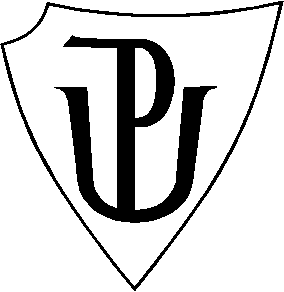
UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií



DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Alena Schenková

Humor v pedagogické komunikaci

Olomouc 2023

vedoucí práce: PaedDr. Alena Jůvová, Ph. D

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předloženou diplomovou práci vypracovala zcela samostatně a veškerou použitou literaturu a další podkladové materiály, které jsem použila, uvádím v Seznamu použité literatury.

Datum: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Bc. Alena Schenková

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce, PaedDr. Aleně Jůvové, Ph.D., za její podnětné a vstřícné vedení, za její připomínky a za trpělivost, kterou projevovala při konzultování mé práce. Dále bych ráda poděkovala rodině a svým kolegům za podporu a pomoc, kterou mi poskytovali nejen v průběhu psaní této práce.

Obsah

[Úvod 7](#_Toc138057533)

[I. Teoretická část 9](#_Toc138057534)

[1 Pedagogická komunikace 10](#_Toc138057535)

[1.1 Pojem komunikace a její typy 10](#_Toc138057536)

[1.2 Funkce komunikace 11](#_Toc138057537)

[1.3 Pedagogická komunikace 12](#_Toc138057538)

[1.4 Účastníci pedagogické komunikace 12](#_Toc138057539)

[1.5 Obsah a funkce pedagogické komunikace 13](#_Toc138057540)

[1.6 Faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci 14](#_Toc138057541)

[1.7 Pravidla pedagogické komunikace 14](#_Toc138057542)

[1.8 Neefektivní způsoby komunikace 15](#_Toc138057543)

[1.9 Shrnutí pedagogické komunikace – aktuální situace 16](#_Toc138057544)

[2 Emoce 18](#_Toc138057545)

[2.1 Pojem emoce 18](#_Toc138057546)

[2.2 Vznik a zdroje emocí 19](#_Toc138057547)

[2.3 Základní klasifikace emocí 20](#_Toc138057548)

[2.4 Emoční inteligence 23](#_Toc138057549)

[2.5 Zvládání negativních emocí 24](#_Toc138057550)

[3 Osobnost učitele 26](#_Toc138057551)

[3.1 Požadavky na učitele 27](#_Toc138057552)

[3.2 Kompetence učitele 29](#_Toc138057553)

[3.3 Typologie osobnosti učitele 32](#_Toc138057554)

[3.3.1 Caselmannova klasifikace 32](#_Toc138057555)

[3.3.2 Döringova klasifikace 34](#_Toc138057556)

[3.3.3 Novější typologie 35](#_Toc138057557)

[3.4 Struktura osobnosti učitele 36](#_Toc138057558)

[4 Osobnost žáka 40](#_Toc138057559)

[4.1 Střední školní věk – pubescence 40](#_Toc138057560)

[4.1.1 Fyzický vývoj 41](#_Toc138057561)

[4.1.2 Duševní vývoj 41](#_Toc138057562)

[4.1.3 Sociální vývoj 42](#_Toc138057563)

[4.2 Klíčové kompetence žáka 43](#_Toc138057564)

[4.3 Negativní chování žáků 43](#_Toc138057565)

[5 Klima ve škole a ve třídě 45](#_Toc138057566)

[5.1 Sociální klima 45](#_Toc138057567)

[5.2 Klima ve škole 45](#_Toc138057568)

[5.3 Typy školního klimatu 46](#_Toc138057569)

[5.4 Úrovně zkoumání klimatu školy a jeho index 47](#_Toc138057570)

[5.5 Klima ve třídě 47](#_Toc138057571)

[5.5.1 Spolutvůrce klimatu ve třídě – učitel 48](#_Toc138057572)

[5.5.2 Spolutvůrce klimatu ve třídě – žák 48](#_Toc138057573)

[5.6 Konkrétní podpora klimatu na základní škole 48](#_Toc138057574)

[*5.7* Výsledky dotazníkového šetření *Klima na naší škole* 50](#_Toc138057575)

[6 Humor ve škole 51](#_Toc138057576)

[6.1 Funkce humoru 51](#_Toc138057577)

[6.2 Aktéři humoru ve výchovně-vzdělávacím procesu 52](#_Toc138057578)

[6.2.1 Humor a učitelé 52](#_Toc138057579)

[6.2.2 Humor ze strany žáka 53](#_Toc138057580)

[6.3 Nevhodné užití humoru 56](#_Toc138057581)

[6.4 Humor na sociálních sítích 57](#_Toc138057582)

[II. Empirická část 58](#_Toc138057583)

[7 Výzkumné šetření 59](#_Toc138057584)

[7.1 Cíl výzkumu 60](#_Toc138057585)

[7.2 Výběr a charakteristika výzkumného vzorku 61](#_Toc138057586)

[7.3 Výzkumná metoda 63](#_Toc138057587)

[7.4 Volba výzkumného designu a metody výzkumu 63](#_Toc138057588)

[8 Analýza a interpretace získaných dat 64](#_Toc138057589)

[8.1 Otevřené kódování 64](#_Toc138057590)

[8.2 Axiální kódování 70](#_Toc138057591)

[8.3 Selektivní kódování 71](#_Toc138057592)

[8.3.1 Vzdělávání s humorem a pozitivní emoce 71](#_Toc138057593)

[8.3.2 Vzdělávání s humorem a humor jako lék na stres 72](#_Toc138057594)

[8.3.3 Vzdělávání s humorem a pozitivní atmosféra ve třídě 72](#_Toc138057595)

[8.3.4 Vzdělávání s humorem a problémy s jeho pochopením 73](#_Toc138057596)

[8.3.5 Vzdělávání s humorem a negativa spojená s humorem 73](#_Toc138057597)

[9 Diskuse a shrnutí empirické části 74](#_Toc138057598)

[9.1 Shrnutí výzkumu 76](#_Toc138057599)

[Závěr 77](#_Toc138057600)

[Seznam používaných zkratek 79](#_Toc138057601)

[Bibliografie 80](#_Toc138057602)

[Seznam tabulek a grafů 84](#_Toc138057603)

[Seznam příloh 85](#_Toc138057604)

[Anotace 88](#_Toc138057605)

# Úvod

*„Richarde, ty opisuješ! Ne, paní učitelko, já se inspiruju!“*

žák 6. A při testu z občanské výchovy

To je důvod, proč svoji práci miluji. Humor je součástí života, díky němu i svízelné situace, které prožíváme, mohou být lehčí a snesitelnější – ať už je to psaní testu nebo náročná životní zkouška. Autorka jako pedagog s osmiletou praxí se s humorem ve svých hodinách německého jazyka a občanské výchovy setkává každý den. Fenomén humor a s ním souvisící témata jsou popisována a vysvětlována prostřednictvím poznatků, komentářů a faktů z praxe na základní škole.

Struktura diplomové práce je členěna na dvě základní části, a to na část teoretickou a část empirickou.

Cílem diplomové práce je zjistit, zdali humor pedagoga podněcuje motivaci žáků k učení a působí jako prevence proti stresu a negativním projevům v chování a podporuje pozitivní atmosféru ve třídě a pozitivní vztahy na pracovišti.

Z tohoto cíle vyplývá několik termínů a pojmů, které jsou šířeji vysvětleny v teoretické části. Stěžejní je problematika pedagogické komunikace, při které se samotný humor odehrává. Pokud si představíme abstraktní slovo humor, legrace, žerty, vtipy, vybaví se nám nejspíše rozesmátá tvář. Smích, radost a uvolnění jsou emoce, které by měly humor vyvolat – ty jsou nastíněny v další kapitole diplomové práce. Samotné aktéry výchovně-vzdělávacího procesu, kteří se smějí, žák a jeho učitel, nelze opomenout. Vztahy jednotlivých účastníků působí na klima ve škole, které může být právě humorem pozitivně ovlivňováno. Závěr teoretické části patří samotnému humoru. Zde jsou zmíněny funkce humoru ve výuce a rovněž negativní humor, který se bohužel na půdě školy objevuje. K této i zbylým kapitolám autorka uvádí příklady a humorné situace ze své praxe či cituje ze zápisků své bývalé žákyně, samozřejmě s jejím svolením.

Empirická část je zaměřena na samotný výzkum. Šetření problematiky humoru a jeho vlivu na výuku je založeno na kvalitativní metodě. Data byla získána pomocí polostrukturovaného hloubkového rozhovoru na základní škole ležící v Jihomoravském kraji. Na této škole vyučuje i autorka, proto nebylo obtížné přesvědčit respondenty k rozhovoru. Získané informace byly zpracovány pomocí zakotvené teorie, která se skládá se tří částí – otevřené kódování, axiální kódování a selektivní kódování. Po analýze získaných dat následuje jejich shrnutí a diskuse. Zde autorka zmiňuje i výsledky výzkumu dalších autorů, kteří se fenoménu humor ve výuce věnují nebo se věnovali. Závěrem hodnotí autorka výsledek svého výzkumu a splnění vytyčených cílů.

# Teoretická část

# Pedagogická komunikace

*„Hodinu na mě nikdo nemluvte!“*

autorčina matka (učitelka na prvním stupni) v červnu odpoledne,

po dvaceti letech práce ve školství

Komunikace – sdílení ale také příjímání informací, postojů, emocí, to je každodenní chléb učitele. Klasická základní škola začíná ve všední den, v osm hodin ráno a výuka obvykle trvá do půl druhé, pokud opomeneme odpolední vyučování. Klasický vyučovací den je tedy rozdělen do šesti hodin po 45 minutách. V těchto hodinách probíhá výchovně-vzdělávací proces. Nejen žáci ale i hodně učitelů shledává příjemnými částmi dne přestávky nebo volné hodiny. Po vyučování mají žáci snad na každé škole možnost navštěvovat různorodé aktivity, které podporují jejich všestranný rozvoj. Ve všech zmíněných situacích probíhá pedagogická komunikace. Tato problematika v sobě obsahuje celé spektrum dalších pojmů a problémů, se kterými se jako učitelé setkáváme. V této části práci se jim autorka blíže věnuje.

## Pojem komunikace a její typy

*„Slovo komunikace pochází z latinského communicare, tj. sdílet znamená vzájemné sdílení – tedy sdělování i přijímání – informací. Je to společenský proces a nosičem bývá řeč či písmo“* (Douděra, 2023).

