergarden*. Hradec Kralove: Faculty of Education, University of Hradec Kralove, 2019. 71 s.

The thesis deals with humor in preschool children. The aim of the thesis is to theoretically describe humor and provide evidence of types of humorous situations in preschool children in kindergarden. The current state of knowledge in two key areas - preschool child and humor - was described. For professional approach to the issue, another thematic unit – humor in preschool children, was created by merging the previous two topics. During the research, a large number of humorous situations were captured using a video camera in kindergarden. Key humorous situations were recorded in accordance with the knowledge gained from expert sources and studies. Subsequently, a categorization of humorous situations was created, which was supplemented with characteristics and model representations depicting the humorous phenomenon. The video recorded also the frequency of humorous situations related to various aspects occurring during a typical day in kindergarden. The acquired knowledge during the research was discussed at the end of the thesis in relation to current knowledge and to pedagogical practice.

Keywords: preschool age, preschool child, humor, humor in children, laughter, kindergarden

OBSAH

ÚVOD.....	10
2 ŘEŠENÝ PROBLÉM.....	11
3 SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ.....	11
3.1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK.....	12
3.1.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ – MYŠLENÍ.....	13
3.1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ – ZRAKOVÉ, SLUCHOVÉ A ČASOPROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ.....	15
3.1.3 KOGNITIVNÍ VÝVOJ – POZORNOST, PAMĚŤ, PŘEDMATEMATICKÉ PŘEDSTAVY.....	16
3.1.4 EMOČNÍ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE	17
3.1.5 SOCIÁLNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE	18
3.1.6 INTERAKCE S VRSTEVNÍKY A POJEM PŘÁTELSTVÍ.....	19
3.1.7 HRA A ZÁBAVA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	20
3.2 HUMOR	22
3.2.1 TVORBA HUMORU.....	23
3.2.2 FUNKCE HUMORU BĚHEM SOCIÁLNÍ INTERAKCE.....	24
3.2.3 ÚSMĚV	25
3.2.4 SMÍCH	26
3.2.5 VTIP	28
3.2.6 KATEGORIZACE HUMORU	29
3.3 HUMOR U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	31
3.3.1 POCHOPENÍ HUMORU	31
3.3.2 ČEMU SE PŘEDŠKOLNÍ DĚTÍ SMĚJÍ.....	32
3.3.3 HUMOR A HRA.....	35
3.4 HUMOR JAKO NÁSTROJ PEDAGOGA.....	37

4	VÝZKUMNÝ PROBLÉM a VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	40
4.1	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	40
4.2	VÝZKUMNÝ DESIGN	40
4.3	VÝZKUMNÉ METODY ZÍSKÁNÍ DAT	41
4.4	PROCEDURA	41
4.5	VÝZKUMNÝ SOUBOR	42
4.6	METODA ZPRACOVÁNÍ DAT	43
4.7	VÝSLEDKY – DESKRIKCE	44
4.8	ČETNOST HUMORNÝCH SITUACÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	58
5	DISKUSE.....	60
5.1	LIMITY STUDIE.....	60
5.2	NOVÁ KATEGORIZACE HUMORNÝCH SITUACÍ.....	60
5.3	ČETNOST HUMORNÝCH SITUACÍ	62
5.4	FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ČETNOST HUMORNÝCH SITUACÍ.....	63
5.5	HUMOR JAKO NÁSTROJ PEDAGOGA.....	64
6	ZÁVĚR.....	66
	ZDROJE	67

ÚVOD

Diplomová práce s názvem „*Humor v mateřské škole*“ se zabývá fenoménem humoru v prostředí mateřské školy u dětí předškolního věku. V současné době je žádané, aby se humor přirozeně prolínal během vzdělávacích procesů již od školy mateřské. Ovšem z vlastních zkušeností vím, že cesta za tímto ideálním souzněním smíchu a vzděláním je poměrně složitá. Učitelé si často kladou otázku „*Je dětský smích v mé třídě žádaný jev, anebo narušuje pozornost a efektivitu výuky?*“. Hlavou se učitelům může míhat mnoho domněnek a převzatých vzorců ohledně vzdělávání dětí. „*Správný pedagog by přeci měl mít ve třídě ticho a vzorně naslouchající žáky – nesráží smích a hluk moji autoritu?*“

Do rozesmáté třídy nám náhle vtrhne kolegyně v důchodovém věku. Nezajímá se o to, co dětský smích způsobilo. Se zvýšeným hlasem pokládá otázku „*Proč je tady takový hluk?*“ a aniž by čekala na odpověď, rázně zavelí „*Ticho!*“. Upřímně, který mladý pedagog by v této chvíli o svých pedagogických dovednostech a metodách nezapochoval.

Touto diplomovou prací bych chtěla humor, smích a veselé dětské tváře vyzdvihnout a propojit získané poznatky z literatury s praxí, jelikož přínosů tohoto relativně nového pojetí je nespočetně mnoho. Legerace a humor je přirozená potřeba dětí předškolního věku, která jim otevírá spoustu nových možností. Umožňuje dětem vyrovnat se se stresem, úzkostí či hněvem. Ve společnosti lidí je humor vysoce oceňovaná sociální dovednost, která pomáhá zvládat mezilidské problémy či jim předcházet. Zde shledávám důležitost se tímto tématem zabývat.

Cílem diplomové práce je uvědomit si a rozpoznat humorné situace a naučit se s nimi zacházet. Následně vytvořit ze získaných dat vlastní kategorizaci humorných situací vyskytujících se v mateřské škole a zaznamenat jejich četnost. Pokud se pedagog naučí s humorem pracovat, poslouží mu jako nástroj ku prospěchu výuky a osobnostnímu rozvoji dítěte.

2 ŘEŠENÝ PROBLÉM

Cílem diplomové práce je nalézt a popsat co nejširší škálu humorných situací vyskytujících se ve třídě mateřské školy. Následně u těchto stavů nalézt příčinu a roztrždit je do již popsaných kategorií dětského humoru, eventuálně danou kategorizaci obohatit či upravit pomocí získané evidence. Dále zmapovat, při kterých činnostech byla zaznamenána větší četnost humorných situací a zda je přítomna diference četnosti mezi spontánními a řízenými aktivitami.

3 SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ

Současné poznání se v úvodu zabývá charakteristikou dítěte předškolního věku. Tato charakterizace obsahuje pět podkapitol, které se soustředí na různé oblasti vývoje předškolního dítěte. Jedná se o oblasti kognitivní, emoční, sociální. Dále jsou zde zahrnuty pojmy, jako je přátelství v dětském věku, interakce s vrstevníky, socializace a dětská hra. Tyto oblasti byly shledány jako stěžejní pro pochopení předškolního dítěte v kontextu vzniklých humorných jevů během výzkumného problému. Pro vytvoření nové kategorizace humorných situací je třeba si uvědomit, jak předškolní dítě vnímá vzniklé situace a dění kolem sebe či jak komunikuje se svými vrstevníky.

Další část je směřována k poznání humoru. Slouží k pochopení tohoto fenoménu a definuje pojmy, které jsou v humoru zainteresovány, jako je například smích, úsměv nebo vtip. Dále se zabývá funkcemi a kategorizací humoru. Cílem poznání v této oblasti je pochopit, jak humor funguje v lidské společnosti a čím je podmíněn. Společné splnutí těchto dvou tematických celků přináší náhled pro pochopení humoru u dětí předškolního věku a následně nabízí impuls využít humoru jako nástroje pro zkvalitnění výuky. Existuje velice málo vhodných zdrojů, literatury či výzkumů v českém jazyce hovořících o problematice humoru v mateřské škole. Z toho důvodu převládají k tomuto tématu zdroje cizojazyčné.

3.1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK

V širším měřítku můžeme předškolní věk chápat jako období od narození dítěte až po nástup do základní školy. Zmíněné pojetí nám umožňuje praktické plánování sociálních a výchovných opatření před povinnou školní docházkou, v průběhu předškolního vzdělávání, ke kterému se váže cíl naší práce: humor v mateřské škole (Langmeier a Krejčířová, 2013).

Vágnerová (2008) charakterizuje předškolní věk jako období od 3 do 6-7 let. Konec této fáze je ohraničen vstupem do základní školy. Předškolní období nese přívlastek „*věk hry*“, jelikož právě tato činnost je pro věkovou skupinu typická. Jako vhodnější definici pro tuto diplomovou práci nalézám pojetí paní Vágnerové. Pro výzkumnou část diplomové práce je ovšem směrodatné období posledního roku v mateřské škole. Dle rámcového vzdělávacího programu se jedná o období předškolního vzdělávání od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky (RVP PV, 2018).

Názvy pro období předškolního věku nejsou jednotné. V odborné literatuře se můžeme setkat s pojmenováním *předškolní dětství* (Kuric, 1986) či *druhé dětství* (Příhoda, 1967). Langmeier a Krejčířová (2013) předškolní období nazývají *věkem mateřské školy*. V předškolním věku nejsou duševní změny tak bouřlivé jako v období batolecím. Po fázi plnosti, která je ukončena kolem čtvrtého roku, nastupuje první fáze vytahování, kdy dítě dosahuje již více než metrové výšky (Čačka, 1997). „*Nyní přichází období, ve kterém jsou změny méně nápadné, neboť se již netýkají tolik „kritických“ lidských dovedností. Přesto jsou to změny velmi významné, neboť silně ovlivňují místo, které dítě zaujme ve společnosti vrstevníků svou pohybovou obratností ve hrách, a jsou podstatné i pro další vývoj soběstačnosti dítěte*“ (Langmeier a Krejčířová, 2013, s. 88). Jak už název kapitoly napovídá, v této diplomové práci bude upřednostňován termín *předškolní věk*.

Dítě v předškolním věku se zapojuje do společnosti s ostatními dětmi, k čemuž mu napomáhají tělesné aktivity a obratnost. Stává se rychlejším, šikovnějším a jeho pohyby nabývají na přesnosti a rychlosti. Začíná se zdokonalovat i jemná motorika. Dítě začíná více kreslit, zapojuje se do rukodělných činností a jeho hmatové vnímání mu dál pomáhá poznávat svět kolem (Bednářová a Šmardová, 2011).

Říčan (2006) popisuje **předškolní věk** jako období živosti a fantazie neprolínající se racionalitou a často i poslušností. Jako důležitým bodem vnímá **socializaci**, jelikož předškolní dítě vyžaduje širší společenský okruh lidí, nežli je jeho rodina. Následně vznikají základní kameny socializace a dítě se zapojuje do skupiny vrstevníků.

3.1.1 KOGNITIVNÍ VÝVOJ – MYŠLENÍ

„Mezi třetím a šestým rokem dochází k uzavření fáze symbolického, předpojmového myšlení, jejímž těžištěm je osvojení si mateřštiny, postupné ujasňování rozdílů mezi pojmy jeden, někteří, všichni – zkrátka dále postupuje vhléd do světa znaků. V předškolním období již dítě dobře ví, že vše kolem něho má nějaké označení a z otázky „Co je to?“ přechází na otázku „Proč?“ (Mertin a Gillernová, 2010, s. 15).

Dle Piagetovy teorie kognitivního vývoje se dítě nachází mezi druhým až sedmým rokem v takzvaném **předoperačním stádiu**, které je možno rozdělit na dvě substádia, a to na předpojmové neboli symbolické a názorné, respektive intuitivní (Piaget a Inhelder, 2014). Kolem čtvrtého roku života dítěte se dítě odpoutává od fáze symbolického myšlení a osvojuje si **myšlení názorné**. Již dokáže uvažovat v komplexních pojmech, které vznikly na základu vystižení důležitých podobností. Dítě ovšem reaguje na podněty, které právě vnímá nebo si je představuje. Dítě již vyvozuje závěry, ale jeho úsudek je vázán na názoru, zpravidla na vizuální stránku. Nejsou zde přítomny ještě logické operace a myšlení je stále vázáno na činnost (Langmeier a Krejčířová, 2013). Tento stupeň myšlení je třeba vzít na vědomí během vyhodnocování humorných situací. Předpokládáme, že dítě bude reagovat na prováděnou činnost nebo vizuální podnět. Je nepravděpodobné, že by se jednalo o reakci vzniklou logickou operací. Pro dítě předškolního věku se obtížná stává dynamika proměn okolního světa a jejich vzájemných vztahů. Váže se především na statické znaky a aktuální stav věci. Vágnerová (2008) ovšem uvádí, že námi sledovaná skupina - starší předškolní děti (5-6 let) - jsou schopni tuto problematiku chápat lépe.

Během předškolního věku si dítě vytváří vlastní místo ve společnosti a snaží se porozumět a rozlišit vlastní vztah ke světu. Při pohledu na svět očima předškoláka si můžeme povšimnout několika typických znaků pro dané vývojové období. Předškolák

při diferenciaci vztahu ke světu užívá **egocentrismu**, kdy ulpívá na své subjektivním názoru, a tudíž není schopen posuzovat situaci z více hledisek. Proto se můžeme domnívat, že v některých navozených humorných situacích dítě vnímá legraci pouze ze svého náhledu. Nedokáže na danou věc pohledět i z jiného hlediska a najít tak pro něj skrytou vtipnou situaci. Mezi další typické znaky předškolního dítěte patří **centrace**. Dítě při tomto jevu má sklony ulpívat na jednom nápadném znaku, který nemusí být pro danou situaci směrodatný. Díky tomu zde chybí schopnost uvažovat komplexněji a vzít v potaz další rozlišovací aspekty. Dle tohoto kognitivního myšlení předškoláka usuzují, že dítě se během vnímání legrační situace soustředí pouze na jeden výrazný jev, nikoliv na více faktorů, který daný vtip způsobilo. Dítě v předškolním věku vnímá danou realitu aktuálně, žije přítomností. Jedná se o **prezentismus**, který dítěti přináší pocit subjektivní jistoty. V návaznosti k tématu *humor v mateřské škole* si tedy můžeme být jisti, že smích ve třídě vznikl díky aktuálnímu dění. Svět je pro předškoláka takový, jaký vypadá a jak se mu jeví. Hovoříme zde o **fenomenismu**, kdy dítě klade důraz na podobu světa dle své představy. Aktuální podoba světa je pro dítě významná, změny chápe jako ztrátu totožnosti. Chápe pojem trvalosti existence, ale nerozumí trvalosti podstaty a její nezávislosti na změně zevnější podoby (Vágnerová, 2008).

Podstatné je i zmínit způsoby, jak předškolní dítě tyto získané informace zpracovává. Vágnerová (2008) zmiňuje ve své publikaci čtyři pojmy spjaté se zpracováním informací v mysli předškoláka. Jedná se o absolutismus, arteficialismus, animismus a magičnost. Říčan (2006) ve své knize definuje pojem **magičnost** jako způsob nerealistického zpracování reality, kdy se předškolní dítě domnívá, že jeho myšlenky i slova mají velkou moc. Následkem bývá, že dítě úplně nerozlišuje čin a přání. Pokud se jeho přání vyplní, cítí se jako mocný kouzelník, který danou situaci zapříčinil.

Animismus můžeme chápat jako přičítání lidských vlastností a projevů neživým objektům. Tato interpretace napomáhá dítěti světu rozumět jednodušeji. Dítě v předškolním věku je schopno odlišit živé a neživé objekty, ale stále jsou schopné rozdíl mezi nimi přehlížet. Další způsob zpracování, jak bylo zmíněno, je **arteficialismus**, kdy si dítě vykládá vznik okolního světa a typických znaků odůvodněním „*to někdo udělal*“. Posledním způsobem je **absolutismus**, pomocí něhož

dítě nabývá přesvědčení, že každé jeho poznání musí mít definitivní a jasnou platnost. Tímto se dítě ujišťuje v pocitech jistoty. (Vágnerová, 2008)

3.1.2 KOGNITIVNÍ VÝVOJ – ZRAKOVÉ, SLUCHOVÉ A ČASOPROSTOROVÉ VNÍMÁNÍ

U předškolního dítěte se rozvíjí **sluchová a zraková** analýza a syntéza slov. U barev již dítě začíná být schopno rozlišit i barvy doplňkové a sluchově analyzuje různé zdroje zvuků. I čichové a chuťové vnímání nabývá na přesnosti. Hmat je zde pro dítě důležitým smyslem a zdrojem zážitků, dokáže pomocí hmatu rozlišovat předměty a jejich vlastnosti (Šimičková-Čížková, 2005). Pomocí zraku dítě přijímá nejvíce informací o okolním světě. Slouží též jako prostředek komunikace. Začíná si uvědomovat polohu předmětu v prostoru, zaměřuje se především na celek než na detail. Přiřadí barvu k předmětu, vyhledá předmět na obrázku, dokáže poskládat obrázek z více částí atp. (Bednářová, Šmardová 2011). Z tohoto textu se tedy můžeme domnívat, že jako nejčastější spouštěč smíchu u dětí bude figurovat vizuální podnět.

Vnímání času a prostoru je pro předškolní dítě stále obtížné. Čas dítě posuzuje dle toho, jaká konkrétní činnost má následovat. Časové úseky nedokáže posoudit a jejich délka je pro dítě zkreslená dle prováděné aktivity. Při vnímání a orientaci prostoru si ještě dítě též není plně jisto, dokáže ho poplést výrazný podnět (Mertin a Gillernová, 2010). Ohledně členění času je schopno předškolní dítě rozčlenit úseky nanejvýš na dny v týdnu. Částečně zná roční období i měsíce i jejich dějový obsah, ale během vlastních úvah je nepoužívá. Pojmy zahrnující budoucnost a minulost nemají přesný obsah. Díky tomuto faktu se čas pro předškolní dítě nestává nikterak důležitým. Dítě má již vytvořený pojem trvalosti jednoho předmětu v prostoru a čase, ale nikoliv pojem trvalosti množiny předmětů. Dítě věří, že změna vizuální podoby vede i ke změně množství (Vágnerová, 2008). Jelikož předškolní dítě nemá ještě tyto pojmy zcela osvojené a nepovažuje je za stěžejní, domnívám se, že při chápání humorných situací ve třídě nehraje časoprostorové vnímání velkou roli. Vtipy spojené s těmito pojmy tedy bude dítě stěží shledávat jako legrační.