Obecně se realizuje komunikace, nejen ta pedagogická, verbálními nebo nonverbálními prostředky a komunikaci činem (Nelešovská, 2005).

Verbální komunikaci chápeme jako přenos informací slovem nebo psaným projevem. Psaný projev nemusí být jen dopis nebo kniha, můžeme za něj považovat i rovnice nebo notový záznam (Nelešovská, 2005).

Nonverbální komunikace hraje zásadní roli v jednání lidí. Při tomto dorozumívání nepoužíváme slova. Nonverbální komunikaci můžeme vyjádřit výrazem obličeje – mimikou. Důležitá je i řeč našich očí, například zvednuté obočí nebo naše četnost a zaměření pohledů. Komunikujeme i prostřednictvím pohybů našeho těla, dotyky (např. podání ruky), držením těla. Zajímavá je problematika komunikace prostřednictvím oblečení a dalšími aspekty našeho vzhledu nebo stylu. Věda „proxemika“ se zabývá naším prostorovým chováním. Ke komunikaci patří i naše vůně. Jako posledním způsobem předávání informací jsou vokální projevy – výška tónu, rychlost naší řeči, hlasitost (Argyle, 2013; Nelešovská, 2005).

Třetí a poslední typ komunikace, je komunikace činem. Pod tímto pojmem rozumíme veškeré jednání mezi žákem a učitelem. Je v ní zahrnuto vše, co se dělá a jak se dělá. Například postoje a reakce učitele na individuality žáků, jejich nepřipravenost atd. (Nelešovská, 2005).

## Funkce komunikace

Naše komunikace má mnoho funkcí, které jsou důležité pro naši společnost.

Samotnou výměnu informací, sdílení faktů označujeme za funkci informativní. Tato funkce je i základním kamenem při výchovně-vzdělávacím procesu, kdy jsou učitelem předávány různorodé informace žákům, které si pak žáci do určité části zapamatují anebo také ne…Tento fakt je ovlivněn mnohými faktory, jak ze strany dítěte, učitele ale například i prostředím, ve kterém žák vyrůstá nebo se učí.

Další funkcí, kterou komunikace má, je instruktivní funkce. V této rovině nám komunikace poskytuje návod, jak dosáhnout námi stanovený cíl nebo cíle. Sebepojetí a naše hodnoty, hodnoty konkrétního jedince, to je funkce osobně identická. Na tuto funkci navazuje i funkce sdělovací, kdy má jedinec potřebu sdílet svoje emoce a jejím cílem je zbavit se vnitřního napětí. Pokud chci změnit názor druhého, tak se jedná o funkci přesvědčovací. Komunikace slouží také k navazování vztahů a respektování druhých (funkce socializační). S tématem diplomové práce „Humor v pedagogické komunikaci“ úzce souvisí funkce zábavná, která má za cíl člověka pobavit. V neposlední řadě má komunikace funkci vzdělávací a výchovnou, která bude v další kapitole zmíněna (Moslerová, 2004).

## Pedagogická komunikace

Pedagogickou komunikaci můžeme chápat jako prostředek pedagogické interakce. Při pedagogické interakci působí navzájem dva či více subjektů v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. Při pedagogické komunikaci jsou přesně určeny časové a prostorové podmínky. Jsou daní účastníci, jsou stanoveny cíle a obsah komunikace. Jsou rovněž předepsaná pravidla mezi komunikujícími. Komunikace může být jednostranná (sdělení druhým), dvoustranná či mnohostranná (např. diskuse). Jednoduše řečeno v pedagogické komunikaci si „něco“ sdělujeme, „nějakým způsobem“ a sdělujeme to „někomu“ (Vališová, Kovaříková, 2021).

Peter Gavora uvádí, že pedagogická komunikace má tři základní roviny.

*1.Rovina obsahová*, při které jde o typy informací*:*

* *Kognitivní informace* (důraz na vědomosti, dovednosti a návyky),
* *Afektivní informace* (rozvoj názorů, postojů atd.),
* *Regulativní informace* (organizace vyučovací jednotky, např. „Otevři sešit!“).

*2. Rovinu procesuální* členíme dle:

* *druhu komunikačního procesu* (verbální, neverbální a komunikace činu),
* *charakteru činnosti – percepční* (tvoření a předávání informací)*, recepční* (přijímání a vyhodnocování informací),
* *formy (monolog x dialog)*.

*3. Rovina vztahová –* záleží na vztazích mezi žáky a učiteli:

* *Asymetrické (učitel x žák, skupina žáků, třída)*,
* *Symetrické (učitel x učitel, žák x žák, žák x skupina žáků apod.)* (Gavora, 2005, stránky 26-34).

## Účastníci pedagogické komunikace

Za primární účastníky pedagogické komunikace můžeme označit pedagogy a jejich žáky, studenty. Komunikace ve výchovně-vzdělávacím procesu se ale účastní více osob. Můžeme jmenovat všechny provozní zaměstnance školy (kuchařky, uklízečky, školník, administrativní pracovníci atd.), se kterými přijde žák i učitel do styku. Dalším, kdo může vstoupit do výchovně-vzdělávání procesu, jsou například lidé z praxe či z pedagogicko-psychologických poraden, OSPOD. Nesmíme rovněž zapomenout na rodiče, kteří se mohou stát rovněž aktéry pedagogické komunikace.

Podle Petera Gavory (2005) existují mezi primárními účastníky (žák a učitel) pedagogické komunikace určité vztahy, ty můžeme kategorizovat na vztah mezi učitelem a žákem, učitelem a třídou, učitelem a skupinou žáků. Další rovinou ve vztahu komunikace je mezi žáky samotnými – žák k jinému žáku, žák a třída, žák a skupina žáků. Vztahy rozlišujeme i v jednání mezi jednou a druhou skupinou žáků, skupinou žáků a zbytkem třídy (Nelešovská, 2005).

## Obsah a funkce pedagogické komunikace

Ve výchovně-vzdělávacím procesu sdělujeme především informace, které se týkají konkrétního vyučovaného předmětu. Přijmutí a zapamatování těchto informací ovlivňuje velké množství faktorů – například zdravotní stav žáka, jeho motivace, sociální vztahy a podmínky, klima ve škole a ve třídě atd. Další sdílenou komoditou jsou postoje, a to nejen postoje učitele k probíranému tématu, ale i žákovy postoje. Postoje k probírané tematice, postoje k učiteli, ke škole atd. Sdělovány jsou i emocionální vztahy, akceptace sebepojetí, určujeme pravidla dalšího styku (Vališová, Kovaříková, 2021).

Jiří Mareš a Jaro Křivohlavý (1995) uvádějí ve své publikaci *Komunikace ve škole* šest základních funkcí pedagogické komunikace:

* kooperace mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu
* díky ní vzniká vzájemné působení žáků a učitelů,
* vznikají osobní i neosobní vztahy,
* formuje všechny účastníky procesu,
* je prostředkem k uskutečnění výchovy a vzdělávání,
* vytváří výchovně-vzdělávací systém (Mareš a Křivohlavý, 1995).

## Faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci

Během pedagogické komunikace působí mnoho faktorů, které ji mohou pozitivně či negativně ovlivnit. První z faktorů jsou odlišné sociální role učitele a žáka, každý z aktérů pedagogické komunikace má rozdílný status a očekává se od nich dodržování pravidel chování, která by měla být pevně vymezena. K dalším podmínkám můžeme uvést časové omezení, jedna vyučovací hodina má 45 minut. Na to musí učitel dbát, záleží i na místnosti, učebně, ve které se hodina/lekce odehrává. Důležité je i prostorové rozmístění žáků, to ovlivňuje komunikaci v sociální skupině. Rozsazení žáků dle jejich libosti či nelibosti ovlivňuje zásadně průběh hodiny – v případě špatného rozsazení může vyučovací jednotku narušovat žák, či skupina žáků například svou nepozorností. Vymezení obsahu a programu dané hodiny je ve velké míře ovlivněna rámcově vzdělávacím programem a vzdělávacím programem školy, v poslední řadě si dle těchto vzdělávacích programů formuluje učitel tematický plán na konkrétní školní rok, dle kterého pak probírá dané učivo. K posledním faktorům, které může zásadním způsobem ovlivnit učitel, jsou zvolené vyučovací metody a vliv organizační formy výuky. Pokud učitel využívá interaktivních a komunikaci podněcujících metod ve výuce, je jasné, že se v jeho hodinách bude více diskutovat, než když bude volit výklad (Vališová, Kovaříková, 2021).

## Pravidla pedagogické komunikace

Pravidla komunikace můžeme dle autorčina názoru rozdělit do tří hlavních rovin. V první rovině jsou to pravidla konkrétní společnosti, jejich kulturních způsobů chování. Tyto normy by neměly děti získávat jen ve školském zařízení, ale hlavně se je učit od svých rodičů a brát je jako samozřejmost – zdravení na chodbě, poděkování, zaklepání na dveře atd. Další rovinou je psaná forma pravidel a tou je školní řád. Každá škola má možnost utvářet školní řád dle aktuální situace (například nové formy návykových látek, používání mobilního telefonu ve vyučování atd.), ten je pak schvalován školskou radou. Školní řád neplatí jen pro žáky, musí jej dodržovat všichni pracovníci školy. Poslední rovinou jsou pravidla, která jsou v dané skupině či třídě. Autorce se osvědčilo, aby si daná pravidla žáci sami vymysleli a udělali si „nástěnku pravidel třídy“ – nejde jen o normy komunikace, („Mluvím, když jsem vyvolán!“, „Respektuji názor druhého!“ atd.), ale i o pravidla morálního chování. Ve vyučování záleží rovněž na učitelem zvolené metodě výuky – jiná pravidla komunikace nastávají při výkladu a jiná při didaktické hře.

## Neefektivní způsoby komunikace

*„Neexistuje žádný rozumný důvod pro to, abychom se k dětem v zásadě chovali jinak než k dospělým, co do způsobů komunikace a slušného chování. Není jedno, jak co říkáme,*“ (Kopřiva a další, 2016, str. 16)*.*

Často vidíme, jak dospělí (učitelé), říkají dětem (žákům) své požadavky, ty jsou dětmi ale plněny jen velmi neochotně, nebo se snaží úkolu zcela vyhnout. My pak takové děti většinou považujeme za líné či nezodpovědné.

Problém je, jakým způsobem své požadavky sdělujeme. Existují dva způsoby, jak je sdělovat, a to příjemný, přijatelný způsob a způsob naopak nepříjemný, nepřijatelný, viz. Tabulka 1.