3.1.3 KOGNITIVNÍ VÝVOJ – POZORNOST, PAMĚŤ, PŘEDMATEMATICKÉ PŘEDSTAVY

V předškolním období dochází k progresu selektivního a systematického zaměření pozornosti. Díky tomuto faktoru se zvyšuje kapacita paměti a rychlost zpracovávání informací. Děti předškolního věku si pamatují větší objem informací, když jsou pro ně využitelné v logických souvislostech. Předškolní děti ještě nejsou schopny spontánně využívat žádné specifické strategie, které by jim usnadnily proces zapamatování. Komplexnější vzpomínky si dítě pamatuje již před čtvrtým rokem. V předškolním věku ale bývají útržkovité a jedná se o malé množství (Vágnerová, 2008). Převládá zde **paměť mechanická** uplatňující se například při zapamatování různých básní či textů písní. Předškolák přednostně uplatňuje **krátkodobou paměť**, nicméně intenzivní citové zážitky si dítě může zapamatovat trvale (Mertin a Gillernová, 2010).

Pozornost předškoláka má kolísavou a nestálou tendenci. Dítě v průběhu předškolního období vylepšuje vlastní schopnost koncentrace a vytváří si počátky úmyslné pozornosti. Pozornost je závislá i na temperamentu dítěte a zaujetí, s nímž danou činností provádí (Šimíčková-Čížková, 2005). Děti předškolního věku jsou neschopny systematické aktivní explorační, tj. systematického zkoumání informací. I jejich paměť při práci nemá dostatečnou kapacitu pro tuto činnost. **Nevnímají celek jako soubor několika detailů** a unikají jim souvislosti mezi nimi. Při uvažování je významnější pohled subjektu než daná kvalita objektu. Je to zapříčiněno názorným myšlením, které vychází z bezprostředního vztahu mezi vjemy a představou (Vágnerová, 2008).

V předškolním věku dítě začíná rozumět prvním elementárním **matematickým** vztahům. Počítá do deseti a dokáže i množství předmětů porovnávat a určit, čeho je více. Stále se však nechá snadno ošálit svým názorem, kdy reaguje na viděné, nepodstatné znaky. Dokáže seřadit předměty dle velikosti či třídit předměty dle barvy a tvarů (Říčan, 2006). Podle Vágnerové (2008) děti číselnou řadu dokážou bez problému vyjmenovat, ale často plně nechápou význam ani logiku jejich řazení. Předškolní děti vnímají číslo jako vlastnost množiny objektu, která má trvalou charakteristiku. Je tedy lhostejné, zda posuzujeme objekt dle této vlastnosti či jiné. Při dosáhnutí stádia

konkrétních logických (6-7 let) se u dítěte vytrácí fenomenismus a je schopno se s tímto úkolem vypořádat lépe.

3.1.4 EMOČNÍ VÝVOJ PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE

Vágnerová (2008) shrnuje emoční prožívání předškolních dětí do čtyř bodů. Zahrnuje zde **vztek a zlost**, které sice ubývají v předškolním věku na síle, ale projevují se zejména při kontaktu s vrstevníky a při zákazech a příkazech, kdy je dítě frustrováno. V závislosti na dětskou představivost vznikají **projevy strachu**. Dítě si vytváří imaginární strašidla či osoby a svůj strach též dokáže zafixovat ke své negativní zkušenosti. Vágnerová dále přidružuje k předškolnímu věku veselost a rozvíjející se **smysl pro humor**. Pochopení vtipu a tvorba žertů je závislá na věku dítěte. Sdílení legrace upevňuje předškolní kamarádké vztahy. Dítě je již schopno anticipace, tj. očekávat nadcházející události a **těšit se** na ně či naopak se jich obávat.

Předškolní dítě je schopno své pocity do určité míry ovládat, dění prožívá velice intenzivně, proměnlivě a krátkodobě. Důležité je i formulování citových projevů a utváření si pocitu vlastní identity a sebevědomí. Hlavními znaky předškolního věku je převážně veselá nálada a důležitost sociálních citů (Mertin a Gillernová, 2010).

Šimíčková-Čížková (2005, s. 71) uvádí, že „*zdrojem citových zážitků dítěte je konkrétní činnost. Rozvíjí se smysl pro humor, dítě má radost ze spontánní činnosti. Vztek a zlost jsou méně četnější, projevují se např. při neúspěšné činnosti. Kolem čtvrtého roku ještě převládá strach z neznámého prostředí, z nereálných situací a cizích lidí, který pomalu ustupuje. Starší předškolák začíná mít obavy z nereálných fantastických bytostí.*“

Dítě si je již vědomo svých povinností a je též seznámeno, co má a nemá dělat a jaké k tomu vedou důvody. Již se potýká při špatném chování se svým vlastním **svědomím** v podobě výčitek a pocitem viny. Pokud naopak dobře splní zadaný úkol, má svědomí čisté a je na sebe hrdé. Zmíněné svědomí již do jisté míry reguluje chování předškoláka, i v soukromí bez přítomnosti „*soudců*“. Jedná se o takzvanou internalizovanou sociální kontrolu (Říčan, 2006).

Pohyb je pro předškoláka živelnou potřebou, je to tělesná a smyslová radost zdravého dítěte. Je podnikavé, smělé a průbojné. Nebojí se riskovat a dobývat. A právě díky této typické charakteristice Erik Erikson přiřadil k předškolnímu období konflikt

iniciativy s pocitem viny. Objevuje se zde již pomyslná brzda tohoto iniciativního chování, kterou jsou výčitky a strach. Příliš citlivé svědomí může podlomit iniciativu dítěte (Říčan, 2006). Z Eriksonova pojetí předškolního věku usuzuji, že někteří jedinci se mohou během volné hry a vzdělávacích aktivit chovat poněkud zdrženlivě, jelikož si budou uvědomovat přítomnost kamery a následné důsledky svého nepatřičného chování. Zde bude záležet na dané povaze jedince.

3.1.5 SOCIÁLNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE

Pomocí lidských vztahů dítě uspokojuje své citové i sociální potřeby a současně jsou pro něj zdrojem **sociálního učení**. Dítě se potřebuje cítit, že má ve společnosti své místo, vědět komu může důvěřovat, na koho se spolehnout. Pomocí sociálního učení se dítě učí orientovat v situacích, ve vztazích a osvojuje si vzorce chování a komunikace (Bednářová a Šmardová, 2011).

Socializaci předškolního dítěte Bednářová označuje jako fázi přesahu rodiny, a to vertikálním i horizontálním směrem. Jedná se o přechodné období mezi rodinou a institucí a dalšími sociálními skupinami. První institucí, se kterou se dítě setkává, je škola mateřská. Zde se dítě projevuje již bez rodičů jako nezávislý jedinec a je povinno se přizpůsobovat režimu a pravidlům. Zároveň si osvojuje sociální dovednosti. Typická je zde i absence intimního subteritoria, dítěti zde nic nepatří a hračky jsou sdílené kolektivně (Bednářová a Šmardová, 2011). Socializace hraje důležitou roli k tématu diplomové práce, jelikož právě další jedinci lidem pomáhají sdílet a zažívat legraci. Většina vzniklých humorných situací v mateřské škole je zapříčiněna druhou osobou a právě sdílením smíchu a radosti se tento prožitek násobí.

Dítě v mateřské škole potřebuje pro úspěšné začlenění do společnosti rozmanité množství **sociálních dovedností**, které si v předškolním věku postupně osvojuje. Patří sem verbální i neverbální forma komunikace, adekvátní reakce na nově vzniklé situace, adaptace v neznámém prostředí, porozumění svým pocitům, schopnost vlastní sebekontroly, empatie k druhým lidem, objektivní sebepojetí a dovednost kooperace (Bednářová a Šmardová, 2011).

I přes veliký progres v sociálním chování zůstává dítě stále nejvíce závislé na svých rodičích. Vztahy k dětem bývají většinou nahodilé a nestálé. Přesto vliv

vrstevníků je nadmíru podstatný. Ve společnosti dětí se jedinec učí vhodnému chování, které budou později v jeho životě klíčové, učí se být nápomocný, vést, podřídít se, spolupracovat a řešit kompromisem možné konflikty a náročnější situace (Langmeier a Krejčířová, 2013).

Langmeier a Krejčířová (2013) uvádějí, že pojem socializace zahrnuje tři vývojové aspekty. Jedná se o vývoj sociální reaktivity, sociálních kontrol a sociálních rolí. Vývoje **sociální reaktivity** pod svým názvem skrývá vývoj bohatě diferencovaných emočních vztahů k lidem v bližším i vzdálenějším společenském okolí. Během vývoje sociálních kontrol a hodnotových orientací dochází především k vývoji norem, které se vytváří pomocí zákazů a příkazů od dospělých. Jedinec je poté přijímá za své. Chování dítěte je usměrněno hranicemi, ale také cíli, ke kterým dítě vyvíjí úsilí. Při vývoji **sociálních rolích** si dítě osvojuje vzorce chování a postojů, které jsou od něho očekávány.

3.1.6 INTERAKCE S VRSTEVNÍKY A POJEM PŘÁTELSTVÍ

Mateřská škola je pro dítě předškolního věku novým prostředím, kde se musí posléze adaptovat. Osvojuje si zde nové sociální dovednosti a učí se základy prosociálních vlastností, které mu umožňují úspěšný život ve společnosti. „*Ony pozitivní, vstřícné, prosociální vlastnosti příznačně začínají v češtině většinou předponou sou-. Souhra, součinnost, soudružnost, soucit, soustrast - ale také společná legrace, humor, zábava. A právě tady se většinou kladou základy přátelství a solidarity!*“ (Matějček, 2004, s. 96). Dětem najednou začíná záležet na druhých dětech, chtějí s nimi trávit čas, prožívají jejich přítomnost, mluví o nich a dokáže je ranit posměch či odmítání druhých. V této oblasti se jedná o epochální pokrok v socializaci dítěte. Dítě si vytvořilo schopnost **sdílení** a cit pro **přátelství** a právě tato pozitivní síla mu v budoucnu bude pomáhat při vlastní kontrole agresivity (Matějček, 2004).

V dětském kolektivu v mateřské škole je patrné osvojování si různorodých rolí ve skupině. Některé děti získávají zvýšenou oblibu v kolektivu, jiné mají tendenci poroučet druhým a vést skupinu, další jedinci se naopak podřizují. Dále zde probíhá viditelná diferenciací mezi mužskou a ženskou rolí (Langmeier a Krejčířová, 2013). Během interakce s vrstevníky děti získávají mnohé zkušenosti a uspokojují své potřeby. Lze rozdělit jednotlivé varianty do několika kategorií. Patří zde soupeření, spolupráce,

projevy solidarity, zvládání konfliktů a zvládání pocitů lítosti a zklamání (Vágnerova 2008).

Dle Vágnerové (2008) předškolní dítě získává v rámci sociální expanze nové role. Jedna z nových rolí je role kamaráda, která je charakterizována vymezením bližšího vztahu k jinému dítěti. Tímto si osvojují další sociální dovednosti a základy **prosociálního chování**. Během **kamarádských vztahů** s vrstevníky dítě získává škálu cenných zkušeností. Nastávají zde často konflikty mezi dětmi, jelikož přátelství navazují dva egocentricky orientovaní jedinci. Rozhovory se často skládají z monologů, kdy dítě nereaguje na věty druhého dítěte. Jedná se o tzv. egocentrickou řeč. (Šimičková-Čížková, 2005). Řičan (2006) vyvrací, že by tato skutečnost bránila k citové vzájemnosti. Předškolní dítě již dokáže dle výrazu tváře kamaráda charakterizovat jeho pocity a dokáže se i o jeho emoce zajímat. Někteří jedinci dokážou i využít společenské vcítění u manévrování při hře. Předškolní dítě je schopno **střídat své role**. Používá odlišnou mluvu, gestikulaci a jednání při interakci s rodiči, učitelkou či vrstevníky. Učí se i naprosto novou roli soupeře, která může dítěti pomoci odžít agresivní popudy přijatelnou formou. Pro dítě není jednoduché získat rovnováhu mezi kooperací a soutěžením.

3.1.7 HRA A ZÁBAVA V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

„Člověk si hraje, protože ho to baví, ale pracuje, protože musí, i když je například unaven - nejčastěji při sledování cílů společensky užitečných i nutných“ (Langmeier a Krejčířová, 2013, s. 100). Langmeier a Krejčířová (2013) pohlízejí na hru jako na činnost, která je vykonávána pouze proto, že je líbivá a přináší dítěti či dospělému uspokojení sama o sobě, bez vnějšího uloženého cíle.

Předškolní věk je klasickým **obdobím hry**. Mohou být projevem radosti z rostoucí obratnosti, kdy dítě běhá, skáče, balancuje či hází míčem. Hra může i vzniknout na bázi soupeření v pozdějším předškolním věku. Často se v předškolním období objevují i imaginární společníci pro hru, pokud dítěti chybí dostatek času trávený s vrstevníky. Nejzajímavější hry v tomto vývojovém období jsou **hry námětové**, kdy si děti rády hrají ve dvojicích či ve skupinkách. Vytvářejí si potřebné rekvizity a jejich fantazie jim

napomáhá hru přesunout až do hrané pohádky, kde není autorem nikdo jiný nežli dítě (Říčan, 2006).

V tomto období je pro dítě vrchol dětské hry **hra symbolická**. Dítě je okolím nuceno přizpůsobovat se sociálním pravidlům i fyzikálním zákonům, které jsou pro něj často nesrozumitelné. A právě hra napomáhá dítěti přeměňovat skutečnost tak, aby asimilovalo vlastní potřeby a přizpůsobilo se společnosti. Nezbytný prostředek pro adaptaci do společného života je jazyk. Dítě ho přijímá v hotových závazných formách společenské povahy. Jeho potřebou je ovšem vyjádření vlastního já pomocí systému symbolů ve hře. Herní symbolika může mít pro dítěte stejnou funkci jako pro dospělého jedince vnitřní řeč a napomáhá mu události opakovaně prožít (Piaget a Inhelder, 2014). Dítě se pomocí této hry vyrovnává s realitou, která pro něj může mít v běžném světě tíživý charakter. Například má možnost si znovu přehrát situace a události, které jsou pro něj citově založené, a nalezne tak na této úrovni přijatelné řešení (Vágnerová, 2008).

Některé hry jsou zaměřené na procvičování tělesných funkcí ve složitějších formách nežli v předchozím vývojovém stadiu. Jedná se o hry **funkční** či **činnostní**. Hry zaměřené na konstrukci nových věcí z různorodého materiálu (například z plastelíny, stavby z písku, hra s vláčky) nazýváme hry **konstrukční** či **realistické**. Dalším typem hry je hra **iluzivní**, kdy dítě dává předmětu jiné vlastnosti dle své představy (např. klacek nahradí pušku). Zkušenosti s novými sociálními rolemi získává dítě při hře úkolové, kdy dítě samo nebo se spoluhráči předstírá různá povolání či zastává jiné role (Langmeire a Krejčířová, 2013).

K předškolnímu věku neodmyslitelně patří **pohádky**. Děj v nich je srozumitelný a ohraničen jednoznačnými pravidly a řádem. Dítěti umožňuje snadnou orientaci a pocit bezpečí a jistoty. Jejich zákony následně jednoduše aplikuje na fungování skutečného světa a mezilidských vztahů. Nepomáhají mu k vymezení dětské identity a uspokojují potřebu ztotožnit se s kladným hrdinou a nadějí, že vše nakonec dopadne dobře (Vágnerová, 2008).

3.2 HUMOR

Bariaud definuje **humor** jako specifický typ zážitku vycházející z percepce či evokace směšné nebo zábavné situace. Termín humor se promítá během vnímání reality či v záměru vytvořit něco směšného. Jedná se o lidskou vlastnost, která nám napomáhá shledávat okolnosti, myšlenky i situace legračně (Šed'ová, 2012).

Lorenzo (1992) ve své knize „*Takzvané zlo*“ klade otázku, zda bereme smích a humor vážně a odpovídá, že nikoliv. Smích a schopnosti humoru přikládá velkou váhu. O smích hovoří jako o požehnané síle, která nám napomáhá v dnešní době přetížené morálky a bude vzrůstat kulturním i fylogenetickým vývojem. Bergson (2011) považuje humor a smích za jeden z nejvýše postavených psychických výkonů člověka. Člověk na rozdíl od zvířat ví, že se směje a je plný emocí. Je si vědom i faktu že jeho emotivní výraz může být v rozporu s obvyklými komunikačními kódy. Příčinou je skutečnost, že instinktivně je projev vázán na převahu předchozích pocitů či vzpomínek.

Teolog G. Besiere zastává tezi, že bez humoru nemůže existovat láska, neboť humor a schopnost lásky se navzájem podmiňují. V jejich společném základu je zapotřebí schopnost překročit svůj svět, kde se uzavíráme narcisticky do sebe „*Smích tedy narušuje samozřejmý řád věcí a strhává jejich klamný povrch, kterým jsou někdy zakryty. Dovoluje zaujmout odstup k ustrnulým strukturám existence. Tímto způsobem se stává podmínkou možnosti myslet a jednat jinak*“ (Ondok, 2000, s. 12).

Na pojem „*Smysl pro humor*“ můžeme nahlížet jako na soubor dovedností, kdy jsme schopni užívat si zábavu, vidět vtípnou stránku situace místo vážnosti věci a umění nad něčím se povznést. Slovo humor je odvozeno od starého francouzského slova „*humour*“, což znamená tekutina. Ve středověké fyziologii se předpokládalo, že čtyři tekutiny v těle (krev, hlen, choler a žluč) určují stav mysli. Pokud tedy byly všechny tekutiny dobře vyvážené, vlastnil dotyčný tzv. dobrý stav mysli. („Sense of humor“ n.d.)

Na humor lze pohlížet i z hlediska emocionálního a kognitivního. Při kognitivních procesech je nutno si povšimnout inkongruentních elementů, následně rozpoznat hravý rámeček zprávy a poté zprávu správně interpretovat. Při vnímání humoru jsou aktivovány vyšší poznávací procesy. Následně se emoce projevují v podobě úsměvu nebo smíchu. Humor obvykle je integrován s emocí pozitivní, o negativní

pocitovou odezvu se může jednat, je-li součástí výsměchu vůči adresátovi (Šed'ová, 2012).