Tabulka 1: Způsoby neefektivní komunikace

|  |  |
| --- | --- |
| *Příjemný, přijatelný způsob* | *Nepříjemný, nepřijatelný způsob* |
| * *Zdvořilost, „prosím“* * *Neverbální komunikace*   *(úsměv, oční kontakt…)*   * *Příjemný tón hlasu* * *Jasná formulace požadavku* * *Rovnocenný vztah* * *Požadavek musí být splnitelný* * *Stručné a jasné vyjádření* * *Zaměření se na problém* * *Vhodné načasování* * *Oslovení jménem* * ***Humor*** | * *Příkazy* * *Nepříjemný výraz, pohled stranou* * *Arogance, nadřazenost* * *Moc řečí* * *Nemožnost volby* * *„Teď hned“, „honem“* * *Hrozby* * *Nejasná formulace* * *Rady a poučování* * *Srovnávání s jinými* * *Připomínání minulých chyb* * *Posměch, ironie* * *Kritika* * *Přetěžování* * *Vzbuzování pocitu viny* * *Manipulace* * *Neosobní rovina „mělo by se“* |

Zdroj: (Kopřiva a další, 2016).

Z přehledu nám vyplývá, že nejde o obsah požadavku, ale o způsob, formu jeho vyslovení. Učitel by se měl na tyto způsoby zaměřit a vyvarovat se nepřijatelných způsobů komunikace. Nejen, že nemusí být námi zadané úkoly žáky plněny z důvodu nevhodného způsobu komunikace, můžeme jim ale i vnitřně ubližovat. A tyto nevhodné až krajní způsoby komunikace si pak mohou děti nést s sebou celý život.

## Shrnutí pedagogické komunikace – aktuální situace

Dnešní doba moderních technologií nabízí i v pedagogické komunikaci další možnosti, které mohou být pro nás výhodné, avšak přinášet i negativa. Především to, že většina rodičů i dětí vlastní chytré telefony s připojením na internet, nám dává možnost posunutí komunikace do dalších rovin. Problémem neustálého bytí „online“ nenastává jen pro žáky, ale i pro učitele, jelikož někteří rodiče a děti nechápou konec pracovní doby vyučujícího.

Během covidové pandemie se většina z učitelů musela rychle naučit nové formě pedagogické komunikace, kdy online z domova „vysílali“ své hodiny, zadávali „online“ úkoly. Žáci ze svých domovů měli povinnost přihlašovat se na online výuku a zadané úkoly plnit. Díky covidu-19 můžeme tvrdit, že pedagogická komunikace „face to face“ je nepostradatelná. Toto období bylo náročné pro všechny aktéry výchovně-vzdělávacího procesu. Nejvíce se ale podepsala na žácích, kteří přišli o dva roky svého života, který byl v izolaci a online. Pozitivní však je, že některé zkostnatělé a zavedené systémy komunikace se nastartovali a fungují i v dnešní „pocovidové“ době.

S tím souvisí například komunikace tříd přes WhatsApp, autorka jako třídní učitelka založila třídní skupinu, kde se žáci i učitel domlouvají na školních akcích, projektech, učitel informuje o organizaci školního roku atd. Žáci si navzájem posílají domácí úkoly, sdělují si případné testování nebo si jinak pomáhají. Ve skupině však musí být nastavena striktní pravidla, kdy je zákaz jakéhokoliv spamu, volání či psaní v určitých hodinách. Po prvním pololetí může autorka konstatovat, že skupina funguje v rámci pravidel a je kladně hodnocena nejen žáky ale i rodiči. Nesmíme ale zapomínat na to, že samotní žáci mají rovněž možnost si založit podobné skupiny bez účasti učitele, tudíž bez daných pravidel.

Na školách se již zavádí elektronické žákovské knížky a třídní knihy, ruší se klasické papírové. Z hlediska komunikace to je jistě ulehčení pro učitele, který nemusí stejnou práci dělat dvakrát – zápisy informací (výběr peněz na výlet, informace o třídních schůzkách, sdělení o chování atd.) pro rodiče nebo zápis známek do žákovské knížky a na internetové stránky (např. dmsoftware.cz). Je však otázkou, jak se absence vizuálního kontaktu žáka se známkami, bude dále vyvíjet. Známky napsané v žákovské knížce měly svůj motivační význam, či funkci tzv. „poplachu“, v případě nedostatečného prospěchu. Již po dvou měsících stažení žákovských knížek vidí autorka menší motivaci žáků – hlavně na prvním stupni.

Komunikační technologie se neustále vyvíjejí a učitelé by měli jít s dobou, neměli by ale zapomínat na to, že pro každé dítě je vlídné slovo, oční kontakt nebo jen vyslyšení jeho zážitků důležitým projevem náklonosti, které vede k všeobecnému rozvoji dítěte.

# Emoce

*„Je lepší cítit každý druh emocí než necítit.“*

Demi Lovato

Škola není jen vzdělávání, ale je také místo plné emocí, pocitů. Každý aktér výchovně-vzdělávacím procesu prožívá, cítí. Právě škola je vedle rodiny a volnočasových aktivit důležitým místem, kde žáci či studenti prožívají důležité okamžiky života, které v nich i po mnoha letech vyvolávají různé emoce. Ty mohou ovlivnit výchovně-vzdělávací proces, pozitivní emoce mohou zapříčinit zájem o vyučovaný předmět, a naopak negativní emoce, které žák má k buď k vyučovanému předmětu, tématu či k učiteli, mohou způsobit zhoršení prospěchu (Haschler, Brandenberger, 2018).

## Pojem emoce

Z etymologického hlediska pochází slovo z latiny, předpona *e* znamená směrem ven a kořen slova *moveo* překládáme jako pohyb (Švancara, 2003). Pojem emoce můžeme chápat jako proces, který zahrnuje subjektivní zážitky libosti nebo nelibosti. Tyto zážitky jsou doprovázeny fyziologickými změnami (např. změna srdečního tepu, pocení), motorickými projevy (např. mimika) a změnami pohotovosti a zaměřenosti (Hartl, Hartlová, 2010).

Naproti tomu city chápeme jako psychologickou podstatu emocí, prožitkovou stránku emocí, která zahrnuje tělesné projevy. City mají různorodou hloubku a intenzitu. City lze ovládat, kontrolovat a rovněž se vyvíjí nebo upadají během života. City mobilizují naši psychiku k jednání. A jejich celkovou kvalitu vyjadřuje nálada. Dobrá nebo špatná nálada poukazuje na naše duševní dění (Nakonečný, 1998).

„*Odlišnost mezi emocí a citem je to, že cit je podmíněný pud, který se projevuje v libosti a nelibosti. Na rozdíl od emocí cit neobsahuje fyziologické vazby, kde v popředí stojí zážitek“* (In Nakonečný, 2000, str. 100).

Projevy emocí můžeme dělit podle Carolla E. Izarda na prožitkovou složku emoce, fyziologickou reakci a vnější projevy emocí.

* *Prožitková složka emoce: rozlišujeme kvalitu prožitku, tj. libost x nelibost.*
* *Fyziologická reakce je typická pro určitý okruh emocí a odlišná je míra určitého způsobu reakce.*
* *Vnější projevy emocí, zde jde především o výraz – mimické či pantomimické projevy* (in Vágnerová, 2005, str. 143).

Důležité je, že předpoklady k emočnímu prožívání jsou vrozené, vyvíjí se až ke schopnosti prožívat různé pocity. Emoce vznikají spontánně, není možné je zásadně usměrňovat. Člověk je však může potlačovat, regulovat. Ty emoce, které jsou pro nás neúnosné, dokážeme i vytěsnit (Vágnerová, 2005).

## Vznik a zdroje emocí

Jak je uvedeno v předchozí kapitole, emoce nemůžeme uměle vyvolat, přicházejí spontánně. Emoce jsou reakcí na podněty z vnějšku anebo reakcí našeho vnitřního stavu. Emoce můžeme přivodit vzpomínkou či se člověk chová tak, aby si určité emoce navodil (Nakonečný, 2000).

Emoce hodnotí biologický význam situace pro náš organismus, pro naše přežití. Na jednu konkrétní situaci reaguje každý jedinec odlišně. Vnější podmínky vzniku emocí souvisí s lidskou potřebou, životním cílem. Cíl se stává hodnotou a ta souvisí s emocí. Pokud člověk dosáhne životního cíle, dostaví se uspokojení. Další souvislost je s událostmi každodenního života ve společnosti. Vnější podmínkou vzniku emocí může být i událost, která má silný vliv a může být pro člověka i stresová (např. úmrtí, válka, úraz). Emoce vyvolává i očekávaná událost (státní zkouška), která je spojená s obavou či nadějí. Poslední situace, kdy vznikají emoce díky vnějšímu prostředí je nějaká náhlá událost – úlek, nejistota. V tomto případě není jedinec připraven na to, aby se s tímto zážitkem vyrovnal (Vágnerová, 2005).

Psychický a fyzický stav těla má zásadní vliv na emoční odezvu, díky tomu vznikají například poruchy trávení. Emoce vznikají díky mentálním procesům jako jsou vzpomínky, představy, rozhodování, přemýšlení. Další souvislost vzniku emocí je vázaná s našimi potřebami a motivací. Nesmíme zapomenout také na psychofarmaka, které snižují mentální i fyziologickou reakci. Emoce vznikají i díky snům, které mohou být provázeny pláčem, děsem nebo křikem. Souvislost najdeme i se svalovou a nervovou činností (Nakonečný, 2000).

Původně emoce sloužily k tomu, aby naše tělo umělo vyhodnotit váhu a význam situace, kdy hrozilo nebezpečí pro naše přežití. Životně důležité stavy chápeme jako významné okolnosti pro celý živočišný druh čili biologické funkce a druhou situací je stav, v němž jednáme jako jedinec se svými odlišnostmi (Nakonečný, 1998).

K dalším zdrojům vzniku emocí počítáme sebehodnocení, kdy hodnotíme stav vlastního já, chceme prožívat příjemné pocity, a naopak eliminovat emoce nepříjemné, v tomto bodě hodnocení okolí pro nás není tak důležité. Emoce ale samozřejmě vznikají i přitom, když nás okolí hodnotí. Musíme vzít v potaz, že každý jedinec má na konkrétní situaci odlišný názor. Měli bychom chápat a respektovat emoce druhých a nesoudit je. Nejistota a dezorientace u člověka nastává, pokud se snažíme měnit, útočit na jeho představy o světě. Nebezpečné je toto jednání především u dětí. K poslednímu bodu náleží kolize nálad, tento stav nastává často v rodinném prostředí, kdy lidé k sobě mají nějaký vztah, ale určitou dobu se neviděli. V takové situaci může nastat střet emocí (Plamínek, 2010).