Pokud se ohlédneme do minulosti, lze zjistit, že humor psychologové shledávali jako negativní pohnutku. Demonstroval pro ně nadřazenost a vulgaritu. Freudův id konflikt či obranný mechanismus skrýt své skutečné pocity. V tomto pohledu jednotlivec používal humor k ponížení nebo zneuctění druhých nebo k zvětšení vlastní hodnoty. Proto byl humor jako takový považován za nežádoucí chování, kterému je třeba se vyhýbat. Psychologové měli tendenci se tématu vyvarovat (Gibson, 2016).

Čermák (1998) konstatuje, že humor může tlumit agresivní chování. Domnívá se, že humor a radost pocházející ze zdravé zábavy mohou případně zabránit agresi. Jako důvod uvádí, že radost a humor jsou s násilím neslučitelné. Dle Čápa a Mareše (2007), kteří se zabývají humorem z pohledu školní psychologie, je ovšem žádoucí dobře rozlišit humor od ironie. Humor vlastní znaky veselé, příjemné s kladným emočním vztahem k druhým lidem na rozdíl od ironie, která zahrnuje hostilitu, pohrdání a nepřátelství. K návaznosti na diplomovou práci lze předpokládat, že ironie se v humorných situacích vyskytovat nebude, jelikož ještě není v předškolním věku příliš užívána a chápána.

3.2.1 TVORBA HUMORU

Martin (2007) je toho názoru, že humor má biologický základ zakořeněný v našich genech, je také zřejmé, že kulturní normy a učení hrají důležitou roli při určování toho, jak se používají v sociálních interakcích a jaká témata jsou pro něj považována za vhodná. Ačkoliv se zdá, že všechny formy humoru vznikají v základní struktuře hry, složitost lidského jazyka a představitost nám umožňuje vytvářet humor ve zdánlivě nekonečné rozmanitosti forem. Základem tvorby humoru je kreativita a tvořivost. Produkce humoru vychází ze zkušeností jedince, je doprovázena hrou se slovy, gesty, idejemi a mimikou. Díky tomuto psychickému procesu jsme schopni vytvořit vtipné verbální výpovědi či nonverbální akce, které mohou být druhými vnímány jako humorné.

Lidský jazyk, kultura a technologie se během tisíciletí vyvíjely a s nimi současně vznikaly nové metody a styly komunikace - od spontánního interpersonálního žertování k

ústním tradicím vyprávění, komediálnímu dramatu a humorné literatuře, komediálními filmům, rozhlasovým a televizním pořadům a vtipy a karikatury šířené přes internet. Kromě toho, že se jedná o formu hravé zábavy a zábavy, zaujímá humor širokou škálu společenských funkcí v průběhu lidské biologické a kulturní evoluce (Martin, 2007).

3.2.2 FUNKCE HUMORU BĚHEM SOCIÁLNÍ INTERAKCE

Humor může být metodou **zvyšování sociální soudržnosti** uvnitř skupiny, ale může způsobit i **vyloučení jednotlivců** z vnější skupiny. Humorem lze zapříčinit snížení, ale také posílení postavení rozdílů mezi lidmi, vyjádření dohody a sociability, ale také nesouhlas a agresi, usnadňování spolupráce i odpor, posilování solidarity a provázanosti nebo podkopávání moci a postavení. Tím pádem, zatímco humor vznikl ve společenské hře, vyvinul se u lidí jako univerzální způsob komunikační a společenský vliv s různými funkcemi (Martin, 2007).

Známý český autor Karel Čapek (1986) ve svém spisu „*O umění a kultuře*“ uvádí, že humor je možný pouze mezi rovnými. Lidskou solidaritu vnímá jako předpoklad humoru, kde není přítomno povýšení ani nedůtklivost. Vtip a humor dle jeho názoru vzniká v kolektivu, kde panuje vzájemná důvěra. Humor je demokratický jev s lidovou převahou.

Chiaro a Norrick (2009) ve své publikaci definovali pět základních funkcí humoru. Humor může sloužit k usnadnění probíhající sociální interakce, kdy může zpříjemnit a ulehčit komunikační situaci (*Facilitation of Social interaction*). Druhou funkcí je možnost využívat humoru k vyjádření negativních pocitů společensky přijatelnou formou (*Hostility*). Pomocí humoru lze získat i pozitivní pozornost, která může sloužit k následnému souhlasu a uznání druhých (*Positive Attention*). Čtvrtou funkcí humoru je zábava, kdy humor používáme ryze za účelem pobavit sebe i okolí (*Amusement*). Poslední definovanou funkcí je humor, který je použit pro zachování tváře v situacích, která je dané osobě nepříjemná a cílí tak zmírnit vnitřní napětí. Jedná se o tzv. záchranou tvář v originálním znění *saving face*.

Většina humoru a smíchu, které zažíváme v každodenním životě, spontánně vzniká v průběhu našich normálních vztahů s ostatními lidmi. Humor se vyskytuje prakticky v jakékoli sociální situaci. Může probíhat mezi manželi nebo mezi cizími

lidmi čekajících na autobusové zastávce, během neformálního rozhovoru skupiny blízkých přátel ležerně sedících u stolu v kavárně či v interakci skupiny podnikatelů účastnících se formálních jednání. Může být používán veřejnými mluvčími - například politiky, kteří oslovují velké publikum ať už osobně, nebo prostřednictvím médií (Martin, 2007).

Z psychologického hlediska lze humorový proces rozdělit na čtyři základní složky: sociální kontext, kognitivně-percepční proces, emocionální odezva a vyjádření smíchu pomocí vokálního projevu. Humor je v zásadě společenským fenoménem. Lidé se mnohem více smějí a žertují s jinými lidmi, než když jsou o samotě. Jsou situace, kdy lidé prožívají smích bez přítomnosti dalších lidí, například při sledování komediální show v televizi, čtení vtipného knihy nebo při vybavení vtipné vzpomínky. Tyto případy jsou považovány za „pseudosociální“ (Martin, 2007).

Humor, který se vyskytuje v našich každodenních společenských interakcích, lze rozdělit na tři široké kategorie: 1. vtipy, které jsou předbalené vtipné anekdoty, aby si je lidé zapamatovali a předávali jeden druhému; 2. spontánní konverzační humor, který je vytvořen úmyslně jednotlivci v průběhu společenského dění - může být buď verbální, anebo neverbální; a 3. náhodný nebo neúmyslný humor (Martin, 2007).

Mareš a Křivohlavý (1995) přikládají k humoru dvě základní funkce, a to redukující nebo rozšiřující. Humor redukující se objevuje ve stereotypních situacích během společných činností, jako je například frázovitost nebo neupřímnost. Humor rozšiřující se naopak vyskytuje během variabilních aktivit a v nezvyklých situacích, jako je například improvizace nebo spontánní činnost. Posiluje vzájemné vztahy mezi lidmi a snaží se eliminovat konflikty.

3.2.3 ÚSMĚV

Úsměv je vnímán společností jako pozitivní projev člověka, který nelze být stále plnohodnotně nazván smíchem. Jedná se o náznak, počáteční náběh k budoucímu smíchu. Může mít silný citový náboj, který získáváme například při pozorování něčeho krásného či roztomilého. Úsměv nám vykouzlí i vzpomínka na minulost nebo naznačuje pochopení a toleranci, když nasloucháme něčemu, co se nám jeví jako naivní iluze. Též může vyjadřovat omluvu, slib, prosbu či výzvu k přiblížení (Ondok, 2000).

Lze definovat rozdíl mezi úsměvem a výsměchem. Úsměv by neměl nikdy zraňovat. Proto ironický úsměv se může označit pod pojmem „úšklebek“, který je doprovázen záporným motivem. Nejedná se o úsměv v pozitivním slova smyslu a značí v situacích kontrastní sdělení nežli úsměv (Pešková, 2004).

Úsměv může mít charakter komunikační neboli sdělující, asociační, interpretační nebo se může jednat o výraz štěstí daného člověka. Pojem úsměv a smích se často zaměňují jako slova podobného významu. U **interpretačního** charakteru jedinec propojuje obsahy událostí přicházejících z vnějšku. Pochopení pointy vtipů způsobuje zmíněný smích. Druhým charakterem je smích **asociační**, vznikající jako reakce na vzpomínku, situaci nebo věc. Důležitou úlohu zde hraje naše zkušenost, fantazie i přání. Pokud jsme šťastní, naše štěstí se odráží v úsměvu. Tento úsměv nemá konkrétní obsah, je výrazem našich emocí. V tomto případě se jedná o charakter **výrazový** (Pešková, 2004).

3.2.4 SMÍCH

V širokém pojetí smích můžeme definovat jako fyzický projev stavu našeho vědomí. Na rozdíl od pláče, který je možno popsat totožně, se jedná o stav převážně pozitivní. Lze ho chápat jako výraz našeho vnitřního rozpoložení či jako výrazový prostředek našeho postoje. Může zrcadlit výraz vnitřního překonání bolesti, strachu, smutku, stresu, strasti či hlouposti. Je psychologickým a antropologickým fenoménem pochopení i prostředku sloužící k sdělení. Člověk se začíná smát začátkem třetího měsíce svého života. Smích je pouze lidskou vlastností (Pešková, 2004).

Starořecký filozof Aristoteles byl přesvědčen o tom, že **smích** je něčím typicky lidským. Je to vlastnost, která nás odlišuje od zvířat. Oproti úsměvu je mnohem pestřejší. Smějeme se v případě, že se nám děj či věc jeví směšná. Jedná se o „zdatnost“ neboli ctnost, která se u každého jedince liší a stává se tedy ambivalentním. Aristoteles si kladl teoretickou otázku, co je „směšno“ a čemu jsme schopni se smát. Výčet všech možností směšných situací je velice obsáhlý. Smát se můžeme například situaci, která se nám jeví jako absurdní nebo když nacházíme nepoměr mezi prostředky a cíli. K smíchu nás pobízí také hlouposti, kdy se můžeme smát hloupému člověku, názorům či omylům (Ondok, 2000).

Smích se poprvé objevuje v kontextu interakce kojenců a jejich pečovateli. Kojenci reagují například na vydávání zvuků rty, lechtání, zobrazování neobvyklých výrazů obličeje a hraní her typu „peek-a-boo“. Jedná se o aktivitu, kdy si dospělí jedinec zakryje před dítětem oči dlaní a poté je odhalí a řekne „kuk“. (Martin 2007). Celkově se zdá, že akce, které vyvolávají smích, jsou takové, které jsou neočekávané nebo s ohledem na vývoj kognitivních schémat dítěte. Například, když matka napodobuje chůzi tučňáka nebo pije z kojenecké láhve. Tyto akce se odlišují od známého chování, které dítě očekává. Takové neslučitelné události zpočátku přitahují pozornost dítěte a vyvolávají úsilí při zpracování informací a produkci doprovodného fyziologického vzrušení. Jestliže si dítě vykládá událost negativně z důsledku pocitů nejistoty nebo vnímání ohrožení, pláče. Pokud však tuto interpretaci vnímá pozitivně, usmívá se nebo se zapojuje. Jedna ze studií ukázala, že jednoleté děti s větší pravděpodobností se usmívají a smějí v reakci na tuto hru, když ji provádí jejich matka nežli neznámý člověk. Tento fakt poukazuje na důležitost důvěrnosti a vnímání bezpečí. V době, kdy je dítěti jeden rok, může matka u dítěte vyvolat smích i změnou tónu hlasu, výrazů obličeje či neočekávanou akcí například dát jí hračku na hlavu (Martin 2007).

Fenomén smích dle Freuda slouží jako prostředek vzpoury proti racionalitě. Přirovnává ho k emotivní erupci, s níž sdělujeme své poznatky, rozpaky, odsouzení či chápání. Pokud se člověk usmívá či směje, jedná se o spontánní projev, výdej energie, která vzniká při chápání druhé osoby. Smích zažíváme i při reakci na druhého člověka. Děj ovlivňuje náš postoj ke vztahu s danou osobou či obsah sdělení. Dětský smích je výrazem radosti z poznání či překonání překážek za cestou k vítězství. Jedná se o autentickou svobodnou reakci. Smích stejně jako pláč patří k existenci sociálního bytosti (Pešková, 2004).

Dle Bergsona (2011) náš smích je vždy smíchem nějaké skupiny. Abychom byli schopni smích pochopit, je třeba ho umístit zpět do jeho přirozeného prostředí, jímž je společnost. Pokud do dané skupiny zrovna nepatříme, nejsme schopni si komično plnohodnotně užít. Nutno si uvědomit, že takzvané **komično** neexistuje mimo oblast lidské sféry. Přirozené prostředí smíchu je dle Bergsona (2011) lhostejnost nikoliv cit. Domnívá se, že aby bylo komično plně uplatněno, vyžaduje se momentální necitlivost srdce a obrací se k rozumu, který je spojený s rozumem jiných. Důležitou součástí kvalitně prožitého komična je ozvěna druhých.

3.2.5 VTIP

K pochopení a vyjádření vtipu je zapotřebí sled mentálních operací. Kognitivní psychologové upřednostňují **třístupňovou teorii humoru**. Chceme-li žert pochopit, musíte být schopni tří myšlenkových operací. A to mentálně zachytit nastavení vtipu, detekovat nesoulad v jeho různých interpretacích a vyřešit nesoulad tím, že znemožníte doslovné, nevtipné interpretace, a oceníte význam té vtipné. Znalosti jednotlivce jsou organizovány v mentálních strukturách paměti, které se nazývají schémata. Pokud nad něčím přemýšlíme či něco vidíme, aktivuje se příslušné mentální schéma a vědomosti o daném tématu (Gibson, 2016).

Existují nejméně dva důvody, které mohou zapříčinit nepochopení vtipu. Nepochopení může vzniknout, pokud pointa vtipu vyžaduje vytvoření jiného mentálního obrazu, než jaký vytváří samotný vtip. Načasování a smích pomáhají posluchači signalizovat, že je možné i jiné pochopení. V druhém případě musí být posluchač schopen odhlédnout od počátečního výkladu, co mu vtip zpočátku implikuje. Některé z vtipů mohou uchovávat stereotypy, které považujeme za urážlivé, pak máme tendenci odmítnout možnost odhlédnutí od jejich útočného výkladu. Jedním z příkladů je vyskytující se násilí v kreslených pohádkách, kdy například zasáhne kojota (z příběhu Roadrunner) kovádlina. Milovníci zvířat nemusí být schopni tento druh humoru akceptovat (Gibson, 2016).

Humor je spojen s moudrostí - moudrý člověk ví, jak používat humor nebo kdy se smát sám sobě. Intuice napomáhá humoru při tvorbě schématu a rozlišení nesouladu. Vnímání a oceňování humoru probíhá v dnešní době přednostně prostřednictvím rychlých prvních dojmů než logickou analýzou (Gibson, 2016).

Martin (2007) se zmiňuje ve své knize o formě vtipů, které mají podstatu hádanky. Jedná se o další formu předbaleného humoru úzce souvisejícího s vtipy, které často zahrnují hru se slovy a jsou zvláště oblíbené a šířené v dětském kolektivu.

3.2.6 KATEGORIZACE HUMORU

Riggio (2015) ve svém internetovém článku popisuje 4 typy humoru. První druh je nazván jako humor **afiliativní**. Jedná se o vtipy k tématům, které bude pravděpodobně každý shledávat za vtipné. Cílem afiliativního humoru je spojit společnost, nalézt humor v každodenním životě a vytvořit pocit přátelství, štěstí a pohody. Dalším odvětví je humor **agresivní**. Jedná se o ponižování nebo urážky zaměřené na jednotlivce. Toto je humor, který je používán více agresivními komiky. Je-li zamýšleno ohrožovat nebo psychicky poškozovat ostatní, je to typ humoru, který je používán během šikany. **Vlastní humor** (v originálním znění *Self-enhancing humor*). Jedná se o humor, kdy je člověk schopný smát se sám sobě. Jedná se například o situaci, kdy některou nemilou příhodu obohatíte o humornou složku. Interpret vtipu se snaží najít humor v každodenních situacích a vtip cílit dobromyslným způsobem. Tento typ humoru u jednotlivce souvisí se zdravým zvládnutím stresu. Čtvrtým typem je humor **sebezničující**. Během sebezničujícího humoru probíhá ponižování či shazování vlastní osoby za účelem pobavit druhé. Psychologicky to může být nezdravá forma humoru a někdy je užívají cíle šikany, aby se pokusily vyhnout útokům (Riggio 2015).

Martin Rod (2007) ve své publikaci popisuje 11 rozdílných humorných situací, které byly vysledovány během komediálních představení z interakce hostů a komiků. Jako indikátor humorných situací byl využit smích publika. Kategorie se od sebe odlišují na základě svých záměrů nebo využití humoru. Martinova kategorizace poslouží v naší studii jako inspirace pro tvorbu nové, specificky zaměřené na humor dětí předškolního věku v pedagogickém prostředí. Překlad textu není doslovný, je zaměřen na vyjádření základního principu jednotlivých kategorií.

- 1. Ironie** - jedince vyjadřuje prohlášení, které má opačný význam, než je jeho doslovný smysl.
- 2. Humor satirický** - agresivní humor, který se navází do sociálních institucí nebo politiky.
- 3. Humor sarkastický** - agresivní humor, který se zaměřuje spíše na jednotlivce než na instituci.
- 4. Přehánění a podhodnocení** - mění význam něčeho, co řekla druhá osoba, pomocí opakování jeho věty s odlišným důrazem.

5. Sebe-odmítající poznámky - cíleny na vlastní osobu jako objekt humoru. Tento druh humoru může být proveden jako prokázání skromnosti. Většinou slouží k tomu, aby aktér humoru navodil v posluchačovi pohodu či se mu zavděčil.

6. Škádlení pomocí humorných poznámek - zaměřených na osobní vzhled posluchače nebo jeho slabinu. Na rozdíl od sarkasmu není zde záměrem vážně někoho urazit.

7. Odpovědi na rétorické otázky - protože u rétorické otázky není odpověď očekávána.

8. Chytré odpovědi na vážná tvrzení - chytré, neslučitelné nebo nesmyslné odpovědi anebo otázky, které měly být vážné. Prohlášení je záměrně chybně vyloženo tak, aby odpovídal jinému než zamýšlenému smyslu.

9. Dvojitý význam - obsažen ve výroku nebo slovu, který je následně úmyslně špatně pochopen. Mívá často sexuální povahu.

10. Změna ustálených tvrzení - známých výroků, klišé nebo příběhů k výrokům nových, inovativních.

11. Slovní hříčky - jedná se o vtipné použití slov, které evokují společně dvojitý význam.

3.3 HUMOR U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Na otázku „*kdy se humor poprvé vyskytuje u dětí*“ je dle Martina Roda (2007) nemožné jednoznačně odpovědět. Odpověď záleží částečně na faktu, jak člověk humor definuje. Můžeme říci, že humor vzniká ve hře a postupně se odlišuje od jiných forem jako kognitivní schopnosti dítěte. Shledává, že většina výzkumníků se této otázce vyhýbá, jelikož jejich názor může být do jisté míry subjektivní. Nicméně většina by souhlasila, že na konci druhého roku jsou děti schopny rozlišovat mezi humorem a dalšími formami hry. To se také stává evidentnějším, když děti rozvíjejí jazykové dovednosti, které jim umožňují popsat určité události jako "vtipné" nebo "hloupé".

McGhee (2013) též zastává názor, že skutečný humor se objevuje ve druhém roce života, kdy dítě začíná lépe rozumět symbolickému významu slov a předmětů. Základem pro humor u batolat je fyzická nesrovnalost, například když si místo čepice nandáváme na hlavu obuv. Děti objevují kouzlo slov a připadá jim humorné, když něco nesprávně pojmenují či tvoří nesmyslná jména. Po třetím roce života se dítě ocitá v novém stádiu vnímání humoru. Směje se fyzickým a verbálním nesrovnalostem, ale i nesrovnalostem pojmovým.

Dle Matějčka (2003) dítě k pocitu bezpečí může cítit ještě něco navíc, a to radost ze života. Prožívání radostného smíchu a legrace je dítě schopno jenom tehdy, když se nachází ve společnosti lidí, kde se cítí bezpečně a spokojeně. „*Když se smějeme, až se za břicho popadáme, necítíme „kde nás bota tlačí“ a nemyslíme na to, co bude zítra. Jsme teď a tady a je nám pozoruhodně dobře. Že je tomu tak o tom svědčí, že si takové prožitky chceme zopakovat, že po nich vysloveně toužíme, že je vyhlížíme a větríme, že vyhledáváme společenské klima, kde se jim daří. Zkrátka chceme legraci a pořádně se zasmát.*“ (Matějček, 2003, s. 49).

3.3.1 POCHOPENÍ HUMORU

Davis (2017) se domnívá, že nelze stanovit pevnou teorii, která by umožnila určit konkrétní, věkově související fáze vývoje humoru. Podotýká, že aby dítě bylo schopno tvořit a chápat humor/vtip, potřebuje vlastnit několik základních kognitivních dovedností. Nejdůležitějšími jsou **představivost**, schopnost **zaujmout jinou**

perspektivu a jazyk. Vzhledem k tomu, že tyto schopnosti mají tendenci vyvíjet se u různých dětí různým tempem a nadále rostou a mění se v průběhu dospívání a dospělosti, nelze fáze humoru pevně stanovit

Hlavním prvkem potřebným pro vývoj humoru u dětí je **socializace**. Je nutností, aby dítě pochopilo, že sdílí své zkušenosti a zážitky s jinou osobou dříve, než začne rozvíjet svůj smysl pro humor. Sdílení probíhá obvykle za pomoci smíchu - efektivní prvotní reakce si lze povšimnout již u novorozence, jakmile navazuje oční kontakt a usmívá se (Davis, 2017).

Některé výzkumy ukazují, že tyto znalosti jsou klíčové pro děti, aby pochopily složitější vtipy zahrnující sarkasmus a ironii. Jedna studie ukázala, že některé děti staré i tři let (ale především kolem pěti) jsou schopny pochopit některé formy ironie. Během experimentu děti sledovaly loutkové představení a následně jim byla položena otázka, co viděly. Příkladem ironie bylo, když jedna loutka rozbila talíř a druhá tento počín okomentovala slovy: „*Vaše máma bude velmi šťastná*“. Některé děti se smály a zároveň pochopily, že vyřčená věta nebyla doslovná, ale nesla opačný význam, tedy že maminka bude ve skutečnosti nešťastná (Davis, 2017).

Davis (2017) zdůrazňuje důležitost rozvíjející se představivosti, která je důležitá pro děti, aby byly schopné produkovat vlastní vtipy. První začátky lze zpozorovat přibližně kolem druhého roku života. Jedná se například o netradiční umístění objektů či tvrzení, že prase dělá „*bů*“. Když se smějí dospělí, je to proto, že věří, že je něco vtipné. Nicméně dítě předškolního věku nemusí mít stejný důvod. Předškoláci často jen napodobují smích dospělých, jiných dětí nebo postav, které viděli v televizním vysílání. Tento smích je typický pro děti věku dvou až tříleté, které interpretují smích ostatních.

3.3.2 ČEMU SE PŘEDŠKOLNÍ DĚTÍ SMĚJÍ

Queen (2015) v článku, „*Developing a Sense of Humor, The Development of Humor in Children*“ popisuje, čemu se předškolní děti nejčastěji smějí. Nejčastěji nalézají humor v obrázcích, které jsou v něčem naprosto iracionální (auto se čtvercovými koly, prase se slunečními brýlemi, kočka má křídla). Změna charakteristického vzhledu věci je pro ně zábavná situace. Rozesměje je i nesoulad mezi zvuky (kůň mňouká) nebo pokud změním věci její klasické využití (navlékání rukavic na nohy). Také zveličování

některých faktů (dívka má větší brýle než je její hlava, pán má nohy jako chůdy).

Queen (2015) hovoří o humoru jako o **intelektuální a emocionální dovednosti**, která se s přibývajícím věkem stává pestřejším. Během vývoje sofistikovanějšího pohledu na svět děti stále nacházejí nové vtipné situace a věci, které mají touhu vyzkoušet. V předškolním věku si děti již uvědomují, že vše kolem má své jméno. Rozšiřují si slovní zásobu, ale také si **hrají se slovy**. Pro navození humorné situace nazývají věci či lidi špatnými jmény či chybně vytvářejí slova. Rozprávějí též krátké zábavné povídky, které jsou většinou doprovázeny smíchem, jako je například věta „*snědl jsem lžici*“. Jelikož předškolní děti začínají chápat, jak náš svět funguje, vtipy s velkým nadšením přijímají.

V tomto období se smysl pro humor u dětí dramaticky zvyšuje. Děti mají více příležitostí k interakci a identifikaci s vrstevníky, s kterými mohou své vtipy sdílet. Věci se pro předškolní děti stávají méně zábavné, pokud jsou samy, než když se zábavy zúčastní ostatní. Sdílený smích často slouží jako předchůdce jiných forem sociální intimity. Smích se tak stává nástrojem pro vzájemné poznávání a dokáže odstranit obtížné sociální bariéry (Scarlett, 2005).

Ve věku, kdy děti nastupují do mateřských škol, se jejich smích začíná vyskytovat v souvislosti s hravými interakcemi s jinými dětmi nebo učiteli. Během výzkumu Charlene Bainumové a jejich kolegů z University of Tennessee bylo zjištěno, že 95 procent úsměvů či smíchu v mateřské škole mělo **sociální povahu**. Děti byly pozorovány během strukturované a nestrukturované hry. Žádané chování nastalo, když děti komunikovaly s ostatními. Smích u dětí ve věku tří let se častěji vyskytoval v reakci na zábavné neverbální akce (např. vtipné tváře nebo pohyby těla), zatímco pětileté děti častěji reagovaly na **zábavné slovní chování** např. vtipné komentáře, příběhy, písničky nebo neobvyklé použití slov (Martin 2007). Na tuto skutečnost poukazuje i Shapiro (2014). Děti před nástupem do základní školy začínají být schopné chápat, že slova mohou mít více významů. Vyvíjí se u nich hlubší jazykové schopnosti a rády říkají **dvojsmyslné říkanky**. Děti se v tomto stádiu učí již tvořit vtipy a interpretovat je. Většinou se ale jedná o tzv. „*předchůdce vtipu*“, kdy dítě chápe formu tohoto jazykového útvaru, ale má problém s jejich obsahem.

Holečková (2015) v rámci výzkumného šetření sestavila celkem **13 kategorií** na základě teoretických poznatků a průběžných výsledků ve své bakalářské práci, do

kterých můžeme humor předškolních dětí roztrždit. Data byla získána pomocí strukturovaných rozhovorů s dětskými respondenty a analýzou dětské kresby.

- **Absurdita, nonsens** – řadíme zde všechny absurdní, neskutečné a nesmyslné situace, které jsou děti schopny vymyslet.
- **Popleta, nešika** - do této kategorie řadíme všechny humorné situace, které si člověk nebo pohádková postava způsobí sama a neúmyslně.
- **Nemístné chování** - nemístné chování zahrnuje všechno podivuhodné jednání, které by nebylo v běžném světě akceptovatelné.
- **Nemístná situace** - nemístná situace zahrnuje všechny humorné situace, které se přihodí bez úmyslného zavinění dotyčné osoby.
- **Nečekaná situace** - nečekaná situace je taková, která se stane náhle a nečekaně, a obyčejně někoho vyleká, což ve svém důsledku působí humorně.
- **Převleky a grimasy** - do této kategorie zahrnujeme ty situace, kdy se někdo převlékne tak, že to vyvolá smích anebo vytváří různé zábavné grimasy.
- **Převod vlastností, záměna** - převod vlastností je charakterizován smíšením různých prvků, které k sobě navzájem nepatří.
- **Zkreslení rozměrů** - zkreslení rozměrů může být charakterizováno zmenšením nebo zvětšením pohádkové postavy.
- **Nehody** – nehody mají co společného se škodolibostí. Smích vyvolá to, že se někomu druhému stane nepříjemná věc. Někdy může „nehoda“ splývat s „nečekanou situací“.
- **Žerty** - žerty jsou ve své podstatě nehody způsobené druhou osobou. Může se jednat i o nevinné žertíky.
- **Druh souboje** - u této charakteristiky dětského humoru převažují komické typy souboje.
- **Přezdívky a legrační názvy**
- **Nakažlivý smích** - do této kategorie shrnujeme všechny situace, které se nevešly do žádné předchozí kategorie.

Tato kategorizace od Holečkové (2015) bude sloužit jako výchozí pro tvorbu vlastní typologie v diplomové práci. Předpokládáme, že bude obohacena o nové poznatky během výzkumného šetření.

3.3.3 HUMOR A HRA

Dle Martina (2007) humor úzce souvisí s hrou. Vývojový psychologové poznamenali, že smích a humor se vyvíjejí u dětí v kontextu hry. Existuje mnoho podobností mezi humorem a hrou. Smích i hra se objevuje u dětí v podobném věku (kolem čtvrtého až šestého měsíce života). Oba tyto fenomény jsou zábavné a usnadňují podobné sociální souvislosti. Jejich podstata je podobná, zahrnuje myšlenku "jako, kdyby". Jsou zdrojem radosti a těšení, aniž by měly zjevný vážný účel, a oba se vyskytují v bezpečném prostředí s lidmi, kteří jsou důvěryhodní. Zdá se, že oba pojmy zahrnují konsolidaci a zvládnutí nově získaných dovedností. Ačkoliv humor a hra jsou úzce spjaty, nejsou to úplně totéž. Malé dítě, které se obléklo do matčiných šatů, bot s vysokými podpatky a natřelo si rty rtěnkou, se může účastnit zábavné hry, ale nemusí tato situace být nutně vtipná. Pokud však oblékne šaty opačně, nosí boty na rukou a pomocí rtěnky si namaluje klaunský úsměv, dítě pravděpodobně vnímá tento počín za vtipný a očekává, že se budou ostatní lidé smát také. Humor tak zahrnuje větší míru nesouladu, bizarnosti, nadsázky nebo nesoulad oproti normálnímu běhu věcí. Tento proces je doprovázen hravým postojem (Martin, 2007).

Dle Wolfenstein (1954) se humor objeví kolem druhého roku života během hry, ve které dítě něco předstírá. V anglickém originálním znění je pro tento druh hry použit termín *make-believe play*. Tento typ hry autorka diferencovala do dvou částí, a to část **seriózní** a část **žertovnou**. V obou těchto případech dítě předstírá, že něco je skutečné, ale je si vědomo, že tomu tak není. Během hry seriozní se dítě zaměřuje na předstírání nebo iluzi reality, zatímco v žertu je kladen důraz na uznání nereálnosti. Dítě zapojené v seriozní hře může být ponořené do převzaté role - např. hra na maminku nebo řidiče kamionu - a vykonávat činnosti, které jsou přisuzovány skutečné roli matky nebo kamionu. V části žertovné však dítě realitu narušuje, chová se v neobvyklých nebo přehnaných způsobech se záměrem přimět druhého k smíchu.

Podobně na danou věc nahlíží i McGhee (2013) a to, že skutečný humor začne až po druhém roce života ve spojitostech s *make-believe play*, tj. při hře *na něco*. Tento stav odpovídá přechodu od senzomotorické fáze do fáze předoperační v Piagetově teorii. V předoperační fázi začínají děti používat schémata vnitřně, namísto spoléhání se pouze na přímou manipulaci s objekty při získávání znalosti o světě. Nejvýznamnějším

úspěchem v tomto věku je schopnost používat symboly a znaky, včetně slov pro objekty. Podle Piagetovy teorie vnímá-li dítě informace, které neodpovídají jeho existujícímu schématu o konkrétním objektu nebo události, prožívá nesoulad (Martin, 2007). Dle těchto zmíněných skutečností usuzuji, že v mateřské škole bude četnost humorných situací vysoká, jelikož prioritní činností během celého dne je hra. Můžeme očekávat, že nejvíce legrace se bude objevovat při námětových hrách, kde děti přijímají nové role a své emoce sdílejí s ostatními aktéry dění.

3.4 HUMOR JAKO NÁSTROJ PEDAGOGA

Otázku „Proč bychom měli u dětí v předškolním věku podporovat smysl pro humor?“ si klade Queen (2015) ve své práci *Developing a “Sense” of Humor The Development of Humor in Children*. Dle jejího názoru existuje mnoho důvodů, proč je propagace dětského humoru důležitá. Uvádí zde duševní a sociální výhody, emocionální výhody i přínosy v oblasti složky fyzické. Humor pomáhá v dětské duši udržet radost a štěstí a posiluje schopnost zvládnání hněvu a úzkosti. Posiluje mezilidské dovednosti a vytváří silné vazby s rodiči, jinými dětmi i učiteli. Děti, které mají lepší humorní dovednosti, mají výhodu při komunikaci, kultivaci přátelství a popularitě. Pozitivní vliv humoru se odráží i v sebevědomí jedince, posiluje intelektuální dovednosti a podporuje kreativitu dítěte. Podobně na tuto otázku nahlíží i Shapiro (2004). Humor dětem může umožnit vyrovnat se se stresem, úzkostí či hněvem a při rozpačitých situacích si zachovat tvář. Humor je nejen u dětí, ale i ve společnosti lidí vysoce oceňovaná sociální dovednost. Pomáhá nám vyrovnat se a předcházet mezilidským problémům.

„Humor nutí aktéry tvořivě reagovat na učivo, na dění ve škole i mimo školu, akceptuje kouzlo okamžiku, unikátnost pedagogických situací, vede k vychutnávání přítomného života oproti vzdáleným perspektivám. Dokáže také zesměšnit aktuální pachtění tím, že je poměřuje vyššími a dlouhodobějšími kritérii. Humor svědčí o tom, že jeho aktéři jsou vnitřně svobodní.“ (Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 160) V současné době je humor během výuky žádoucí a stává se tak přirozenou součástí vyučování a výchovy. V pedagogickém kontextu je pozitivní hodnocení humoru relativně nové. Podle Torokové (2004) byl humor v tradiční pedagogice vnímán jako element narušující pozornost, morálku a efektivitu výuky. Dětský smích, humor a legrace je nyní chápána jako přirozená potřeba dítěte a jejich realizací je směřováno k humanizaci vzdělávání. V České republice dosud nebyly realizovány žádné relativní výzkumy na rozdíl od zahraniční pedagogické literatury, kde je tomuto fenoménu věnovaná publicita již od sedmdesátých let minulého století (Šedřová, 2012).

Gorham a Christophel (2003) kategorizovaly humor používaný ve výuce do dvanácti typů. Dominuje zde diferenciací mezi tendenčními komentáři a příběhy či anekdotami. Tendenční komentáře jsou zde charakterizovány jako krátké komentáře, které představují určité evaluační stanovisko. Může být často doprovázeno výsměšným

tónem, jelikož obsahuje negativní hodnocení. Anekdoty a příběhy jsou rozvinutější vyprávění. Nejsou směřovány na třídu či žáka, týkají se učitele samotného nebo vyprávějí o jiných osobách. Zmíněná typologie je orientována na elementární vzdělání. Vzhledem ke skutečnosti, že typologie humorných situací v mateřské škole nebyla zatím nikde publikována, budeme předpokládat, že některé ze situací mohou být při výuce v mateřské škole analogické.

Učitelství humor je možno rozdělit dle několika existujících dichotomií. Například podle vázanosti na vyučovací látku. Například při vysvětlování nové učební látky může učitel použít humor. Bez návaznosti k učivu se jedná o osobní žerty nebo humorné příhody (Šedřová, 2013). Dále je možné rozdělit humor jako **vhodný** a **nevhodný**. Nevhodný humor bývá často chápán jako stereotypní či urážlivý. Nejedná se pouze o abstraktně vytvořené rozdělení, bylo opakovaně empiricky testováno. „*Zatímco pozitivní humor facilituje sociální vztahy a povzbuzuje pozitivní odezvu, negativní humor má za cíl prostřednictvím výsměchu posilovat dodržování skupinových norem nebo napadnout jednotlivce či skupinu. V českém prostředí se někdy termín „humor“ vztahuje pouze na pozitivní humor, naopak do něj není zahrnována ironie, satira či jízlivost.*“ (Šedřová, 2012, s. 428).