## Základní klasifikace emocí

Emoce mají svoji prožitkovou složku, která zahrnuje libost či nelibost. Tyto pocity libosti x nelibosti jsou v našem životě nenahraditelné. Emoce jsou popudy k jednání, díky nim zvládáme nebo nezvládáme životní situace (Goleman, 1997).

**Hněv** je reakce na komplikaci, která stojí v cestě při dosahování námi určeného cíle. Hněv má mírnější a silnější formu, a to rozzlobenost a vztek. Hněv můžeme popsat jako nepříjemné vnitřní napětí. Díky hněvu může naše tělo zvýšit krevní průtok a zrychlit srdeční frekvenci. Vyplavuje se adrenalin a tím se uvolňuje energie na případnou rychlou reakci. Nepřátelství, hrubost, zloba, zuřivost, zaujatost, nenávist, zatrpklost, podrážděnost, násilí, otrávenost, nenávist – to vše může hněv znamenat (Nakonečný, 2000).

**Smutek** chápeme jako stav rezignace. Funkce smutku je psychické vyrovnání se se ztrátou nebo pochopení prožité události. Smutek se prolíná se zoufalstvím a vzdorem, jeho těžší formou je žal. Ten může přerůst v depresi. Naopak lehčí formu označujeme jako zármutek. K dalším podobám smutku patří neveselost, melancholie, sklíčenost, osamělost, sebeobviňování, deprese, nostalgie či splín. Tyto všechny pocity vyjadřují naši bezmocnost a definitivnost ztráty. Smutek může doprovázet pláč, slzy vyplavují stresové hormony a uvolňují vnitřní napětí (Goleman, 1997).

**Strach** chápeme jako reakci na možné nebezpečí. Díky strachu se hromadí krev ve svalech, to nám umožňuje rychlejší útěk. Toto napětí a obezřetnost vede k pohotovému jednání, které nám může zachránit život. Strach je naším varovným signálem. Strach může mít formu obavy, silnější projev označujeme jako zděšení. Strach, který nemá zřejmý důvod, definujeme jako úzkost. Pokud člověk nemá možnost kontrolovat situaci, dochází ke stupňování strachu. Strach má další formy: nervozita, ustaranost, ostýchavost, lekavost, panika, hrůza, děs a fobie (Nakonečný, 2000).

**Radost** vysvětlujeme jako reakci na nějaký úspěch, dosažení cíle, zisk. Je to příjemný pocit. Člověk může být spokojený až šťastný. Štěstí uvolňuje energii, která způsobuje relaxaci, ta potlačuje negativní emoce a motivuje člověka. Radost můžeme prožívat potichu i velmi hlučně. Radost je obsažena i ve smyslovém potěšení – hudba, vnímání estetična, pohyb. Tento pocit je doprovázen často smíchem a zrychlenou srdeční činností. Pojem extáze je nejvyšší pocit radosti, při extázi nastává útlum smyslové činnosti. U člověka v extázi se sníží sebekontrola a překypuje pohyby. K dalším formám radosti patří euforie, nadšení, potěšení, úleva, blaho či spokojenost (Nakonečný, 2000).

**Láska** – cit, který inspiruje, který každý ve svém životě hledá. Lásku chápeme jako citový vztah. Láska navozuje klid, uspokojení a relaxaci. Nejsilnějším druhem lásky je láska mateřská – vztah mezi dítětem a matkou. Rozlišujeme i lásku erotickou. Přátelství, důvěra, laskavost, přitažlivost, obdiv, okouzlení, tolerance, ale i žárlivost – to vše k lásce náleží (Nakonečný, 2000).

**Hanba** neboli stud, při kterém klopíme oči, červenáme se, snažíme se schovat. Stydět se můžeme za sebe a své chování nebo za druhé. Stud přichází při různých životních situacích – většinou takových, které jsou spojené s nějakým osobním neúspěchem nebo proviněním proti morálním zásadám společnosti: odhalení při lži nebo krádeži, veřejné ztrapnění nebo ztráta důvěry. Projev zahanbení může přijít i jako reakce na zvýšenou pozornost ostatních. Pocit viny může vyvolat právě porušení morálních norem, se kterými se daný jedinec ztotožnil. Od dětství jsme vedeni k formování své vlastní osobní morálky (superega), tato morálka je tvořena etickými zásadami konkrétní společnosti. Bez nich by nebylo možné žít ve společnosti, sociálním celku, jako je rodina, stát. Hlasem osobní morálky je svědomí. To se ozývá, pokud je člověk v rozporu se svou morálkou nebo váhá, co by měl udělat a jak. Hanba znamená také cítit vinu, výčitky, ponížení, stud, zármutek, zklamání. Můžeme činu litovat nebo se kát (Nakonečný, 2000).

Problematika kategorizace emocí je široká, uvedené emoce jsou myšleny jako základní. Díky kombinaci těchto emocí a citů získáme různé citové stavy a procesy. K dalším skupinám náleží např.:

* překvapení (údiv, ohromení, úžas, …),
* odpor (znechucení, nelibost, opovržení, averze, …),
* mix více citů (žárlivost, víra, odvaha, jistota, namyšlenost, lenost…) (Goleman, 1997).

## Emoční inteligence

Problematika emoční inteligence se dostala do podvědomí díky knize Daniela Golemana *Emoční inteligence*, která vyšla v roce 1995. Autor v této publikaci tvrdí, že nestačí jen studovat a zvyšovat svou inteligenci. K úspěchu potřebuje člověk i znalost vlastních emocí a identifikování svých citů k ostatním nebo k událostem, které se nám staly. Díky tomu může člověk včas předejít afektivní reakci. Právě zvládání emocí – zklidnění se, zvládnutí deprese nebo předejití zbrklé reakce či výbuchu je důležitým aspektem emoční inteligence. Do emoční inteligence patří i vhodné stanovení si cílů, ať už dílčích či životních, motivace sebe sama a vytrvání při jejich plnění. Nesmíme zapomenout na empatii, vnímání citů druhých lidí (Šteflová, online).

Proč učitel potřebuje emoční inteligenci? Díky vysoké emoční inteligenci dokáže učitel efektivně pracovat a spolupracovat. Učitel ovládá „umění mezilidských vztahů“ to znamená, že dokáže dobře zorganizovat práci svou i žáků, je schopen najít kompromis a řešit případné konflikty mezi žáky. Učitel musí rozumět druhým lidem, být schopný analyzovat vztahy a dívat se na ně s potřebným odstupem. Pedagogové pracují každý den s emocemi, jak se svými, tak s emocemi žáků, proto musí učitel umět regulovat svoje emoce a zklidnit případné rozčílení se. Díky vysoké emoční inteligenci učitel dokáže adekvátně reagovat na různorodé situace. Na své emoční inteligenci může každý z učitelů pracovat. Existují různé vzdělávací portály, díky nimž může každý z nás na sobě pracovat. K těmto portálům patří například *Etické fórum ČR* (etickeforumcr.cz), *Osobnostní a Sociální Výchova* (odyssea.cz), *Centrum podpory etické výchovy v Olomouckém kraji* (cmgpv.cz) (Březinová, online).

## Zvládání negativních emocí

Učitel je aktérem výchovně-vzdělávacího procesu, stejně jako žáci – děti. Zvláště na prvním stupni základních škol je zásadní, aby učitel, dospělá osoba, dokázal adekvátně reagovat na různorodé projevy svých žáků, které nemusí být vždy jednoduché. Děti jsou ve fázi vývoje mozku i těla, tudíž nedokážou své emoce adekvátně regulovat.

*„Rodiče by měli respektovat a přijímat děti se všemi jejich pocity, díky tomu se pak i děti naučí důvěřovat svým vlastním pocitům a vědí, že je normální je prožívat, a ne je potlačovat nebo popírat“* (Černý, Grofová, 2017, str.6).

Ke schopnosti zvládnutí negativních emocí bychom měli respektovat tři pravidla:

*1. Máme právo prožívat to, co prožíváme.*

*2. Když jsme v emocích, jde logika stranou.*

*3. Emoce jsou „nakažlivé“* (Kopřiva a další, 2016, str. 84).

K neefektivním způsobům reagování na negativní emoce je jejich zlehčování nebo popírání. Například dítě je zklamáno ze své známky, učitel reaguje: „Ale prosím tě, trojka znamená dobře.“ Učitel chtěl dítě uklidnit, utěšit – zklidnit emoci. Místo toho vzniká u žáka spíše pocit, že ho učitel nebere vážně, jeho emoci spojenou s hodnocením nebere vážně. Ještě horší situace nastává, pokud jde o trápení a bolesti. V tomto případě se děti stáhnou a nemají chuť se dále svěřovat.

Také srovnávání není vhodným způsobem. Dospělý chce dítě uklidnit tím, že srovnává jeho situaci. To však vyvolá vnitřní odezvu „Proč jsem něco říkal, stejně mě nechápe!“ Ani vyptávání typu „Co se stalo?“ není dobré. A proč? Protože pokud zrovna prožíváme emoce, nestojíme o otázky, na které musíme odpovědět – přemýšlet nad detaily, proč a jak, kdy a kde apod. Vyptávající neprožívá totiž stejné emoce, jako ten, který je ovlivněn negativní emocí. Rady a poučování už vůbec nefungují, ukazují totiž na nadřazenost. Ukazují dotyčnému, že není dost schopný poradit si sám s vlastní emocí. I souhlas není zcela adekvátní. Co není vhodné je obviňování („Můžeš si za to sám!“), tím ukazujeme druhému, že my jsme ti lepší. Litování vede k pocitu bezmoci, závislosti na vnějších okolnostech nebo poraženectví. To nepotřebujeme, co je důležité je respekt a přijetí. Velmi jednoduchá reakce, která je v dnešní době častá, je svalování viny na ostatní, velmi často to bývá například na učitele, žák je nevinen – za špatnou známku, poznámku může on (Kopřiva, a další, 2016).