Martin (2007) předpokládá, že pozitivní emoce, které humor během výuky doprovází, jsou přenášeny na vyučovací předmět a vzdělávání. Tento proces vede ke zvýšení **motivace k učení** a k lepším studijním výsledkům. Dále se domnívá, že emocionální vzrušivost humorných stimulů přitahují žákovu **pozornost**, čímž usnadňuje přenos prezentovaných informací. Vnitřní rozpor mentální asociace podněcují proces kognitivní elaborace, která ulehčuje přenos informací do dlouhodobé paměti. Jeho tvrzení je v souladu s výzkumy sledující efekty použití humoru při vyučování. V empirických částech studia dokazují, že humor přitahuje a udržuje pozornost žáků. Wanzerová a kol. (2010) nabízí propracovanou teorii pedagogického působení humoru. Jedná se o teorii *instructional humor processing theory*, která se snaží vysvětlit způsob, zpracování a zužitkování humorné zprávy vyslané učitelem na straně žáka. Zmíněná teorie probíhá dle následujícího algoritmu:

1. Žák rozpozná inkongruitu obsaženou v humorné zprávě učitele.
2. Žák lokalizuje vnímanou inkongruitu do hravého, neseriózního rámce. Pokud tak neučiní, není s to určit humorný význam zprávy a končí zmatením.

3. Zpráva, která byla pochopena jako humorná, vyvolává určitou emoci. V případě tzv. vhodného humoru je tento afekt pozitivní.

4. Pozitivní emoce zvyšuje motivaci ke zpracování zprávy

Vedle toho je zpracování zprávy podpořeno inkongruitou humorného stimulu, který se vymyká zažitým myšlenkovým schémátům nositele, a proto si vynucuje intenzivní zpracování.

5. Bod 4 představuje potencialitu, která může, ale nemusí nastat. Pokud nastane, dochází k intenzifikaci učení a zapamatování informace obsažené v humorné zprávě (Šedřová, 2012, s. 431).

Mareš a Křivohlavý (1995) ve své publikaci uvádí šest deduktivních kategorií učitelského humoru dle Bryanta (1979). Jedná se o vtipy, hádanky, slovní říčky, vtipné glosy či komentáře a ostatní projevy humoru. Mareš a Křivohlavý shledávají v této kategorizaci úskalí, jelikož dle jejich uvážení nelze všechny druhy humorných projevů vtěsnat do prvních pěti kategorií - je zde například absence nonverbálních projevů. Autoři se více přiklánějí k podrobné kategorizaci definované Neuliepem z roku 1991. Nalezneme zde 20 kategorií rozdělených do 5 skupin dle směřování humoru. Humor může být zaměřen na učitele, na žáka, neadresovaný humor, vnější zdroje humoru či humor nonverbální. Jedná se ovšem o taxonomii humoru středoškolského učitele, což se dle mého názoru značně liší od kategorizace vyskytujících se v mateřské škole. Pět skupin zaměření by ovšem mohlo být do mateřské školy aplikovatelné (Mareš a Křivohlavý, 1995).

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem výzkumu je vytvoření kategorizace humorných situací vyskytujících se v mateřské škole. Následně k jednotlivým kategorizacím doplnit jejich charakteristiku a vzorový příklad z praxe. Dále bude k výzkumu přidán záznam v podobě tabulky o četnosti humorných situací v dané kategorii. V diskuzi zhodnotíme četnost humorných situací v návaznosti na různorodé aktivity v mateřské škole.

4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- **Jaké humorné situace jsou v mateřské škole přítomny?**
- **Jaký druh humorných situací převažuje?**
- V jakých druzích činností se humorné situace vyskytují v procesu předškolního vzdělávání častěji?

Podotázky, na které práce může přinést odpovědi:

- Existují faktory, které snižují výskyt humorných situací?
- Ovlivňuje četnost humorných situací seskupení skupin (chlapecké, dívčí, smíšené)?

4.2 VÝZKUMNÝ DESIGN

Pro zodpovězení stanovených otázek byl jako východisko zvolen kvantitativní design pro sběr dat a kvalitativní design pro tvorbu kategorizace, která je hlavním cílem práce. Pro výzkum byl vybrán koncept zakotvené teorie (*Grounded theory*), jehož autory jsou Glaser a Strauss (1967) a také Strauss a Corbinová (1999). „Výzkumníci iterativně shromažďují a analyzují data pomocí desáté metody „nepřetržitého porovnávání“, aby postupně vystihly konfigurace v datech na stále větší úrovni abstrakce pomocí induktivně navržených obecných kategorií a vztahů mezi nimi“ (Hendl, 2016, s. 9).

4.3 METODY ZÍSKÁNÍ DAT

Ke zkoumání výskytu humorných situací v mateřské škole byla použita metoda **rozbor videozáznamu**. Celkově bylo nasbíráno 20 hodin videozáznamů během všedních aktivit a situací v kolektivu předškolních dětí. Významné situace pro tuto studii budou následně zaznamenány a roztrženy do kategorií.

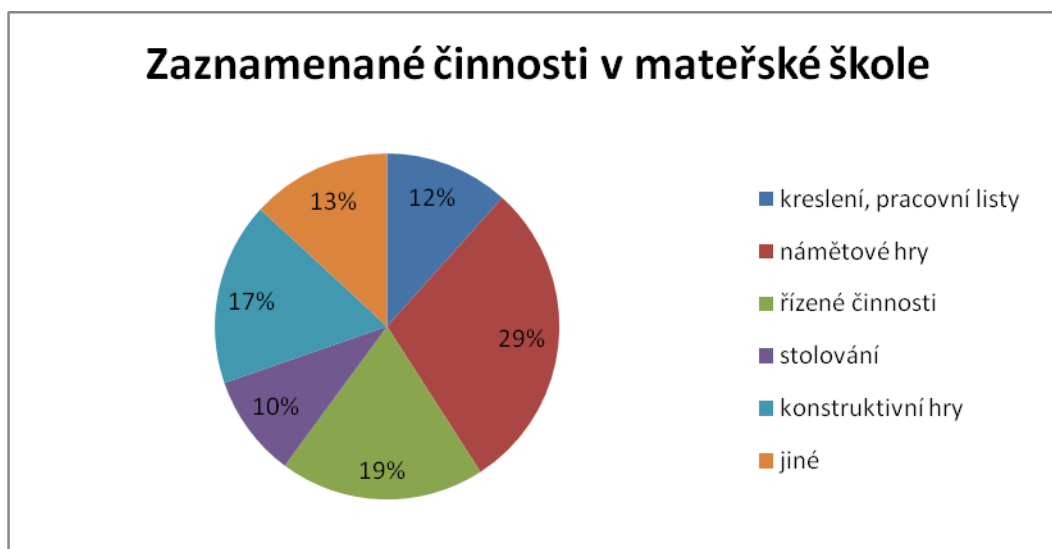
Další zařazenou metodou ke zkoumání fenoménu humoru v mateřské škole bylo **pozorování** během odpoledních i dopoledních aktivit. Režim dne nebyl pozmeněn, aby se zachovalo autentické prostředí. Děti nebyly záměrně podněcovány k vyvolávání humorných situací.

Před zahájením výzkumu v mateřské škole se tento výzkum měl ubírat kvantitativním směrem. Každý náznak úsměvu měl být zaznamenán a analyzován. Během zhlédnutí prvních videonahrávek ale bylo zřejmé, že tato myšlenka není uskutečnitelná. Děti se v prostorách třídy přirozeně pohybují a v mnoha případech kamera nezabírá obličej ve všech zúčastněných. Pro uchování spontánního chování dětí byla kamera umístěna na stálém místě, aby nepůsobila rušivým dojmem a nenabourala tak přirozené prostředí. Z tohoto důvodu byl výzkum pozmeněn na rovinu **kvalitativní**. Tedy zachytit významné momenty a detailně je rozepsat. „*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací, společenských hnutí nebo vzájemných vztahů*“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 10).

4.4 PROCEDURA

Výzkum probíhal v běžné mateřské škole v Královéhradeckém kraji 1. 9. 2017 – 30. 6. 2018. K problematice „*Humor v mateřské škole*“ byla vybrána třída 25 předškoláků ve věkovém rozmezí o 5 - 7 let. Rodiče byli v září obeznámeni s plánovaným výzkumem a podepsali k jeho uskutečnění souhlas. Během prvního čtvrtletí byla třída pouze pozorována a výzkumný pedagog se seznamoval s vlastnostmi jednotlivců i s celkovým obrazem třídy. Dětem bylo připraveno přirozené a poklidné klima ve třídě.

První videonahrávka proběhla dne 15. 1. 2018 během dopoledních činností. Děti byly s kamerou seznámeny a postupně si zvykaly na její přítomnost. Po týdnu byla dětmi vnímána, jakou více všední a snížil se tak počet dětských reakcí na její prezenci při výuce. V termínu 15. 1. 2018 – 5. 5. 2018 byly pořizovány videonahrávky během různých částí dne v mateřské škole. Videozáznamy byly pořizovány v délkovém rozmezí od 10 až 90 minut.



(Graf č. 1: Zaznamenané činnosti v mateřské škole)

Následně videonahrávky sloužily ke zpětnému rozboru humorných situací, které se během aktivit a činností vyskytly. Dle jejich charakteru byly roztrženy do kategorií, kde byla posléze zaznamenána i jejich četnost. Výrazné momenty jsou detailně rozpracovány a popsány v analyzovatelném souboru.

4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumu se zúčastnilo celkem 25 dětí, z toho 12 chlapců a 13 dívek. Průměrný věk byl 5;8, minimum 5;5, maximum 7;1, tj. všechny děti ve vývojovém období předškolní věk dle Vágnerové (2008). Jednalo se o výběr záměrný uskutečněný na základě relevantních znaků. Dětem byl přidělen kód, odlišující se barvou pro snadnější přehlednost během analýzy. Tento fakt může následně posloužit pro případné rozšíření výzkumu, kdy by byl sledován vztah mezi četností humorných situací a konkrétním jedincem. První část

kódu znázorňuje pořadové číslo dítěte (D01 = dítě jedna). Další písmeno značí pohlaví (M-muž/Ž- žena). A poslední část kódu nese údaj o datu narození (11 = 2011).

4.6 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT

Pro kvantitativní část byla každá situace, ve které se vyskytl humor, z videonahrávky zanesena do tabulky a byl jí přidělen kód. Kód byl vytvořen pomocí písmene, znázorňující den videonahrávky a čísla, které udávalo jeho pořadí v časové posloupnosti. Tato situace byla následně zařazena do jedné a výjimečně více kategorií humorných situací. Podrobné informace o všech zaznamenaných humorných situacích nejsou součástí diplomové práce z důvodu jejich obsáhlosti. Z výzkumného souboru byly vyloučeny úsměvy, které symbolizují sympatie či známky prosociálního významu, jelikož postrádají humornou složku.

Kategorie humorných situací vznikla na základě kategorie humoru dle Holečkové (2015), během výzkumu byla následně pozměněna a rozšiřována o další nově objevené vlastní kategorie.

Pro kvalitativní část jako základ byla použita metoda **klíčových událostí**, ke každému typu byl popsán první nebo nejlepší příklad. Nové typy situací byly podrobně rozepsány a vysvětleny. Rozsah případu byl určen metodou **konceptuální nasycenosti**, což znamená, že hledáme nové typy humorných kategorií, dokud se nezačnou opakovat. Tato procedura je součástí již zmíněné zakotvené teorie. *„Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.“* (Strauss a Corbinová, 1999, s. 14)

4.7 VÝSLEDKY – DESKRIPCE

Na základě zhodnocení videozáznamů bylo vytvořeno 22 kategorií humoru, které se vyskytovaly v mateřské škole. Tyto kategorie byly definovány a podrobně rozepsány. Následně byly doplněny o ukázkou humorné situace, která danou skupinu vhodně charakterizuje.

Rozdělení humorných situací

1. absurdita
2. druh souboje
3. fyzický kontakt
4. kostýmy a převleky
5. legrační mimika, gesta, pohyby
6. legrační přezdívky
7. legrační zvuky, popěvky
8. nakažlivý smích
9. nečekaná situace nebo reakce kamaráda
10. nemístné chování
11. neobvyklé slovo, slovní spojení
12. porušování pravidel
13. provokace
14. přerěknutí a omyly ostatních
15. převod vlastností, záměna
16. radost z výhry nebo úspěchu
17. radost z pohybu nebo hudby
18. reakce na kameru
19. smích bez příčiny
20. úmyslný popleta
21. vtipný nápad, myšlenka
22. vlastní omyl

1. Absurdita

Absurdita neboli nevhodný, nesmyslný. V běžném významu značí tento pojem rozpornost nějakého tvrzení se zdravým rozumem nebo s empirickými fakty. (Absurdita, 2017). Do této kategorie byly zařazeny situace, kdy děti reagují absurdně a následně se této reakci smějí nebo jsou vystaveny situaci, která je v jejich očích nesmyslná. Domnívám se, že dítě vnímá absurditu odlišně nežli dospělý člověk, jelikož nemá ještě potřebné množství informací a zkušeností, aby pochopilo absurditu v situacích složitějších. Tato kategorie je tedy zaměřena na absurditu a nonsens u dětí předškolního věku. Zde je uveden vhodný příklad z praxe. *Během odpolední námětové hry na školu je dívka D13Ž12 v roli učitelky a ptá se jednoho z kluků v roli žáka D22M11, co nosí myslivec za oblečení. Chlapec ukazuje v sešitě a jmenuje oblečení. Druhý chlapec D03M11 chtěl být také učitelem a je smutný. Dívka ukazuje a ptá se „to, to nebo to? Chlapec odpoví „kšandy!“, které v daném výběru nebyly. Dívka se znovu táže a chlapec opakuje „ kšandy!“ - dívka nereaguje a chlapec opakuje slovo kšandy několikrát za sebou a směje se. Následně se začnou smát ostatní děti a prohlíží si knihu. Chlapec D22M11 začne napodobovat dívku legračním hlasem a směje se. Dále odpovídá, že myslivec si má vzít na sebe pyžamo, medvěda či deku. Druhý chlapec D03M11, sledující situaci se směje, ale dívka se stále drží své role přísné učitelky. Dítě D22M11 bouchá pěstmi do lavice a směje se, jeho chování se stupňuje. Dívka ztrácí tvář a následně se smějí všichni (18. 1. 2018).*

Dle mého mínění v některých situacích může dětem vyznít absurdně ironie dospělých. Již děti v mateřské škole mohou chápat ironii, ale většinou tento způsob humoru rozpoznávají až během školního věku. Nyní si uvedeme příklad zmíněného jevu. *Přijde dítě z jiné třídy a ptá se na počet dětí (kvůli spojování tříd). Paní učitelka pronese „Je nás hodně... pět“. Děti se začnou smát a argumentují, že pět není hodně. Poté jedno dítě vyskočí paní učitelce na klín. Ta s ním začne jemně houpat a směje se. Chlapec se směje také. Děti chtějí vysvětlit, proč paní učitelka použila toto spojení pět - hodně. Paní učitelka následně vysvětluje, že se jedná o legraci, že až přijde paní ředitelka s dětmi, bude se tomu netradičnímu spojení smát. Tato scéna se následně opravdu odehraje. Děti se smějí (31. 1. 2018).*

2. Druh souboje

Jedná se o situace, kdy děti sledují souboj pohádkových a filmových postav a shledávají je za vtipné, ale patří sem i souboje, které probíhají mezi dětmi v rámci námětových her či během fyzického kontaktu. Druhá zmíněná situace je v mateřské škole více frekventovaná. Učitelé mají často problém rozeznat, kdy se jedná ještě o hru a kdy již tento souboj přechází do agrese či nelibosti jednoho z účastníků. Učitelé často těmto rizikovým situacím předchází a snaží se je ve svých třídách co nejvíce eliminovat. Může se zde vyskytovat i hod předmětem nebo hračkou. Domnívám se, že tento druh humoru je pro děti velice přitažlivý odjakživa a pokud jsou nastaveny striktní hranice a pravidla, nemusíme se ho jako učitelé obávat. Zde je uvedena jedna humorná situace, která byla zachycena během spontánní hry. *Při hře na koberci s figurky pirátů a rytířů chlapec D12M12 kouká na dívku D20Ž12 a směje se jí, dívka po něm hodí malou součást od pirátské lodě a směje se také. Se slovy „Útok, pal!“ se chlapec D12M12 začíná smát. Vystřelí, mimo a směje se o to více, přidává se další dítě D22M11. Chlapec D12M12 vypaluje kuličku na loď a nestrefil se. Dítě, co nyní drží loď, se směje D22M11 (18. 1. 2018).*

3. Fyzický kontakt

Během videí bylo vysledováno, že dětský smích často předchází různé druhy fyzického kontaktu s kamarády, jako je například objímání, válení, sedání si na sebe a různé druhy pošťuchování. Dále se často jako podmět k humorné situaci objevuje lechtání, drbání nebo třesení kamaráda. Tento druh humoru může být propojen se soubojem nebo provokací. Reakce ostatních byly ve většině situací pozitivní, v některých případech děti braly tento humor za nevhodný. Zde je uveden příklad z praxe. *Při námětové hře na školu vchází do koutku další chlapec D04M11. Chlapec v roli učitel D12M12 ho chytne kolem ramen s plastovým kráječem na pizzu v ruce a začne s ním třást. Oba se smějí. Následně se chlapec D04M11 usmívá a chce být panem ředitelem (18. 1. 2018).*

Do skupiny fyzického kontaktu můžeme zařadit i projevy s milostnou tematikou. Tyto humorné situace jsou často frekventované na základních školách. Jejich výskyt v předškolním věku je méně častý, ovšem nikoliv nulový. Jedná se o projevy lásky a náklonnosti, které děti považují v předškolním věku za nepatřičné a následně i humorné.

Dle záznamů tyto projevy vnímá legračně především mužské pohlaví. Zde je uveden příklad. *K dívce D13Ž12, která sedí u stolečku a kreslí obrázek, přichází chlapec D11M12. Doprovází ho dva kamarádi D16M10 D15M11. Chlapec se ke kreslící dívce skloní a na tvář ji políbí. Začne se smát a jeho kamarádi také. Dívka na to nereaguje, pokračuje v kresbě (5. 3. 2018).*

4. Mimika, gesta, pohyby

Jedná se o takovou mimiku, gesta či pohyby, jejichž záměrem je vyvolat smích u druhého dítěte. Většinou se aktér humoru již během tvoření legrační mimiky a gest směje a následně rozesmává ostatní děti. Na videozáznamech nebyla zachycena situace, kdy by děti prováděly tyto legrační pohyby, gesta či mimiku neúmyslně a následně by byly považovány za vtipné. Domnívám se, že tento jev je možný, ale během studie nebyl zachycen. Pro příklad uvádím výstižnou situaci, která vykouzila na tváři úsměv dvěma dívkám. *Dívka D13Ž12 se rozplývá nad obrázky koz v knize, dívka D23Ž12 vedle ní se poprvé na záběru usměje a začne jí vysvětlovat, co má malovat. První dívka dál listuje knihou a jmenuje zvířata, ukazuje na ně, používá legrační tón hlasu a mimiku. Provádí tuto činnost velice zbrkle. Dívka vedle ji pozoruje a hlasitě se směje. Holčička dělá legrační obličej a směje se, má radost, že baví kamarádku. Poté ji druhá, tišší dívka začne ukazovat, kam se má v knize dívat. Společně hledí na zvířátka a smějí se. Holčička poté jen zbrkle ukazuje na obrázky beze slov, předvádí legrační grimasy a gesta, hlasitě se smějí. Dívky pokračují v této činnosti několik minut, společně se smějí (24. 1. 2018).*

5. Přezdívky, jména

Tento druh humoru nebyl během videonahrávek příliš obvyklý. Většina těchto humorných situací pocházela od pedagoga a následně byly pozitivně přijaty dětmi. Legrační přezdívky mohou být vytvořeny i na základě rýmování. Tuto aktivitu již někteří jedinci předškolního věku zvládají, ale v souvislosti s přezdívkami se vyskytuje jen zřídka. Domnívám se, že tato kategorie nabývá na četnosti během školního věku, kdy je doprovázena i značnou dávkou škodolibosti či výsměchu. První příklad uvádí legrační přezdívku, kterou vymyslelo dítě během námětové hry. *Ve třídě probíhá*

námětová hra na školu. Děti přemýšlejí, jak se bude jmenovat pes **D06M11**. Chlapec **D12M12** prohlásí: „Já vím jak, pan Bobek“ a začne se smát, ostatní kroutí hlavou a smějí se. (18. 1. 2018) V druhé ukázce humornou situaci způsobil pedagog. Děti jsou obeznámeny, že je na čase uklidit školičku. Paní učitelka říká chlapcům: „A do školy byla zavolána paní uklízečka Vítka a musí to tam uklidit“. Chlapec Vítka **D12M12** se směje a začne pomáhat s úklidem hraček. Ostatní děti se také smějí (18. 1. 2018).

6. Zvuky, popěvky

Děti neúmyslně i záměrně vydávají zvuky, které mohou zapříčinit smích ostatních. Může se jednat i o různé popěvky či zpěv, který není v dané situaci obvyklý či vhodný. Často se jedná o zvuky napodobující zvířata. V některých případech děti napodobovaly nemístné zvuky, jako je řihání či hlasité vypouštění větrů. Během dopolední svačinky chlapec **D22M11** vydává legrační zvuky pomocí pusy a předloktí (napodobuje zvuky beatboxu) a hlasitě se poté směje. Dítě **D16M10** sedící u stejného stolečku začne první dítě napodobovat a u vtipu přidává na hlasitosti. Třetí dítě u stolečku **D12M12** se také směje. Pouze dívka **D20Ž12** drží svou tvář, nesměje se a poklidně svačí (15. 1. 2018).

7. Kostýmy a převleky

Tato kategorie je spjata s převleky, kostýmy či doplňky, které mohou oživit dětskou hru a rozesmát jejich tváře. Domnívám se, že pokud jsou tyto situace méně frekventované nebo nevšední, způsobují o to větší rozruch a smích. Může se tedy jednat o klasické převleky a kostýmy nebo o objekty, které k převleku určené nejsou a jsou takto využity díky dětské fantazii. Příkládám humornou situaci jako příklad, která vznikla při námětové hře na policistu a zloděje. Chlapec **D03M11** celou hru různě pozoruje z dálky, poté si nasadí policejní čepici a směje se. Ostatní chlapci si ho zvědavě prohlížejí a pokračují ve hře. Chlapec vstupuje do hracího koutku. Děti v koutku si na sebe navlékají různé doplňky, jako jsou brýle, pokrývky hlavy, šperky. Poté se na sebe vzájemně podívají a začnou se smát. **D20Ž12 D03M11 D12M12** (17. 1. 2019). Četnost těchto humorných situací se prudce navýšila během karnevalu, kdy každé dítě mělo na sobě kostým. Chlapec **D12M12** převlečený za draka půjčí svou látkovou škrabošku kamarádovi **D18M12**, který je převlečený za želvu ninju. Se slovy „podívejte na ninju“

přicházejí další děti *D15M11 D11M12 D10M12*, smějí se a chválí ho, jak mu to sluší (9. 2. 2018).

8. Nakažlivý smích

Tento druh humorné situace se vyskytuje, pokud se děti začínají smát pouze na popud smějících se dětí kolem sebe. Neznají příčinu smíchu prvního smějícího se dítěte nebo příčinu neshledávají jako vtipnou. Rozesměje je pohled na ostatní veselé tváře a následně se k nim přidávají. Do této fáze přechází i situace, kdy humorná situace přechází již do veselé euforie a příčina jejího vzniku je již minulostí. Děti *D24Ž12 D04M11 D10M12* si něco šeptají u stolečku a začnou se smát, poté se dohadují, kdo nejdéle dokáže zadržet dech a zkouší tuto činnost během svačiny. Chlapci *D10M12 D04M11* se na sebe po chvílce podívají a jeden z nich se začne smát, ostatní se postupně k smíchu přidávají (5. 3. 2018). Další situace byla zaznamenána během pohybové řízené hry, kdy děti mají na povel reagovat opačně. Paní učitelka pronese „Lehněte si na záda!“. Děti si lehnou na břicho a začnou se smát. „No tak lehněte si na břicho“ - děti se otočí a lehnou si na záda, smějí se. Hra dál pokračuje, smějí se při každém svém protichůdném činu, nežli je zmíněný povel paní učitelky. „Kůzlátka, né že si teďka sednete do turečku“. Děti se hlasitě smějí a sedají si do tureckého sedu. Děti si lehají na pokyn učitelky na zem, jelikož následuje další aktivita. Leží na zemi. Navzájem po sobě pokukují a dál se smějí (7. 2. 2018).

9. Nemístné chování

Zde je myšleno takové chování, které porušuje zásady slušného chování nebo je zcela nevhodné v dané situaci. Jedná se například o používání vulgarismu, vydávání tělesných zvuků, porušování zásadních pravidel dětské etikety atp. Často bývá propojeno i s porušováním pravidel, jelikož dané chování není v mateřské škole žádané a děti si jsou toho vědomy. Zde je názorná ukázka nemístného chování dětí, které u aktérů a mnoho pozorovatelů vyvolá hlasitý smích. Ovšem při překročení hranic začali být pozorovatelé z chování kamarádů velice rozpačití a napomenuli je. Během hry s pirátskou lodí a zvířátky na koberci chlapec *D12M12* říká: „Ještě abyste tam nevystrkovaly zadky,“ - celá skupinka se směje. Dítě *D22M11* pomocí gumové chobotnice píchlo chlapce

D16M10 do jeho boku, do hýždí. Hlasitě se všichni začnou smát. Druhý chlapec D12M12 křičí: „Ještě, znova, udělej to,“ a běží za kameru. Dítě D22M11 říká: „No tak počkej, ještě jednou, aby to viděli i ve škole,“ ukazuje na kameru a chce chlapce znova píchnout. Smějí se všichni chlapci. Chlapec D22M11 ho začne s vážným hlasem prosit: „No tak, aby to viděli ve škole, prosím“. Dítě D16M10 svolí a situace se opakuje. Smích přibývá na hlasitosti a dynamice se slovy „To bylo dobrý“ a začne scénu napodobovat. Chlapec zaregistruje kameru D16M10 a začne na ni reagovat, postaví se na čtyři a kroučí pozadím. Jeden chlapec D22M11 se začne smát, další nereagují, poté ho začne další chlapec D11M12 napomínat. Chlapec D11M12, který dítě napomínal, ho začne napodobovat a kroučí svým pozadím před kamerou. Druhé dítě D16M10 - tvůrce nápadu jde ke kameře a směje se. Začnou se střídat a stále se smějí. Začínají se „hecovat“, kdo je vtipnější. Poté si dítě D16M10 na okamžik shrne punčochy a ukáže holé pozadí. Dynamika smíchu sílí, druhé dítě nezahálí a kamaráda napodobí D11M12. Ostatní děti se již nesmějí a začnou kluky napomínat, ať přestanou. Tím hra končí (15. 1. 2018).

Pro doplnění k této kategorii přikládám často frekventovanou situaci v mateřské škole. Chlapec D22M11 se začne usmívat a říká: „Honzik? Honzik si, kamarádi, prdnul,“ a začne se smát. Chlapec D21M11 se stydlivě směje taky a říká: „Ale ty sis prdnul taky.“ Poté si začnou povídat, kdo další si prdnul a smějí se (16. 3. 2018).

10. Neobvyklé slovo, slovní spojení

Jedná se o takové slovo či slovní spojení, které děti slyší zřídka nebo prvně a působí na ně svým zněním či významem humorně. Často se tato situace může pedagogovi přihodit například během četby pohádek, kdy děti najednou vyprsknou smíchy a začnou legrační slovo opakovat. Z mé praxe se například jednalo o rčení „Tváříš se, jako by ti uletěly včely“, „Má hlas jako struhadlo“ nebo slova legračně znějící jako „bašta“, „bžunda“ atp. Dospělí tuto situaci za humornou nepovažují, jelikož tyto slova či slovní spojení nevnímají jako netradiční. V dětském podání se může jednat i o slova a spojení nelogické či vymyšlené. Zde je uvedeno několik příkladů této humorné situace. Chlapec oznamuje paní učitelce, že už si brýle vybral. Paní učitelka konstatuje, že bude vypadat jako fešák. Druhý chlapec D18M12 kroučí hlavou a směje se. Děti slovo fešák začnou

opakovat a začnou se také smát (24. 1. 2018). Jedná se o humornou situaci zapříčiněnou neobvyklým slovem.

Během hry s legem se chlapec **D15M11** ptá, jaký záchod mají postavený v domečku. Dítě **D04M11** odpovídá „suchej záchod“. Dítě to zopakuje a směje se **D15M11**. Z reakce je zřejmé, že neví, co ten pojem znamená a zdá se mu legrační (15. 1. 2018). Zde byl smích zapříčiněn neobvyklým slovním spojením.

Během dopolední svačinky jeden chlapec **D04M11** pronese větu: „A ty jsi starej londýnskej trolejbus“. Chlapci u vedlejšího stolečku to zaslechnou, podívají se na sebe a začnou se hlasitě smát se slovy „Cože?“ Chlapec **D16M10** se ptá chlapce od vedlejšího stolečku: „A já jsem co?“ a směje se. Chlapec **D04M11** mu odpoví: „A ty jsi dvoupatrová kampaň“. Všichni kolem se smějí, včetně chlapců (15. 1. 2018). Zde se jednalo o nesmyslné slovní spojení.

11. Nečekaná situace, reakce

Jedná se o situace a reakce druhých, které mohou děti v daný moment překvapit a tím i pobavit. Jsou to nečekané situace a reakce, které mohou mít úmysl rozesmát ostatní. Může se ovšem i jednat o zcela běžné reakce a situace, které druhé dítě může vnímat pomocí vlastních asociací a zkušeností za humorné. Během námětové hry se chlapec zatočí a schválně padá - dívka i chlapec se smějí **D02Ž12 D22M11 D12M12** „Kdopak se nám to válí ve škole,“ ptá se paní učitelka - děti se začnou smát a odpovídají – Vítek omdlel! (18. 1. 2018). Tato humorná situace byla zapříčiněna nečekanou situací, kdy dítě záměrně spadlo během námětové hry.

Chlapci se perou se svými dinosaury. Jeden chlapec **D05M12** se zvedne a vykřikne: „Jej, já jsem ale býložravec, to bych se měl sebrat a utíkat,“ a začne se smát a utíkat. Další chlapec **D16M10** dítě pozoruje a poté se začne jeho reakci hlasitě smát (5. 3. 2018). Zde dítě bylo reakcí kamaráda zprvu překvapené a poté ho shledalo jako legrační.

12. Porušování pravidel

Některé děti vnímají za humorné porušování daných pravidel a překračování nastavené hranice. Většinou se děti snaží tyto humorné situace vytvářet tajně za zády paní učitelek a pánů učitelů, jelikož vědí, že by jejich nadšení nesdíleli. Může se jednat o malé

prohřešky, jako je nalévání čaje do sklenice těsně pod okraj nebo dokonce i ukazování holého pozadí či přísné porušování bezpečnosti. Ze souboru videonahrávek soudím, že těchto aktérů ve třídě není mnoho. Přeci jen to chce značnou dávku odvahy, ale i špetku drzosti tyto pravidla porušovat. Většinou tyto humorné situace opakovaně vytváří jedno nebo dvě děti a ostatní se účastní pouze pasivně jako pobavení pozorovatelé. *Do záběru přiběhnou tři D20Ž12 D12M12 děti a mají v ruce obrázky. „Před paní učitelkou to neukazuj,“ dodává holčička. Na obrázcích jsou krvavá zvířátka. Děti začnou své obrázky popisovat. „Nikomu to neříkejte, ale já mám krvácejícího medvěda,“ sděluje D20Ž12. Všichni děti se u lega se smějí. Blíží se paní učitelka, děti obrázky schovávají se slovy „rychle, schovat“ a smějí se (16. 2. 2018).*

13. Provokace, škádlení

Provokace nebo škádlení často může vyústit v druh souboje nebo i v porušování pravidel. Tyto tři typy se ve videích často prolínají, ale dle mého názoru je nelze sjednotit a dát mezi ně rovnítko. Tento typ humoru je často pro druhou osobu nepříjemný a nemusí s ní humor sdílet. Často se jedná o takzvanou dětskou škodolibost. V některých situacích se děti mohou škádlit navzájem, a tak vzniká na jejich tváři sdílený úsměv, ovšem i tento případ může nakonec vyústit v něco nežádaného. Může se zde vyskytovat i zrcadlení pohybů druhého či opakování slov. Pro příklad jsem uvedla situaci, která vznikla během stolní hry, které se účastnili čtyři chlapci. *Dítě D15M11 se snaží spočítat, o kolik políček se má posunout, smějí se i ostatní děti u stolečku D06M11. Chlapec položí svou figurku na pole a druhý D16M10 mu ji s hlasitým smíchem vrátí. Chlapcovi D15M11 se to přestává líbit a stěžuje si paní učitelce. Situace se stále opakuje, chlapec D16M10 dává figurky na špatná místa a směje se, jeho kamarád po levici se směje také D06M11. „Mě už to s tebou fakt štve,“ - D15M11 „Mě to taky štve“ - D16M10 a stále pohybují s jednou figurkou tam a zpět. Třetí chlapec D12M12 jim radí: „No tak běžte všichni na start“. Chlapci stále v přetahování pokračují a občas se na sebe usmějí. Ostatní děti již chtějí hrát a začínají být nervózní. Chlapci D16M10, který celou situaci vyvolal, to ale připadá legrační. Děti začínají uvažovat, že přestanou hrát. Poté se dohadují, kdo tedy začne hrát první. Paradoxně největší aktér D16M10 celého nešvaru si jde vzápětí stěžovat paní učitelce, že kluci porušují pravidla (16. 1. 2018).*

14. Překnutí a omyly ostatních

Jedná se o situace, kdy dítě nalézá vtip v omylu či v pochybení druhé osoby. V tomto typu může být i dávka škodolibosti. Výzkum však ukázal, že i děti, které danou humornou situaci způsobily, se často přidávají k ostatním a smějí se. Po zhlédnutí videí se domnívám, že u předškolních dětí není ještě příliš frekventovaný jev vztahovačnosti, což eliminuje přechod těchto situací do posměchu. Většina předškolních dětí se své chybě zasměje a někteří ji ještě pro pobavení kamarádů zopakují. Dle mého názoru je zapotřebí tuto vlastnost u dětí rozvíjet, aby se v budoucnu vyhnuly zbytečnému stresu a lépe se vypořádaly se svými nezdary. *Během řízené činnosti mají děti pomoci brainstormingu vyjmenovat co nejvíce pohádek. Chlapec D03M11 se nadšeně postaví a hlasitě si rozpomíná na název pohádky, kterou zná. Poté říká: „dlouhý, tlustý a bystrozraký“. Chlapec se krátce zamyslí. Ostatní děti se začnou smát, jelikož shledávají v názvu pohádky chybu. Poté, když název poupraví a je pochválen, se vesele směje (7. 2. 2018). Dítě, které pochybilo, způsobilo nezáměrně humornou situaci.*

Chlapeček cizí národnosti D16M10 říká, že měl hranolky a ukazuje na obrázek s brambůrkami. Holčička D20Ž12 mu špatně rozumí a táže se chlapce: „Cože, tys navštívil hranolky?“ - děti se smějí. Poté se ukáže, že zaměnil slovo brambůrky za hranolky, děti i chlapec se smějí této chybě (31. 1. 2018). Zde se jednalo o překnutí, které dětem přišlo legrační. V obou zmíněných situacích se děti, které chybovaly, svému pochybení následně zasmály.

15. Převod vlastností, záměna

Tato kategorie je charakterizována převodem vlastností a smíšením různých prvků, které k sobě navzájem nepatří. Může se jednat o situaci, kdy dítě nebo paní učitelka na sebe převezme jinou roli, kdy zaměníme předměty nebo jim určíme jiné vlastnosti. Často se zmíněné situace vyskytovaly během dramatických činností či her propojené s dramatizací či her námětových. *Během pohybové hry. Děti se promění do role neposedného kůzlátka. Smějí se této proměně a zároveň demonstrují strach, jelikož pohádku dobře znají. Paní učitelka vysvětlila pravidla pohybové hry doprovázenou ozvučnými nástroji. Poté se zeptá dětí „Zkusíme to“? Děti začnou radostně skákat, smát se a odpovídají, že ano. Děti začnou pobíhat po tělocvičně, hlasitě se smějí a mečí.*

Zazní úder bubínku, který symbolizuje blížícího se vlka. Děti se na tento signál schoulí do klubička, aby se schovaly, smějí se. Paní učitelka předvádí vlka a promlouvá ke kůzlátkům, ty jsou schované a smějí se. Situace se po dalším úderu do bubínku opakuje. Paní učitelka chodí kolem a ptá se hrubým hlasem: „Kde ty kůzlata jsou?“ a kůzlata se hlasitě vlkovi smějí (7. 2. 2018).