Adekvátní reakce na negativní emoce by měla být empatická. Ta se skládá ze „*tří základních složek, a to aktivního naslouchání, dále pojmenování* *pocitů, záměrů a očekávání druhé osoby a vyjádření podpory“* (Kopřiva a další, 2016, str.99)*.*

Schopnost naslouchat je základní dovednost, neovládají ji mnohé děti, ale ani řada dospělých. Měli bychom si položit otázky, jak se cítíme, když nám někdo naslouchá a naopak když ne. A jak poznáme, když nám někdo naslouchá nebo nikoliv. Toto naslouchání se projevuje především nonverbální komunikací (mimika, pohledy do očí, přiměřená fyzická blízkost apod.). K verbálním projevům patří krátké přitakávání „hm“, „chápu“, „jo“ – nevyjadřují souhlas, ale spíše zájem a pozornost. Problematická je náročnost naslouchání, měli bychom si dávat pozor na to, když se snaží někdo zneužít naší ochoty naslouchat. Druhým důležitým a zásadním bodem je pojmenování pocitů, přání a očekávání druhého. Stačí pokud pocit toho druhé řekneme nahlas: „Asi Tě muselo zklamat chování paní zástupkyně.“ Právě pojmenování emocí je pro děti velmi důležité. Pomáhá jim to se rozvíjet, uvědomit si, co cítí. To je předpoklad k tomu, aby se své emoce naučily zvládat. „Vidím, že Ti přijde nespravedlivé, že jsi dostal poznámku.“ „Asi se zlobíš, že jsem rozhodla sama a nezeptala jsem se Tě.“ Měli bychom pojmenovat, co druhá osoba cítí a adresovat výrok k němu za použití zájmen ty, tebe, ti – druhou osobu, mělo by jít o větu oznamovací, ne o otázku a měl by být dán prostor na reakci dotyčného. Vyvarujme se vyjádření typu: „Vím přesně, jak se cítíš.“ – to spíše popudí, chybí zde totiž konkrétní pojmenování problému. Laciné je i „Chápu Tě!“, jde o jednoduchý výrok, druhý spíše ocení, pokud si dáme práci více konkrétní problém popsat. Podpora je důležitá „Budu na Tebe myslet!“, „Držím Ti pěsti.“, „Pokud budeš potřebovat, ozvi se!“ – to jsou věty podpory (Kopřiva a další, 2016).

# Osobnost učitele

*Učitel není profese, to je diagnóza.*

lidové rčení

Na úvod bychom měli vysvětlit pojmy učitel a pedagog. Tyto dva termíny jsou často zaměňovány, avšak nejde o slova zcela totožná. Pedagoga označujeme jako někoho, kdo se zabývá teorií pedagogických věd či je přímo odborníkem na tyto vědy. Pedagogem může být nazýván také učitel, který působí na různých typech škol. Pedagog je součástí výchovně-vzdělávacím procesu, je zodpovědný za jeho úspěšnost. On organizuje, vede, iniciuje a hodnotí tento proces. Důležité je, že pedagogem může být rodič, učitel, vychovatel nebo lektor či vedoucí pracovník. K výkonu této činnosti je nezbytné mít odborné a pedagogické vzdělání. Učitelem je označován někdo, kdo profesi pedagoga vykonává (Janíková, a další, 2009).

Každý z nás prošel výchovně-vzdělávacím procesem a každý z nás si odnesl vzpomínky, které nás více či méně ovlivnily. Tyto vzpomínky se pojí nejen se spolužáky, ale i s vyučujícími – oni mohou nasměrovat naše další kroky v životě, ať pozitivním nebo negativním způsobem. Učitel, pedagog je jedním z aktérů výchovně-vzdělávacího procesu. Právě on má moc pozitivně či negativně působit na žáka, motivovat jej (například svým osobitým humorem) či odradit od studia daného předmětu. Osobnost pedagoga hraje zásadní roli při vzdělávání. Na jeho morálních, odborných a pedagogických kvalitách závisí průběh i výsledek procesu výchovně-vzdělávacího.

Problematikou osobnosti a vzdělávání učitele se zabývá pedeutologie. Tato věda využívá při výzkumu osobnosti učitele dva přístupy. V prvním – normativním jde o to, jaký má být ideální učitel. Druhou rovinou je analytický přístup, ten se vychází z empirických výzkumů. Tyto výzkumy získáváme díky sebereflexi samotných učitelů či výpovědí žáků, studentů (Dytrtová, a další, 2009).

## Požadavky na učitele

Často pokládanou otázkou v problematice školství je, jak by měl správně učitel reagovat, vyučovat, chovat se k žákům. Ani odborníci se neshodují v tom, kdo je „dobrým“ učitelem – je to ten, který předává informace a vštípí znalosti, nebo ten který spíše podporuje společensko-citový vývoj dětí (Fontana, 2003).

*„Na osobnost učitele jsou kladeny požadavky, které se pojí s dosažením vyšší úrovně morálních vlastností, ty úzce souvisí s výkonem jeho práce. Osobnost učitele by měla být dostatečně vyzrálá, mít široký kulturně-politický přehled a samozřejmě to musí být erudovaná osobnost ve svém oboru. Ve své profesi se učitel neobejde bez komunikativních dovedností a vřelého vztahu k dětem, musí být i specialistou na práci s lidmi v různých rovinách jejich vzájemného působení“* (Nelešovská, 2005, str. 11).

V současnosti není učitel zodpovědný jen za výchovně-vzdělávací proces, ale jde „z role do role“ – myšleno sociální. Pedagog předává žákům poznatky a zkušenosti – to je úkol číslo jedna, je však i poradcem a podporovatelem. K další roli naleží role projektanta a tvůrce, musí umět i diagnostikovat, hodnotit, být třídním a školním managerem. Je vzorem pro své žáky. A kde jsou všechny ty administrativní činnosti, které nesouvisí jen se zápisy do třídních knih. Pokud je učitel i třídním učitelem nese zodpovědnost za správné údaje v matrice, musí komunikovat s rodiči, kteří jsou ne vždy dobře naladěni. Další komunikace je jednání s úřady (PPP, OSPOD aj.) Každý rok poslední týden v srpnu se z učitele stává i designer a řemeslník, aby připravil pro žáky jejich kmenovou třídu. A náklady většinou hradí ze svých prostředků. A v poslední řadě se musí neustále vzdělávat, asi největší změny se odehrávají v odvětví informačních technologií.

V roce 2022 byl publikován etický kodex pro učitele, který by jim měl pomoci v obtížných situacích a rodičům by měl formulovat pravidla chování správného pedagoga:

1. Učitel vytváří prostředí, ve kterém se každé dítě cítí bezpečně.

2. Učitel přijímá spoluodpovědnost za sebe a svět, v němž žije, a vede k tomu i své žáky.

3. Učitel uznává své kolegy a jejich profesní sebepojetí. Svoji výuku průběžně podrobuje reflexi a sdílí zkušenosti s ostatními kolegy.

4. Učitel respektuje práva rodičů a zákonných zástupců žáka, vnímá je jako partnery a naslouchá jim.

5. Učitel je vnímavý ke kulturním a sociálním rozdílům společenství, v němž působí.

6. Učitel kontinuálně usiluje o rozvoj své profesní odbornosti v souladu s nejnovějšími vědeckými poznatky.

7. Učitel připravuje děti na život ve stále se měnícím světě a soustavně zvyšuje jejich digitální kompetence.

8. Učitel pracuje udržitelně, a to s ohledem na své vlastní síly i životní prostředí.

9. Učitel nezneužívá svého postavení a nevystupuje vůči žákům z pozice moci.

10. Učitel propojuje vzdělání ve škole s volnočasovými zájmy žáka (Učitelský kodex, online).

## Kompetence učitele

V této rovině máme na mysli, jaké schopnosti a dovednosti by učitel měl ovládat, aby byl úspěšný ve své profesi.

**1. Kompetence oborově předmětová**

Učitel by měl mít dostatek vědomostí ke svému aprobačnímu předmětu/předmětům, které odpovídají potřebám základních či středních škol. Tyto znalosti musí přetvořit do vzdělávacích obsahů a aplikovat je do mezipředmětových vztahů. Podle své aprobace musí umět vyhledávat a zpracovávat informace, používat k tomu moderní technologie. Tuto kompetenci získává učitel již při studiu na vysoké škole a rozvíjí ji celý život.

**2. Kompetence pedagogická**

Učitel chápe procesy výchovy a aplikuje je do praxe. Učitel zná práva dětí a podporuje jejich rozvoj dle individuálních dispozic.

**3. Kompetence psychodidaktická**

Tato kompetence vyjadřuje umění ovládat různé strategie učení. Učitel vhodně používá vyučovací prostředky a nástroje klasifikace – hodnocení. V obou případech bere ohled na individualitu žáka. Učitel musí mít přehled o vzdělávacích programech státu a konkrétní školy a podílí se na tvorbě kurikula dané školy. Podporuje učení se pomocí informačních a komunikačních technologií.

**4. Kompetence diagnostická a intervenční**

Učitel aktivně používá metody pedagogické diagnostiky, je díky nim schopen zjistit vztahy ve třídě, umí rozpoznat nadané žáky či žáky se specifickými poruchami. Díky tomu přizpůsobuje výuku, vyučovací metody a individuálně přizpůsobuje metody výuky. Je schopen poznat patologické projevy, například šikanu a týrání, toto jednání umí i napravit.

**5. Kompetence psychosociální a komunikativní**

Učitel podporuje proces socializace žáků a podílí se na vytváření pozitivního klimatu nejen ve třídě. Dokáže rozpoznat negativní vztahy mezi žáky a studenty, reaguje na ně a je schopen nápravy. Volí vhodné komunikační prostředky nejen s žáky, ale i s kolegy a zákonnými zástupci.

**6. Kompetence manažerská a normativní**

Tato kompetence obsahuje znalost zákonů a norem, které se vztahují k učitelskému povolání a je schopen vyřídit veškerou administrativu s tím spojenou. Orientuje se ve vzdělávací politice státu. Organizuje vhodným způsobem nejen průběh svých hodin, ale i mimo výukové aktivity žáků. Je schopen tvorby projektů, které mohou vznikat v rámci školy nebo ve spolupráci se sousedními či zahraničními školami.

**7. Kompetence profesně a osobně kultivující**

Učitel při svém působení na žáky využívá své znalosti v oblasti kultury, politiky, práva a ekonomie, tím formuje postoje svých žáků. Při výchovně-vzdělávacím procesu dbá na individuální vzdělávací potřeby a zájmy. Spolupracuje s kolegy a dodržuje pravidla učitelské etiky. Je schopen sebereflexe. Pokud nastanou změny ve výchovně-vzdělávacím procesu, adekvátně reaguje (Dytrtová, a další, 2009), (Švec, 2005).