16. Radost z pohybu, hudby

Zaznamenané situace dokazují, že některé humorné situace vznikají čistě z radosti z pohybu nebo hudby. Děti jsou šťastné, když se mohou hýbat, poskakovat nebo tančit, zpívat a přitom se hlasitě smějí. Na ostatní pozorující to většinou působí radostně a přidávají se k pohybu, zpěvu i ke společnému smíchu. Tato situace je dle mého názoru jedna z nejpřirozenějších a nejelementárnějších ze všech uvedených. Není zde zapotřebí složitěho humoru či zkušeností, děti si tyto situace užívají přirozeně bez dlouhého přemýšlení. Následně se smích může přenést až do úrovně „nakažlivého smíchu“, jelikož síla smíchu v této kategorii sílí pomocí jeho sdílení. Jedná se o kategorii, která má nejvyšší četnost. *Chlapec D14M12 během ranních her začne tancovat a radostně se směje. Ostatního ho pozorují, poté k tanci přidá zpěv (31.1.2018).*

17. Radost z výhry a úspěchu

Děti mají přirozeně radost, pokud se jim něco podaří nebo zvítězí nad protivníkem. Svě veselí většinou mohou demonstrovat hlasitým smíchem. Pokud se jedná o situaci, kde probíhá mezi dětmi soutěž nebo souboj, může se tato humorná situace změnit ve škodolibou radost či dokonce výsměch. Tento jev však nebyl během videozáznamu zachycen. Radost z úspěchu může být i sdílená, což demonstruje následující ukázka během dopolední konstruktivní hry na koberci. *Dítě D22M11 pokládá na vysokou věž, která je vyšší než mají ostatní děti, další kostičku. Všichni ostatní ho sledují a obávají se, že věž se zřítí. Chlapcovi se to povede, věž nepadne a ostatní děti se smějí, chválí ho a společně se radují (24. 1. 2018).*

Ve třídě probíhá řízená činnost, děti poznávají pohádky dle úryvků z knížek. Děti si můžou v duchu počítat, kolik poznaly pohádek. Chlapec D15M11 se směje na druhého chlapce D16M10 a vesele tvrdí, že má již 10 bodů. Druhý chlapec se také hlasitě směje a říká, že jich má už 11 bodů. Pro upřesnění bylo zatím přečteno 8 úryvků

z pohádkových knih, dospělý tedy může tuto situaci považovat za vtipnou úplně z jiného důvodu. Děti si tohoto faktu vědomy nejsou (7. 2. 2018).

18. Reakce na kameru

Jelikož výzkumný materiál byl zaznamenáván pomocí kamery, mnoho humorných situací vzniklo na tomto základu. Děti zprvu reagovaly na kameru častěji, postupně tato aktivita ztrácela na četnosti. Humorné reakce na kameru mnohé děti pobavily. Dle mého názoru je třeba do kategorie tento typ humorných situací zařadit, ač by v přirozeném prostředí mateřské školy nevznikly. *Dívka přijde ke kameře, směje se a kouká okem do objektivu. Za kamerou je další dívka D08Ž11 a ta se též směje. Poté se vystřídají. Začnou před kamerou otevírat pusy a dělat legrační obličej. Chlapeček D03M11 jde ukázat kameře, jakou nakreslil lišku a ptakopyska, zpívá si u toho a směje se. Poté si začne přejíždět rukou před obličejem a měnit výraz tváře (24. 1. 2018).*

19. Smích z neznámé příčiny

Jedná se o humorné situace, kde není známa příčina. Může se jednat o případ, kdy se dítě rozesměje na základě vlastní zkušenosti či asociace, která není ostatním známá. Dále jsou zde zařazeny situace, které nelze na videozáznamu plnohodnotně rozeznat z důvodu nesrozumitelné mluvy či nedostatečného záběru na dané dítě. *Do třídy vstupuje holčička D19Ž11. Dívka D13Ž12 nově příchozí holčičce vysvětluje, že kreslí princezny, obě se začnou vesele smát. Příčina smíchu není z nahrávky zřejmá (16. 3. 2018).*

20. Úmyslná záměna či pochybení

Některé děti vytvářejí humorné situace pomocí úmyslné záměny. Schválně odpovídají chybně či nesmyslně nebo se chovají nemotorně. Byly zde zařazeny i situace, kdy děti vědomě říkají lež, aby pobavily ostatní. V této kategorii opět dominuje několik jedinců, kteří rádi vytváří humorné situace. *Při námětové hře na anglickou školu. Holčička D13Ž12 schválně pojmenovává zvířátka česky, ukazuje na ně, kroutí se u toho a směje se. Ostatní její humor příliš neocení. Holčička D13Ž12 ukazuje na králíka a ptá se, jak se řekne anglicky, do hry se přidává chlapec D03M11, který sedí vedle a hraje si s indiány. „Já vím, já vím, je to nos,“ a začne se smát. Ostatní děti se smějí také. Děti*

začínají řešit, kdo se ujme další role učitele, dohadují se, kdo má mlčet a co je nespravedlivé. Nakonec dominantní dítě zavelí a určí další dítě do role učitele. Dívka **D13Ž12** odpovídá česky, směje se. Ostatní holky ji opravují a vysvětlují, že to chtějí slyšet anglicky. Když neposlouchá, upozorní ji, že na ni kouká kamera (5. 3. 2018).

21. Vlastní omyl

Na rozdíl od předchozí kategorie není toto pochybení plánované za účelem pobavit okolí. Vzniká na základě náhody, přeráknutí, vlastního omylu. Jak už bylo zmíněno v kategorii 14. *Přeráknutí a omyly ostatních* - děti, které způsobí tuto humornou situaci, se své chybě mohou zasmát. Zde jsou zahrnuty právě ty humorné situace, kdy se dítě směje své vlastní chybě. Může se na první pohled zdát, že kategorie číslo 14 a 21 jsou totožné, ovšem dle mého názoru je zde podstatný rozdíl. V kategorii číslo 14 se dítě směje chybě ostatních na rozdíl od této kategorie, kde se dítě dokáže smát vlastní chybě. Je ale zřejmé, že pokud vznikne humorná situace na základě vlastního omylu, prolíná se většinou i se zmíněnou kategorií omylů ostatních. Tato situace je následně rozřazena do obou kategorií. Nutno zdůraznit, že se nejedná o pravidlo. *Během dopolední svačiny. Chlapec **D10M12** pokládá svůj talířek na stůl. Náhle mu z talíře vypadne kousek ovoce. Hlasitě se směje této situaci. Ostatní toto pochybení nezaznamenaly, nesmějí se* (5. 3. 2018). Smích z vlastní chyby může být i skupinový. *Ke hře se k dívce **D23Ž12** přidává další holčička **D17Ž12**. Společně se smějí a mají ze hry radost. Navlékají na magnetické tyčky různé tvary. Tyčka se podlamuje, nejde jim to, smějí se. **D23Ž12 D17Ž12*** (5. 3. 2018).

22. Vtipný nápad, idea

Tato situace byla zaznamenána jako poslední. Lze ji často zařadit do jiné kategorie, ale v některých případech bylo toto zařazení částečně rozporuplné, z tohoto důvodu byla vytvořena kategorie *vtipný nápad či idea*. Jedné se o situace, kdy dítě přichází do kolektivu se zajímavou myšlenkou či nápadem. Pokud je nápad shledán ostatními za skvělý, reagují na něj děti pozitivně. Tato reakce často přináší smích, ožívování nápadu a jeho společné rozšiřování. Nápad může působit humorně i v situaci, kdy je absurdní, neuskutečnitelný. Není následně realizován, ale děti se při pomyslení na něj začnou

smát. Následující humorná situace zachycuje vtipné nápady dětí během karnevalového dopoledne. *Děti radí Karkulce, jak se vyhnout nebezpečí: „Vylézt na strom,“ povídá D04M11, „Zdrhat,“ radí chlapec D03M11, začne se smát, zvedne se a pobíhá po třídě. Poté se doberou k řešení, že může zavolat na pomoc třeba Spidermana, děti se začnou hlasitě smát (9. 2. 2018).* Další humorná situace zachytila humorný nápad, který nebyl projevem verbálně, ale činem. *Během karnevalové hry „židličkované“, kdy děti usedají na židli poté, co dozní hudba. Ve skupince dětí, které byly již ze hry vyřazeny, jednu dívku napadne, jak ve hře pokračovat. Postaví si svou vyřazenou židličku ke kraji tělocvičny a do rytmu hudby ji obchází. Ostatní děti vesele přistupují na její verzi hry, smějí se. Následně chodí vesele kolem své vyřazené židličky a smějí se (9. 2. 2018).*

4.8 ČETNOST HUMORNÝCH SITUACÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

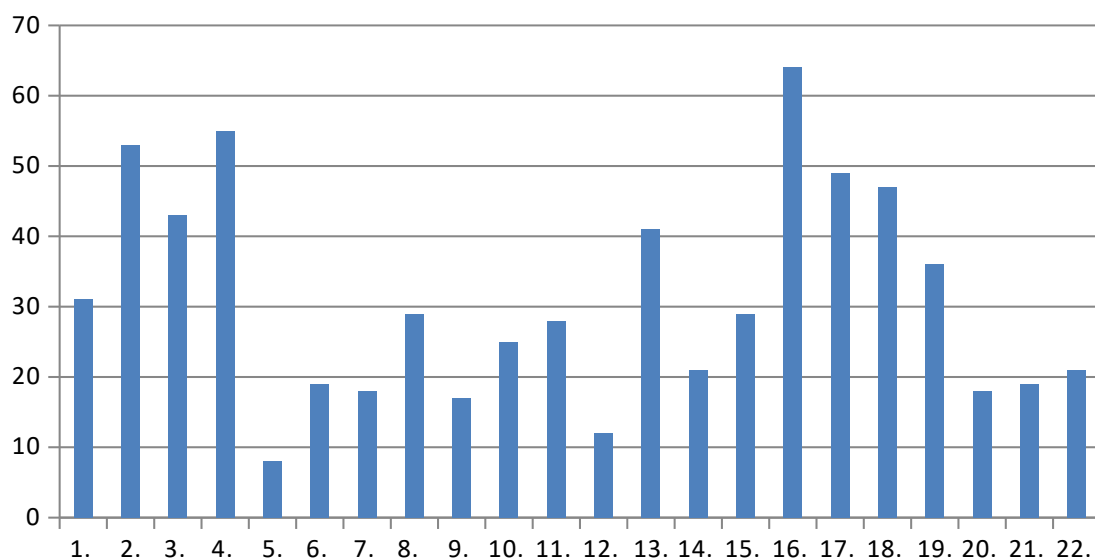
Během 20 hodin videozáznamu bylo zaznamenáno 642 humorných situací, které následně byly rozříděny do 22 kategorií. Četnost humorných situací je 0,535 humorné situace za minutu. Některé situace byly zařazeny do více druhů humorných situací, neboť jako všechno v lidské psychice, je i humor jev multifaktoriální. Pro doplnění uvádím tabulku obsahující data ohledně četnosti humorných situací v dané kategorii.

Humorné situace v mateřské škole	
Časový úsek	1200 min
Počet humorných situací	642 / 683
Počet situací rozřazený do více kategorií	41
Četnost (humorné situace/min)	0,535
Rozdělení humorných situací	
1. Absurdita	31
2. Druh souboje	53
3. Fyzický kontakt	43
4. Mimika, gesta, pohyby	55
5. Přezdívky, jména	8
6. Zvuky, popěvky	19
7. Kostýmy a převleky	18
8. Nakažlivý smích	29
9. Nemístné chování	17
10. Neobvyklé slovo, slovní spojení	25
11. Nečekané situace, reakce	28
12. Porušování pravidel	12
13. Provokace, škádlení	41
14. Přerěknutí a omyly ostatních	21
15. Převod vlastností, záměna	29

16. Radost z pohybu, hudby	64
17. Radost z výhry nebo úspěchu	49
18. Reakce na kameru	47
19. Smích z neznámé příčiny	36
20. Úmyslná záměna či pochybení	18
21. Vlastní omyl, pochybení	19
22. Vtipný nápad, idea	21

(Tabulka č. 1 : četnost humorných situací v jednotlivých kategoriích)

Nejvíce humorných situací bylo zaznamenáno v kategorii 16. *Radost z pohybu a hudby*. Jedná se o humorné situace, které se tvořily během činností velice spontánně. Mezi další vysoce zastoupené kategorie jsou 6. *Legrační mimika, gesta a pohyby*, kde se situace vyskytly během různorodých činností a aktivit. Z kategorie 2. *Druh souboje* bylo zaznamenáno 53 situací, které často vznikaly při námětových hrách, kde bylo zastoupeno mužské pohlaví. Nejmenší četnost humorných situací zaznamenala kategorie 5. *přezdívky, jména*.



(Graf č. 2: četnosti humorných situací zastoupené v jednotlivých humorných kategoriích)

5 DISKUSE

5.1 LIMITY STUDIE

Limitem této studie může být zajisté počet hodnotitelů videozáznamu a jejich následný rozbor. Z časové náročnosti však bylo nereálné tento počet navýšit. Jako další limit vidím vliv pedagogických pracovníků na danou skupinu dětí. Pedagogické působení učitelů může být v jiných třídách odlišné, a tak i reakce dětí nejsou zcela totožné. Studii ovlivňuje i skutečnost, že ve výzkumném souboru působilo pouze 25 dětí. Pro vyšší objektivitu by bylo vhodné do sledování zapojit více tříd z různých mateřských škol.

5.2 NOVÁ KATEGORIZACE HUMORNÝCH SITUACÍ

Mareš a Křivohlavý (1995) humoru přidělili dvě základní funkce - redukcující a rozšiřující. Rozšiřující druh humoru posiluje sociální vztahy a snižuje výskyt konfliktů. Z výčtu kategorií humorných situací můžeme usoudit, že v mateřské škole se převážně objevuje humor rozšiřující, který se vyskytoval během variabilních aktivit a spontánních činností.

Kategorizace humorných situací v této práci je více diferenciovaná než v podání jiných autorů. Martin (2007) ve své publikaci *The Psychology of Humor an integrative approach* rozepsal 11 druhů humorných situací. Tyto kategorie ovšem nebyly během výzkumu aplikovatelné. Dle mého mínění je humor u předškolního dítěte a humor u dospělého jedince velice odlišný, což zapříčiňuje jejich odlišné kognitivní schopnosti a dovednosti. Davis (2017) podotýká, aby dítě bylo schopno tvořit či chápat humor nebo vtip, potřebuje vlastnit několik základních kognitivních dovedností. Mezi ně patří představivost, schopnost zaujmout jinou perspektivu a jazyk.

Agresivní humor, který popisoval ve svém internetovém článku Riggio (2015), nebyl během výzkumu zachycen. Jedná se o druh humoru, jehož funkcí je záměr ponižovat nebo urážet jednotlivce. Tento fakt je pro klima třídy velice pozitivní.

Kategorizace od Holečkové (2015) již byla tematicky o dost bližší. Zde se našlo několik shodných humorných kategorií a další byly upraveny. Ve své práci popsala 13 humorných kategorií a z nich bylo použito a upraveno 7 kategorií. Dle mého názoru je rozdíl zapříčiněn rozdílnými zvolenými metodami zkoumání. Holečková (2015) využila

pro sběr dat strukturované rozhovory s dětskými respondenty a analýzu dětské kresby. Nemohly být nejspíše zaznamenány kategorie spojené s přirozenými interakcemi mezi dětmi či učitelem nebo humorné situace vázané na hudbu a pohyb.

Významným fenoménem humoru je slovní vtip, který ovšem nebyl během průzkumu v dětském kolektivu zaznamenán. Gibson (2016) zmiňuje tezi, že k vyjádření vtipu je zapotřebí sled mentálních operací. Jedná se o schopnost tří myšlenkových operací, které jsou pro předškolní dítě velice složité. Když jsem se dětí jednotlivě ptala, zda mi mohou říct vtip, pouze jedno dítě z 25 bylo schopno správně vtip interpretovat. Smálo se svému vtipu, jelikož vědělo, že na konci přednesu je to žádaný jev. Pointu vtipu ovšem nechápalo a chtělo ho vysvětlit. Zde je znění celého vtipu: *Přijde Krakonoš do pekárny a říká: „Dobrý den, prosil bych půlku Šumavy.“* Dle Gibsona (2016) nepochopení v tomto případě vzniklo, jelikož pointa vtipu vyžaduje vytvoření jiného mentálního obrazu, než jaký vytváří samotný vtip, čehož nebylo pětileté dítě schopno.

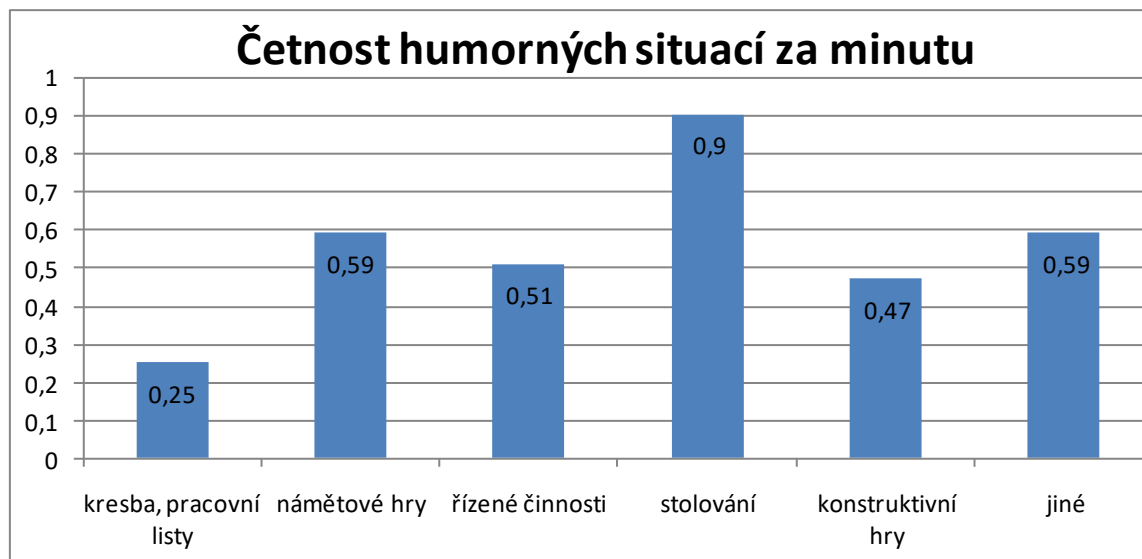
Mezi další známé humorné kategorie, které nebyly během výzkumu zaznamenány, patří ironie a sarkasmus. Davis (2017) zastává tezi, že pětileté dítě je již schopno pochopit některé formy ironie. S tímto názorem se ztotožňuji. Z praxe mám mnoho zkušeností, kdy některé děti ironii učitele pochopily a vyvolala u nich smích. Ovšem počet případů, kdy dítě úmyslně proneslo ironický vtip nebo poznámku, je opravdu mizivý. Z těchto zkušeností usuzuji, že předškolní dítě vybavené potřebnými rozumovými schopnostmi dokáže ironii pochopit, ale spontánní tvorba ironického humoru v mateřské škole je velice nízká. Proto většina těchto situací vyzněla dětem absurdně nikoliv ironicky a byly tedy zařazeny do kategorie *absurdita*. Karel Čapek (1986) se domníval, že ironie a satira ve své podstatě humorem nejsou. Ironie pro něj značila projev určité převahy, kdy lidé ironizují to, v čem se cítí nadřazení. (Mareš, Křivohlavý 1995)

Během analýzy videonahrávek mě překvapilo, jak byly vzniklé humorné situace různorodé a bylo těžké je generalizovat do několika skupin. Vzniklo tedy 22 kategorií. Humorné situace se často prolínaly a byly proto zařazeny do více kategorií, jelikož humor je jev multifaktoriální.

5.3 ČETNOST HUMORNÝCH SITUACÍ

Sledované činnosti byly rozděleny do šesti oblastí, a to: námětové hry, stolování, kresba a pracovní listy, konstruktivní hry, řízené činnosti a jiné. Následně byla analyzována četnost humorných situací v dané oblasti. Nebude nejspíše překvapením, že nejméně humorných situací vznikalo při tvůrčích činnostech, kresbě či pracovních listů u stolečku. Děti pracovaly tiše, většinou individuálně a plně se soustředily na jejich činnost. Hodnota četnosti humorných situací za minutu byla 0,25, což odpovídá jedné humorné situaci za čtyři minuty. Proč někteří pedagogové tento okruh aktivit preferují? Vraťme se k myšlence Torokové (2004). Humor byl v tradiční pedagogice vnímán jako element narušující pozornost, morálku a efektivitu výuky. Čím tedy méně rozruchu, tím je „tradiční“ pedagog spokojenější. V mateřské škole během videonahrávky tvořil tento druh činností 14 %, ale byl vyvážen dalšími různorodými aktivitami. Pokládám si ovšem otázku, kolik procent výuky tyto činnosti tvoří na „tradiční“ základní škole? A kdy mají děti prostor vytvářet humorné situace? Jako odpověď nám možná postačí frekventovaně používaná věta. „*Počkej, až půjdeš do školy, on tě ten humor přejde*“.

Naopak největší hodnota četnosti humorných situací byla naměřena během stolování. Jak již bylo uvedeno v kapitole *Funkce humoru během sociální interakce*, humor se vyskytuje prakticky v jakékoli sociální situaci a vyvinul se u lidí jako univerzální způsob komunikačního a společenského vlivu s různými funkcemi (Martin 2007). I McGhee (2009) zmiňuje, že humor může sloužit k usnadnění probíhající sociální interakce, pro zpříjemnění a ulehčení komunikační situace. Není překvapující, že nejvíce těchto humorných situací bylo zaznamenáno během ryze sociální události, jako je společné stolování. Četnost těchto situací by byla značně nižší, kdyby bylo ve třídě zakázáno během stolování spolu komunikovat. V předškolní třídě, kde daný průzkum probíhal, mohou děti během stolování spolu hovořit. Společně se učí osvojovat pravidla dětské etikety, kde jsou projevy humoru samozřejmě povoleny. Pro doplnění je přiložen jednoduchý graf, který zobrazuje kvocient četnosti humorných situací během jedné minuty.



(Graf č. 3: četnosti humorných situací během aktivit a činností v mateřské škole)

5.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ČETNOST HUMORNÝCH SITUACÍ

Z videozáznamu bylo vyzorováno několik faktorů, které negativně ovlivňují četnost humorných situací během her a aktivit v mateřské škole. Prvním zřejmým faktorem je konflikt. Pokud se neshoda či spor během hry objevil, pozitivní nálada všech zúčastněných se většinou začala vytrácet. Následně se děti často izolovaly a preferovaly hru v osamocení. Martin (2007) ve své publikaci zmiňuje, že humor i hra jsou zdrojem radosti a těšení, a tyto pocity toužíme sdílet s lidmi, které jsou pro nás důvěryhodní. S tímto tvrzením souhlasím a domnívám se, že pokles četnosti byl způsoben narušením bezpečného prostředí. Tato neshoda vznikala i na základě nesouhlasu s určenými pravidly či přiřazenou rolí ve hře. Pravidla mohou být nastavena kamarády, ale i paní učitelkou. Dětský zájem poté o hru opadal a nebylo přítomné veselí ze hry.

Pokud se děti na videozáznamu ponořily do vážné hry, četnost těchto humorných situací též klesala, jelikož smích nebyl pro dítě ve vážné hře žádaným jevem. Neznamená to ovšem, že by si děti danou aktivitu neužívaly, pouze ji prožívaly odlišným způsobem.

Martin (2007) tvrdí, že humor je v zásadě společenským fenoménem. Lidé se mnohem více smějí a žertují, když jsou s jinými lidmi nežli o samotě. Tato skutečnost

byla zachycena i během výzkumu. Ze vzniklých humorných situací bylo patrné, že důležitým indikátorem četnosti je také sestavení skupiny při hře. Někteří jedinci měli větší potřebu vyvolávat humorné situace. Výskyt humorných situací převládal ve smíšené nebo ryze chlapecké skupině.

5.5 HUMOR JAKO NÁSTROJ PEDAGOGA

Mareš a Křivohlavý (1995) se domnívají, že vztah humoru k výsledkům žáka není jednoznačný, ale shodují se na jeho nepřímém působení. Může zlepšit atmosféru ve třídě a sociální klima výuky, vztah mezi učitelem a žákem či soudružnost skupiny. Dle jejich názoru může zlepšit motivaci k látce, zapamatování učiva a podporovat direktivní myšlení, nikoliv ovšem zlepšit žákovo porozumění k učivu. Z videonahrávek bylo viditelné, že děti humor pedagoga přijímaly velice pozitivně. Vztah mezi humorem a dětským výkonem nelze z výzkumu vyhodnotit, jelikož hlavní cíl práce nespočíval v tomto vztahu.

Šeďová (2012) ve své publikaci také zmiňuje existující dichotomii pedagogického humoru, a to humor vhodný a nevhodný. Nevhodný humor pedagoga nebyl během výzkumu zaznamenán. Následně bude zmíněno několik klíčových humorných situací, které byly vytvořeny na podnět pedagoga.

Během karnevalového dopoledne vchází do třídy druhá paní učitelka v převleku za princeznu Jasmínu. Děti se k ní rozeběhnou, prohlížejí si ji a vesele se smějí. Paní učitelka prohlásí „Tady nejsou vůbec žádný děti“ a tímto pozitivně reaguje na ticho ve třídě. Děti se této situaci smějí. Děti se dožadují, aby svůj kostým představila i nově příchozí paní učitelka, smějí se tomuto nápadu. Paní učitelka představuje svou postavu, kráčí kolem dětí, komentuje svůj kostým a poté dodá poznámku, že princ Aladin s ní nemohl přijít, jelikož šel do práce. Tato poznámka všechny děti rozesměje. (9. 2. 2018)

V této ukázce humorné situace zprvu děti smíchem reagují na kostým paní učitelky. Poté se smích přesune na její poznámku o absenci dětí ve třídě. Je to jakýsi druh pochvaly, kterou čas od času použil každý předškolní pedagog, a pokaždé dětem vykouzlí úsměv na rtech. Se smíchem i reagují, když paní učitelka přistoupí na jejich nápad a začne se představovat. Jako poslední je rozesměje poznámka o princ

Aladinovi. Všechny děti přeci ví, že princové do práce nechodí. Jedná se naprosto o absurdní, ale velice zábavný komentář.

Paní učitelka komentuje růžové jahodové mléko, které mají děti ke svačině.

„Děti, není tomu tak dávno, kdy mi jeden chlapeček povídal, že existují speciální kravičky, které dávají růžové mléko“. Děti se hlasitě smějí a říkají „To by musely ty kravičky být růžový“. Poté si s paní učitelkou povídají o původu mléka. Po svačině paní učitelka děti upozorní „Nezapomeňte si umýt pusinku, abyste neměly vousy. Děti se okamžitě začnou smát a některé se ptají paní učitelky, jestli je mají. (16. 1. 2018) Pedagog v tomto případě využil humornou historku se záměrem ověřit dětské znalosti o původu mléka a následně je rozšířit. Tuto kategorii zmiňuje Mareš a Křivohlavý (1995) ve své publikaci, kde uvádí kategorie učitelského humoru dle Bryanta (1979). Zde se jedná o kategorii *zábavné historky*. Následně děti během stolování pobavila představa, že by měly mít po mléku vousy. Jedná se o převod vlastností či záměnu na základě podobnosti.

Děti počítají, kolik si jich staví u stolečku z lego stavebnice. Paní učitelka začne počítat s nimi, ale záměrně špatně. Děti se této absurditě smějí a začnou ji opravovat. (16. 2. 2018) Pro děti v mateřské škole je jejich učitelka vzorem, která zná odpovědi na jejich zvědavé otázky. Proto se pro ně stává legrací jakékoliv její pochybení.

Domnívám se, že pomocí humoru během pedagogické práce mají učitelé příležitost zpříjemnit atmosféru ve třídě a přiblížit se k dětem. Mareš a Křivohlavý (1995) se též domnívají, že učitel je hlavní tvůrce klimatu ve třídě. Jedná se jak o momentální psychické rozpoložení, tak o jeho zvláštnosti ohledně psychických vlastností, které jsou trvalé. Pokud je učitel kladně naladěný, jsou vzájemné interakce plné pohody, v opačném případě může zapříčinit v třídě napětí a pocity strachu. Z tohoto tvrzení usuzuji, že pokud pedagog má smysl pro humor a používá ho při vykonávání pedagogické činnosti, může děti v této dovednosti značně obohatit.

6 ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zaznamenat klíčové humorné momenty, popsat jejich obsah a následně vytvořit kategorizaci humorných situací vyskytující se v mateřské škole. Diplomová práce zmíněné cíle splnila v plném rozsahu a následně i zaznamenala četnost těchto humorných situací v návaznosti na několik faktorů. Výsledky výzkumu by mohly posloužit pedagogovi pro zkvalitnění předškolní výchovy.

Data a informace, které byly během výzkumu nasbírány, by mohly posloužit k rozšíření práce. Například četnost humorných situací by bylo vhodné podrobně zkoumat v návaznosti na různé faktory, jakými jsou pohlaví, věk, národnost či pedagogický přístup, a zjistit jejich vliv na danou problematiku. Velký přínos bych sledovala v samostatném tématu *Humor jako nástroj pedagoga*. Toto téma by mohlo být rozšířeno i o sborník her a činností, které jsou podmětne pro navození humorných situací a rozvíjí smysl pro humor u předškolních dětí.

Sepsání této diplomové práce mi pomohlo v samotné seberealizaci a pochopení mého vlivu na předškolní děti. Tímto bych ráda pedagogům doporučila, aby se nebáli během své pedagogické činnosti využívat videokameru. Může odhalit mnoho skrytých talentů, dětské osobnosti, schopnost kooperace, příčiny vznikajících konfliktů a mnoho dalších klíčových momentů, které zkrátka nelze v kolektivu dvaceti pěti dětí zachytit dvěma očima. Navíc nám může pomoci nalézt odpověď na otázku „*Jaký jsem pedagog?*“, uvědomit si své chyby a následně na nich zapracovat.

Vančura (1972) definoval podstatu humoru jako osobním názorem člověka na svět "*Humor není smáti se, ale lépe vědět*". Pomozme dětem najít správný směr, ať mohou po své cestě životem kráčet s úsměvem.

ZDROJE

Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, J & ŠMARDOVÁ, V. (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.

BERGSON, H. (2011). *Smích*. Naše vojsko. ISBN 978-80-206-1249-6

ČAČKA, O. (1997). *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum. ISBN 808-57-990-30

ČÁP, J. & MAREŠ, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 8073672731

ČAPEK, K. (1986). *O tom humoru*. In: Čapek, K.: *O umění a kultuře III*. Praha: Český spisovatel. ISBN 22-135-86

ČERMÁK, I. (1998). *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta. ISBN 80-902614-1-8

HOLEČKOVÁ, E. (2015). *Humor v dětském věku*. [bakalářská práce]. Hradec Králové: Pdf UHK

KURIC, J. (1986). *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-409-86

LANGMEIER, J. & KREJČÍŘOVÁ, D. (2013). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0

LORENZO, K. (1992). *Takzvané zlo*. Praha: Mladá fronta. ISBN 80-204-0264-0

MAREŠ, J. & KŘIVOHLAVÝ, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3

MARTIN, R. (2006). *The Psychology of Humor: an Integrative Approach*. Cambridge: Academic Press. ISBN 9780080465999

- MATEJČEK, Z. (2003). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-058-8
- MATEJČEK, Z. (2004). *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0892-8
- McGHEE, P. & FRANK, M. (2013). *Humor and Children's Development: A Guide to Practical Applications*. New York: Academic Press. ISBN: 978-0-866-56681-0.
- MERTIN, V & GILLERNOVÁ, I. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978807367-6278.
- ONDOK, J, P. (2000). *Bereme smích vážně?*. Svitavy: Trinitas. ISBN 80- 86036- 81-2.
- PEŠKOVÁ, J. & kol. (2004). *Hledání souřadnic společného světa*. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 8086432912
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0691-0
- PŘÍHODA, V. (1967). *Ontogeneze lidské psychiky I - vývoj do 15 let*. Praha: SPN. ISBN: 74-06-14.
- ŘÍČAN, P. (2006). *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 8073671247.
- SCARLETT, G. & kol. (2005). *Children's play*. London: Sage. ISBN: 0-7619-29999-1
- SHAPIRO, L, E. (2014) *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portal . ISBN 978-80-262-0651-4
- STRAUSS, A. & CORBINOVÁ, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Sdružení podané ruce. ISBN 80-85834-60-x.
- ŠEĐOVÁ, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6205-4
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. (2005). *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-2

TOROK, S. E. & kol. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching*. roč. 52, č. 1, s. 14–20. ISSN 8756-7555.

VÁGNEROVÁ, M. (2008). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0956-0

VANČURA, V. (1972). *Poznámka o humoru*. In: *Řád nové tvorby*. Praha: Svoboda. ISBN neuvedeno.

WOLFENSTEIN, M. (1954). *Children's humor: A psychological analysis*. Bloomington: Indiana University Press. ISBN 0253313511

Použité internetové zdroje a elektronické publikace

DAVIS, P (2017) How children develop a sense of humour [online]. *The Conversation* [cit. 2018-08-10]. Dostupné z: <https://theconversation.com/how-children-develop-a-sense-of-humour-77028>

GIBSON, M. J. (2016) Good sense of humor is a sign of psychological health [online]. *Quartz* [cit. 2018-11-13]. Dostupné z: <https://qz.com/768622/a-good-sense-of-humor-is-a-sign-of-psychological-health/>

GORHAM, J. & CHRISTOPHEL, D. M. (2003). The relationship of teacher use of humor in the classroom to immediacy and student learning [online]. *Florida Gulf Coast University* [cit. 2019-04-10]. Dostupné z: https://fgcu.instructure.com/files/29374449/download?download_frd=1&verifier=8zyEuOnQ3ntzbH26mCKRkXdRJaPIG2JnN0Lm7a4G

HENDL, J (2016) Kvalitativní výzkum v pedagogicem [online]. *Researchgate* [cit. 2019-05-11] Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Jan_Hendl/publication/267848497_KVALITATIVNI_VYZKUM_V_PEDAGOGICE/links/580e17bd08ae0360753dc1d4/KVALITATIVNI-VYZKUM-V-PEDAGOGICE.pdf

CHIARO, D & NORRICK, N. (2009). Humor in Interaction [online]. *Books google* [cit. 2018-08-22]. Dostupné

z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=vf3mnJeg8G8C&oi=fnd&pg=PR1&dq=CHIARO+social+interaction&ots=ZogWowXxb5&sig=mkXGoAOvdAkVfLT38GZfqqVmh-4&redir_esc=y#v=onepage&q=aving+face&f=false

QUEEN, S. (2015). „Developing a Sense” of Humor The Development of Humor in Children [online]. *Univerity of Wisconsin whitewater* [cit. 2018-08-10]. Dostupné z : http://www.uww.edu/Documents/ce/camps/earlychildhood/2015Handouts/4041_Developing_a_%27Sense%27_of_Humor;_The_Development_of_Humor_in_Children.pdf

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2018). *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2018-09-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

RIGGIO, R. (2015). The 4 Styles of Humor [online] *Psychology today* [cit. 2018-08-10]. Dostupné z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/cutting-edge-leadership/201504/the-4-styles-humor>

Sence of humor (n.d.) [online]. *The ideoms, largest idioms dictionary* [cit. 2018-09-13]. Dostupné z: <https://www.theidioms.com/sense-of-humour/>

Absurdita. (2017). [online]. *Sociologická encyklopedie* [cit. 2019-09-10]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Absurdita>

ŠEĎOVÁ, K. (2012). *Pedagogické efekty humoru ve výukové komunikaci*. Dostupné z: pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/10/Ped_4_12_07_Pedagogické_efekty_426_441.pdf

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1: četnost humorných situací v jednotlivých kategoriích.....	58
Graf 1: zaznamenané činnosti v mateřské škole.....	42
Graf 2: četnosti humorných situací v jednotlivých humorných kategoriích.....	43
Graf 3: četnosti humorných situací během aktivit a činností v mateřské škole.....	63