Na webových stránkách Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci můžeme najít patnáct základních kompetencí, které by měl učitel 21. století ovládat. Všechny tyto kompetence hrají zásadní roli při práci pedagoga a žádnou nelze opomíjet (ucitel21.upol.cz).

První kompetence samozřejmě souvisí se zvolenou aprobací učitele. Ten by měl být odborníkem ve svém oboru. S tím souvisí i celkový rozhled o světě kolem nás. K další kompetenci patří uvažování o cílech a smyslu samotného vzdělání. V tomto případě je uveden příklad z praxe. Na nejmenovaném gymnáziu se studenti učili názvy povolání v německém jazyce, například rukavičkář, kde toto slovo člověk v České republice nebo v Německu použije, je otázkou. Učitel by tedy měl myslet na to, zdali a jak žák/student upotřebí získané informace v praxi. Vedení k porozumění světa kolem sebe i sebe sama je další z kompetencí. Žáci by nejdříve měli pochopit svoji osobnost a naučit se respektu k sobě samému – jak duševně, tak psychicky. Díky učiteli by neměli mít předsudky vůči nikomu jinému. Jeho povinností je neustále upozorňovat na to, že respekt vůči ostatním je základem pro naši globální společnost. V další rovině by si měli díky učiteli vážit i jiných kultur a národů. Umění namotivovat své žáky a nadchnout je pro svůj předmět, je kompetence vhodná na celou knihu. Nároky jsou kladeny na seberozvoj učitele v rovině osobností i profesní. V dnešní době rychlého vývoje informačních technologií by i autorka samotná uvítala každý rok školení k možným didaktickým pomůckám, např. různé aplikace, webové stránky či programy ke tvorbě výukových materiálů. Mezi vlastnosti učitele, které jsou zmíněny na webových stránkách www.ucitel21.upol.cz, patří lidskost a empatie. Kantor by měl být v neposlední řadě i náročný, a to nejen vůči svým žákům, ale i k sobě samému (ucitel21.upol.cz). Vlastnost, kterou zde je autorkou postrádána a shledává ji za důležitou, je spravedlnost. Setkala se s tím v mnoha diskusích a dotazníkových šetřeních, kde žáci oceňovali na učiteli právě spravedlnost. Učitel by měl všem měřit stejným metrem.

Učitelská práce souvisí i s uměním komunikovat, vytvářet pozitivní klima, díky němuž mohou žáci otevřeně a kreativně pracovat. Schopnost improvizace by učiteli rozhodně neměla chybět, bez ní by totiž zkoumané humorné situace nemohly vzniknout. V dnešní době je důležitá i digitální gramotnost, díky níž učitel může své hodiny osvěžit a žáky zapojit do hodiny jiným způsobem. Dle Hodnotové orientace dětí ve věku 6–15 let, kterou realizoval Národní institut dětí a mládeže, tráví pětina mládeže ve věku třináct až patnáct let průměrně dvě hodiny na telefonu, více jak desetina tázaných tři hodiny. Učitel by tuto závislost neměl rozvíjet, ale díky znalosti informačních technologií může šikovně ovlivnit to, na co se žáci zaměří při používání mobilních zařízení nebo počítačů. Poslední kompetencí je upevňování vztahů v kolektivu a rozvíjení vztahů mezi žáky samotnými i mezi ním a žáky (ucitel21.upol.cz).

## Typologie osobnosti učitele

Typologie osobnosti učitele spadá do disciplíny teorie učitelské pedagogiky – již zmíněné pedeutologie. Učitelova osobnost je vymezována rysy jako je dědičnost, socio-ekonomické faktory, kultura a třeba i výchova v učitelově rodině. Pedagog ve svém pracovním dnu nevykonává jen přímou pedagogickou činnost, jeho pole působnosti je široké. Nelze tedy vytvořit jednu komplexní typologii pedagogů, která by obsahovala všechny hlediska jeho práce a činností. V rámci typologie osobnosti učitele je nutné si uvědomit, na co se při zkoumání zaměřujeme a rovněž na to, jakým způsobem typologie vznikaly.

V pedagogické teorie se setkáváme se dvěma základními skupinami teorií osobností učitelů:

a) typologie pedagogických osobností

b) typologie pedagogického působení (Pelikán, 1991).

### Caselmannova klasifikace

Učitel je hlavní postavou v edukačním procesu, Christian Caselmann propojil všechny tři složky ve výchovně-vzdělávacím procesu: žák – učivo – učitel. Pedagog musí dle něj mít odbornou kvalifikaci a schopnost vychovávat. Christian Caselmann v první fázi rozděluje pedagogy na dvě skupiny podle toho, na co se více v edukačním procesu zaměřují, a to buďto na vzdělávání nebo výchovu.

První typ pedagoga se specializuje na obsah svého předmětu, Christian Caselmann ho nazývá „logotropem“. Pro takového učitele je typické, že si rád připravuje prezentace, pracuje s interaktivní tabulí, vede různé zájmové kroužky a hlavně chce, aby se žáci nadchli pro jeho předmět. Naopak „paidotrop“ se zaměřuje na emoce, postoje, problémy, zájmy žáků. Ideální je, pokud „paidotrop“ je učitelem na prvním stupni. Na druhém stupni by se mohl vyskytnout problém s učivem, o které pedagog tohoto typu nemá takový zájem a žáci ho napodobují. Na školách samozřejmě nenajdeme jen vyhraněné „logotropy“ či „paidotropy“. Někteří autoři považují tuto typologii za překonanou, ale i přesto se u nás i ve světě objevuje (Dytrtová, a další, 2009).

Christian Caselmann na základě logotropa a paidotropa tuto teorii dále rozšiřuje, a to podle jejich pedagogických postupů a chování ve třídě. Tvrdé prosazování autority se častěji vyskytuje u logotropa. I u paidrotopa je možné autoritativní vedení, avšak ten se více zaměřuje na osobnost žáka, kterou se usiluje ovlivnit k obrazu svému, bez ohledu na individualitu jednotlivce. Naopak sociálně založený pedagog se vyskytuje spíše u paidotropů. Má přátelský přístup a žáci mají v jeho hodinách větší volnost. Více než frontální výuku nechává rozhodování na žácích, díky tomu však může mít problémy s autoritou. Třetí a poslední dělení dle Christiana Caselmanna je rozlišení učitelů dle pedagogických postupů při výuce.

Prvním je vědecky-systematický typ, tento učitel se přičiňuje o to, aby žáci používali v jeho hodinách hlavně logické myšlení. Jeho postupy jsou racionální a systematické. Naopak umělecký typ učitele se řídí hlavně intuicí. Je esteticky založený, orientovaný na názorné myšlení a má silný vliv na výchovu žáků. Posledním typem pedagoga je učitel praktického založení, který se zaměřuje na skupinové práce, používá často příklady nebo názorné pomůcky (Kohoutek a další, 2000).

K tomuto dělení přidává Rudolf Kohoutek (2000) pojem „globálního učitele“, který respektuje práva ostatních. Volí demokratickou formu výuky, deleguje úkoly a rozděluje zodpovědnost mezi žáky. Usiluje rovněž o dobré klima ve třídě. A co je důležité, usiluje o rovnoměrný rozvoj všech složek žáka či studenta, jak na straně kognitivní, tak asertivní a psychomotorické (Kohoutek, a další, 2000).

### Döringova klasifikace

Waldemar Oskar Döring při vytváření své typologie vycházel z typologie osobnosti Eduarda Sprangera. Tato typologie vychází z toho, jaké má kdo životní postoje. Tato typologie učitele je velmi často citovaná. Důležité je si uvědomit, že ne každý je vyhraněným typem. U některých pedagogů se typy prolínají, mísí, či jeden převládá a další ho doprovází (Kohoutek, a další, 2000).

První typ pedagoga – **náboženský typ**, tento pedagog je spolehlivý, nemá smysl pro humor, didaktické hry jsou mu cizí. Bývá uzavřený, vážný. Žáci ho mohou považovat za nudného. Tento učitel nahlíží na své jednání z hlediska smyslu života a vyšších principů. Waldemar O. Döring dělí tento typ pedagoga na více citového nebo více intelektuálního.

U **estetického typu** učitele převládá více iracionalita než racionalita. Rozum je v pozadí, v popředí naopak intuice a fantazie. Estetično má velký význam u tohoto typu. Pozitivní je schopnost empatie. Opět má dva podtypy: originální a pasivně receptivní. Originální či aktivně tvořivý učitel formuje osobnost žáka jako umělecké dílo. Nerespektuje však specifika žáka. Druhý pasivně receptivní učitel naopak tyto specifika zohledňuje a rozvíjí je. Právě tento typ je u dětí, studentů oblíbený.

Vstřícný, trpělivý, nezištný a otevřený – to jsou vlastnosti **sociálního typu** učitele. Jeho cílem je vychovávat užitečné a prospěšné lidi. Věnuje se všem svým žákům. Ti ho mají rádi kvůli jeho altruismu a lásce (Kohoutek, a další, 2000).

Naopak strach mají žáci z pedagoga **typu teoretického**. Ten je zaměřen především na svůj vyučovaný předmět. Důležité je pro něj jeho rozvoj a systematizování jeho znalostí. Na žáky působí vědecky.

**Ekonomický typ** učitele chce dosáhnout u žáků maximálních výsledků, a přitom uspořit co nejvíce energie. Vede žáky k samostatnosti. Klade důraz na metodiku. Negativem u tohoto typu je, že je až příliš praktický a většinou neocení kreativitu, fantazii. Nejdůležitějším faktorem ve vzdělávání je pro něj užitečnost.

Posledním typem je typ tzv. **mocenský**. Tento typ učitele se za každou cenu musí prosadit. Nejdůležitější je pro tohoto učitele prosazovat své názory. Žákům dává najevo svou převahu. V hodinách je často napomíná, trestá. Tento pedagog má rád, když se ho žáci bojí – dělá mu to dobře (Kohoutek, a další, 2000).

### Novější typologie

V odborné literatuře najdeme ještě další typologie. K těm novějším náleží ta, která vznikla na Slovensku, jejím autorem je M. Beňo. Ten kategorizuje učitele podle jeho vztahu ke školství, škole a žákům.

**Plačky**

Pro tyto učitele je typické naříkání nad aktuálním stavem školství a jejich postavení. Bojí se nadřízených, jsou ustrašení. Nemají vlastní názor, argumentují cizími názory. Jsou málo efektivní.

**Ignoranti**

Tito učitelé se tváří, že jim je všechno jedno. Celé školství spěje k úpadku, nic nemá cenu. Tento postoj většinou však jen předstírají.

**Fanatici**

Fanatici milují svou profesi. Jsou idealisté. Jejich snem je lepší školství, nynější stav nejsou schopní reálně posoudit. Někteří jejich kolegové se přiživují na jejich práci.

**Tandemisté**

Učitel „tandemista“ podléhá moderním pedagogickým trendům. Jsou bez názoru a „kam vítr tam plášť“.

**Aristokraté**

Aristokraté jsou respektovaní. Svůj názor prezentují nejen žákům, ale i rodičům a vedení školy. Ve výchovně-vzdělávacím procesu jsou kreativní, kritičtí, pořád se zdokonalující a samostatně přemýšlejí. Tito učitelé zvedají laťku, proto mnohdy bývají u laxnějších kolegů neoblíbeni.

**Podnikatelé**

Na jejich prvním místě není škola, ale jejich zájem se nachází ve výnosnějších oblastech.

**Zběhové**

Jak už napovídá název, jsou to ti učitelé, kteří ze školství odešli. Problém pro ně je nedostatečné ohodnocení (Vašutová, 2004).

Všechna tato dělení jsou pro nás pedagogy důležitá, měli bychom vědět, jak „nás“ odborníci „škatulkují“. Jaká jsou negativa a pozitiva pro naše žáky, pokud jako učitelé zastáváme například autoritativní styl výuky. Dle zkušeností autorky je důležité klást důraz na individualitu třídy, individualitu jedince ve vyučovaném předmětu. V jedné třídě může být učitel bez problému demokratickým až liberálním, v jiné však musí zastávat autokratický přístup. Právě individuální přístup a pochopení každého jednotlivce ve třídě dává učiteli možnost přizpůsobit se a adekvátně reagovat. Pokud se ve třídě vyskytují problémoví žáci, neměl by učitel nastolit okamžitě autokratickou formu výuky. Měl by pátrat, proč tito žáci jednají, měl by být „detektivem“. Většinou ti, co ruší naši výuku, mají problémy doma. Autorce se mnohokrát osvědčilo to, aby pátrala po problémech žáka doma, pak snáze pochopila, co se děje v duši žáka a snažila se mu poskytnout prostor ke zklidnění a zlepšení.

## Struktura osobnosti učitele

Dle prof. Václava Holečka (2014) můžeme strukturu osobnosti popsat pěti oblastmi.

První oblastí je **motivace k učitelskému povolání**. V mnoha případech se stává, že se studenti pedagogických fakult raději rozhodnou pro práci v jiném oboru nebo studium na pedagogický fakultách berou jako „jistotu, poslední možnost“. Ve srovnání s okolními státy a jinými obory můžeme tvrdit, že momentální finanční ohodnocení ve školských zařízení nemotivuje mladé lidi, aby šli učit. Toto tvrzení dokládá i mezinárodní srovnání platových poměrů začínajících učitelů v Evropské unii, kdy si například za školní rok 2020/2021 učitel v České republice vydělal 19065 hrubého v PPS[[1]](#footnote-1) a ve Švýcarsku 38601. Učitelé ve Švýcarsku, Německu, Dánsku, Lucembursku, či Lichtenštejnsku mají naprosto jiné platové ohodnocení, než v zemích jako je Česká republika, Polsko nebo Slovensko (European Commission/Eacea/Eurydice**,** 2022).

Proč si i přesto mladí lidé zvolí za svou životní profesi práci pedagoga? K této volbě by je měla vést touha tvořivě pracovat s dětmi a pomáhat jim ve vzdělávání. A také jejich láska ke zvolenému oboru, předmětu. Dalším motivem může pro některé být i neustálá možnost se seberealizovat a vzdělávat. V dřívějších dobách bylo povolání učitele velmi vážené a bylo spojenou s jistou úctou ostatních. Možná i tento faktor hraje u některých roli, aby právě proto zvolili tuto profesi. Bohužel někteří kolegové si učitelství zvolili kvůli tomu, že mají moc nad žáky. Tato negativní motivace k volbě povolání má za následek mnoho nešťastných duší.

Článek Jaroslavy Ševčíkové a Jitky Plischke (2021) *Vybrané aspekty profesního přesvědčení začínajícího učitele* se zaměřil na reflexi a následnou interpretaci k profesnímu přesvědčení. Zkoumaná skupina byla tvořena začínajícími učiteli, to znamená učiteli s praxí do tří let. Z výzkumu vyplynulo, že učitele vedou k jejich profesi 2 složky – stabilní a epizodní. Právě složka stabilní nám ukazuje na to, že přesvědčení stát se učitelem je u tázaných dlouhodobá. Faktorů, které je ovlivnily, bylo hned několik. Například někdo z jejich rodiny byl učitelem, nějaký učitel na ně zapůsobil jako silný předobraz, vzor a v neposlední řadě dotazující uváděli, že měli již od dětství touhu stát se učitelem (Ševčíková a další, 2021).

K druhé oblasti struktury osobnosti patří **charakterově volní vlastnosti** pedagoga. Václav Holeček (2014) uvádí, že bychom nejdříve měli dobře poznat sebe sama. Ze sebepoznání vyplývá zdravá sebedůvěra a objektivní hodnocení svých schopností. Ty potřebujeme k tomu, abychom předávali relevantní informace, které nebudou obsahovat chybné výroky. Zdravá sebedůvěra je rovněž důležitá, učitel se nesmí bát vystoupit a komunikovat nejen před třídou. Vztahy učitele k ostatním patří k dalším charakterově volním vlastnostem. Vztah k žákům, kolegům, k vedení školy, k rodičům atd. K ostatním by měl být dobrý učitel empatický, vnímavý a upřímný. Jeho jednání by mělo být čestné. Hlavně na prvním stupni základní školy by učitelé neměli zapomínat na to, že pro děti je důležitý i vzájemný kontakt, jako je objetí nebo pohlazení. Žáci jsou velmi citliví na to, jak se k nim učitel chová, jestli je ke všem spravedlivý. Dnešní práce učitele je velmi náročná, měl by tedy mít vztah ke své práci. K učitelskému povolání nepatří jen vyučování a příprava na něj. Jedná se o široké spektrum povinností, které učitelská profese zahrnuje, proto je nutný zodpovědný přístup k práci. Pracovní doba učitele nekončí odchodem ze školy, učitel pracuje i doma, nemusí to být přímo příprava na hodiny, opravování testů apod. Často učitel pracuje i během rodinných nákupů, kdy obstarává pomůcky do hodiny nebo přemýšlí nad výukovými metodami, cíli při sledování filmu. Učitel reaguje a vyřizuje často emaily a telefonáty během celého dne.

Dalším vztahem je vztah k hodnotám. Ten poukazuje na učitelovy postoje jak k materiálním, tak i k duchovním hodnotám. Ukazuje nám jeho vztah například ke kultuře a umění, k přírodě, ke spravedlivosti, k penězům atd. Musí být příkladem pro děti. Vysvětlovat jaké jsou naše morální hodnoty nebo tradice. Podporovat děti k tomu, aby se učili respektovat ostatní živé tvory. Objektivně třídit fakta a na základě nich se spravedlivě rozhodnout. A nesmíme opomenout také to, aby děti rozuměly hodnotě peněz a získaly základní podvědomí o pojmech ve finančním světě. Pod pojmem volní vlastnosti rozumíme vlastnosti jako je sebeovládání, trpělivost, rozhodnost, důslednost, houževnatost (Holeček, 2014).

**Seberegulační vlastnosti** učitele jsou třetí oblastí. Jsou to vlastnosti učitele, díky kterým se poznává a měl by kontrolovat své chování. K těmto vlastnostem řadíme sebeuvědomování, sebepoznávání, sebehodnocení a sebekritiku. Důležité je i svědomí a selfkoncept. Svědomí je důležitou soustavou mravních zásad. Selfkoncept je často používaným termínem, chápeme ho jako koncept vlastního já. Odpovídá nám otázky jako „Kdo jsem?“, „Kým se mohu stát?“, „Co chci ještě ve svém životě dokázat?“ (Holeček, 2014).

Předposlední oblast se týká **dynamických vlastností** učitele a jeho temperamentu. Dynamické vlastnosti učitele určují dynamiku jeho chování. Tyto vlastnosti jsou vrozené a stálé. Temperament je vrozený základ osobnosti a jemu je podmíněn způsob našeho reagování. Představuje spojení mezi psychickou a tělesnou složkou a má vliv na reakce těla, jak psychické projevy, tak fyziologické reakce. Emoční prožívání, celková reaktivita a vegetativní reakce, to jsou obecné rysy temperamentu. Tyto rysy nám ukazují, jakým způsobem jedinec reaguje nebo například pracuje, proto je pro profesi pedagoga důležité orientovat se v této problematice (Holeček, 2014).

Do poslední, páté, oblasti řadíme **výkonové vlastnosti** učitele, jeho speciální schopnosti a dovednosti. Obecné schopnosti se týkají inteligence učitele, avšak ani vysoký inteligenční kvocient nezaručuje úspěch. Učitelství je práce s dětmi, které mají často problémy, ty musí správný vyučující vycítit a správně reagovat. Speciální schopnosti rozlišujeme na pedagogicko-didaktické a psychodidaktické. Pedagogicko-didaktické dovednosti souvisí se správnou formulací edukačního cíle a jeho plnění. Dále je to příprava na hodinu a samotná realizace vyučovací hodiny. Cílem každého učitele je naučit žáky probírané učivo. K tomu potřebuje zvolit vhodnou metodu a formu výuky. Právě kreativita a kombinace různých metod a forem výuky je pro žáky zajímavá, motivační. S tím souvisí i digitální kompetence učitele. Učitel by měl ovládat práci s interaktivní tabulí a aktivně se vzdělávat v možnostech online aplikacích, které podporují fixaci slovní zásoby (v případě cizích jazyků) nebo upevňují znalost gramatických jevů. Vyučující by měl rovněž dbát na vyváženost mezi všemi metodami a formami výuky. Psychodidaktické schopnosti znamenají pro učitele, zdali dokáže poutavě žákům zprostředkovat učivo, nemusí pracovat jen s interaktivní tabulí, někdy stačí rozhovor nebo obyčejná didaktická hra. Toto zprostředkování úzce souvisí s rozvojem klíčových kompetencí žáků dle RVP ZV. Konkrétně jde o pedagogický takt a expresivní vlastnosti. Pedagogický takt vysvětlujeme jako určitou míru empatie při výchovně-vzdělávacím procesu, vhodné, přiměřené reagování na situace, pohotové reagování a naposled i pedagogický optimismus. Tedy víru v žákův pozitivní vývoj. Expresivní vlastnosti souvisí s předpokladem verbálního i neverbálního vyjadřování učitele. Učitel by měl umět předat své postoje, myšlenky, pocity – dát žákům kus sebe sama. K poslední psychodidaktické schopnosti patří schopnost sebereflexe. Obecně znát sama sebe, pojmenovat nejen své silné ale i slabé stránky. Správný učitel by se měl ptát, co od práce s dětmi očekává, jaké jsou jeho vlastnosti, jak je odolný vůči stresu a jaká je jeho odborná specializace (Holeček, 2014).

# Osobnost žáka

Žákem se stává dítě přijetím do základní školy, tedy na základě zápisu do školy, který obyčejně probíhá v jarních měsících. Žáci začínají svou povinnou školní docházku nejčastěji v šesti letech. Tato událost je pro dítě významným mezníkem v životě. Ve chvíli, kdy dítě začne navštěvovat základní školu, změní se mu životní rytmus, na který bylo doposud zvyklé. Dítě se vyvíjí jak fyzicky, tak po psychické stránce. Ve škole začíná žák budovat svůj sociální status. Snahou všech učitelů by mělo být, aby se dítě ve škole a třídním kolektivu cítilo dobře, navštěvovalo školu rádo a nebálo se komunikovat s ostatními, mluvit o svých názorech nebo problémech. Vzhledem k volbě výzkumného vzorku, který se skládá z učitelů druhého stupně, je v této kapitole vysvětlen vývoj žáka na druhém stupni tedy starší školní věk.

## Střední školní věk – pubescence

*„Milují okázale rozmařilý život, mají špatné způsoby, opovrhují autoritou, nerespektují dospělé, tráví čas tím, že se poflakují a žvaní spolu. Odporují svým rodičům, společnost a vedení hovorů je jejich jediným zaneprázdněním, nenasytně jedí a tyranizují své učitele.“*

Sokrates

Toto období v životě je důležitým mezníkem, v rovině biologické i sociální. Je velmi individuální, kdy dítě začne dospívat. Střední školní věk obvyklé začíná jedenáctým rokem a trvá do patnácti let. Žák se rozvíjí po všech stránkách (Ptáček a Kuželová, 2013). Dítě je na školu již zvyklé, přesně ví, jakým způsobem může dosáhnout vytyčeného cíle, například zlepšení známky. Co se mění, je jeho sebehodnocení a vztah k učiteli. Toho považuje více za autoritu. Pro žáka v tomto věku je důležité, zdali nároky učitele korespondují s předem stanovenými pravidly. Právě férovost a spravedlivost nejen ze strany učitele, ale i mezi vrstevníky hraje významnou roli. Kolektiv a vrstevníci se stávají pro dítě důležitější, v některých případech mohou dokonce suplovat rodinu nebo ji doplňovat. Spolužáci pro žáka neznamenají jen citovou jistotu a bezpečí, ale i možnost rozvoje zkušeností a jejich dovedností. Ty se rozvíjejí pomocí skupinových prací, komunikace a kooperace na daném úkolu. Velkou roli hraje potřeba seberealizace v kolektivu (Vágnerová, 2000).

V období pubescence rozlišujeme fázi prepuberty a vlastní fázi puberty. Prepuberta trvá od cca od jedenácti až do třinácti let a puberta samotná končí zhruba v patnácti letech schopností reprodukce u obou pohlaví (Langmeier a Krejčířová, 2006).

### Fyzický vývoj

K dospívání patří dvě zásadní změny, které si na dítěti okamžitě všimneme. K první změně patří rychlý růst dítěte a s tím související se měnící proporce těla a také změny v rozmístění tukových vrstev (Vágnerová, 2000).

Chlapci mohou během puberty vyrůst až o 25 centimetrů, u dívek je to méně, jejich výška může vzrůst až o 20 centimetrů. Zajímavý je i psychologický význam tohoto růstového spurtu, na konci patnáctého roku je již většina žáků stejně vysoká jako jejich rodiče, tudíž na ně nevzhlíží, ale jsou na stejné úrovni (Říčan, 2016). Za tento růst může uvolňování velkého množství mužských a ženských hormonů. Ty působí nejen na růst do výšky, ale i na vývoj vnitřních a vnějších pohlavních orgánů a sekundárních pohlavních znaků. V pořadí je to nejdříve růst do výšky, ochlupení na různých částech těla, vývin prsů u dívek a u chlapců rozšíření ramen. Pak až následuje první menstruace nebo ejakulace. Musíme si uvědomit, že kromě kojeneckého věku nepodléhá člověk tak velkým tělesným změnám. Tento rychlý růst způsobuje disharmonii končetin, díky tomuto jevu vznikají u dětí nejisté, neohrabané pohyby. Žáci ztrácí svůj dětský vzhled. Začínají první kožní problémy – akné. Mladiství jsou více unavení, skleslí. Rovněž trpí nízkým tlakem a bolestí končetin a kloubů a bolestmi zad (Artlová, 1994).

### Duševní vývoj

Fyziologické změny těla jsou pro dospívajícího velkou zátěží, avšak ještě větší problém je vyrovnání se s touto změnou. Období dětství pomalu a jistě mizí (Artlová, 1994). V tomto období hraje důležitou roli někdo, kdo dokáže dotyčnému vysvětlit jeho proměnu a pomoci mu pochopit, že vše je normální a lidské. Při menstruaci nebo výronu semene nesmí u mladistvých docházet k pocitu studu nebo strachu. Měli by být od dospělých na tuto fázi života připraveni. V tomto případě je ve školách sexuální výchova nebo výchova ke zdraví, kde si žáci mohou s učitelem o svých problémech povídat.

Díky vnitřním změnám v organismu, jsou žáci v tomto věku emočně labilní. Typické pro pubescenty jsou nápadné změny nálad, impulsivní jednání, nestálost a nepředvídatelnost reakcí, jejich postoje jsou nejisté. Pro učitele je zásadní, že pubescenti mají velký problém s koncentrací. V tomto období již žáci dokáží pracovat s abstraktními pojmy, jako je například právo, pravda a spravedlnost. Dokáží také lépe formulovat své myšlenky, přemýšlí o alternativních řešeních a systematicky je zkouší a hodnotí. Můžou tvořit hypotézy a ty posléze ověřovat, přijímat nebo zavrhovat. Vytváří domněnky, srovnávají skutečné s myšleným. Dospívající také myslí o myšlení, vytváří soudy o soudech, přemýšlí o své budoucnosti. Rozlišují domněnku od faktu a mají kritický přístup k vlastnímu i cizímu myšlení (Langmeier a Krejčířová, 2006).

### Sociální vývoj

Sociální vývoj začíná potřebou nějaké emancipace od rodiny. To můžeme sledovat hlavně na kritice směřované vůči rodičům či učitelům. Odsuzují vše, co rodič dělá nebo mu vytýká, skutečné či smyšlené nedostatky. Pubescenti nesnáší a stydí se za jakékoli projevy lásky ze strany rodičů (Langmeier a Krejčířová, 2006). V tomto období jsou děti spokojené hlavně mezi svými vrstevníky, poznávají první zamilovanost – náklonnost. Velmi snadno nacházejí své nové vzory, které nahrazují rodiče nebo učitele.

Z praxe je zřejmé, že děti v tomto věku mají potřebu někam patřit, a hlavně být okolním světem kladně přijímáni, kvůli tomu jsou schopni udělat cokoliv. Dnes, kdy nás obklopují neodbytné sociální sítě, jsou nároky na konkrétní integritu ke skupině náročnější viz. „modrá velryba“ nebo Blackout challange. Díky této výzvě zemřelo již několik dětí, jedno i v České republice.

## Klíčové kompetence žáka

Získávání kompetencí je proces, který můžeme označit za dlouhodobý a složitý. Tento proces začíná již v mateřských školách, při ukončení základní školy však tyto kompetence nejsou zcela zafixovány. Žákům by tyto kompetence měly sloužit jako základ pro celoživotní učení a jsou důležité pro vstup do života a pracovního procesu (Vališová, Kolaříková, 2021).

Dle Ministerstva školství České republiky jsou to tyto kompetence:

- kompetence k učení,

- kompetence komunikativní,

- kompetence k řešení problémů,

- kompetence k občanství,

- kompetence sociální a personální,

- kompetence pracovní,

- kompetence digitální,

- kompetence kulturní (Rámcový vzdělávací program ZV MŠMT).

## Negativní chování žáků

Negativní chování můžeme identifikovat jako chování, které se neztotožňuje s pravidly, která jsou nastavena společností, školou (školní řád) či samotným učitelem a třídou.

Doktor Václav Holeček (2014) ve své knize *Psychologie v učitelské praxi* identifikuje následující negativní chování:

1. *neurotické tendence v chování – cvakání propiskou, houpání na židli, hraní si s vlasy, záškuby ve tváři atd.,*
2. *neklid, nepořádnost, nepozornost,*
3. *lenivost, vyhýbání se práci,*
4. *lhaní, podvádění,*
5. *krádež,*
6. *záškoláctví,*
7. *agrese, šikana, násilné chování* (Holeček, 2014, stránky 170-184)*.*

Každý správný učitel by si měl nejdříve uvědomit a analyzovat žákovo nevhodné chování. Příčiny tohoto chování většinou vychází z nepříznivého aktuálního stavu žáka. Prvním důvodem mohou být neuspokojené základní potřeby (hlad nebo žízeň, nedostatek spánku či naopak pohybu, nuda atd.), k dalšímu zdroji negativního chování patří jistě prožívání silných emocí, které na žáka působí, např. hádka v rodině nebo přímo rozvod rodičů, úmrtí někoho blízkého či zamilovanost apod. Chování může ovlivnit i nastupující nemoc nebo nemoc či porucha chování obecně. Jako poslední to mohou být návykové látky a možné abstinenční příznaky. Důležitým aspektem v tomto bodě je samotné sebehodnocení žáka samého, kdy možný pocit méněcennosti nebo negativní hodnocení může zapříčinit touhu po tom „dostat se na výsluní“. Pokud není žák uznáván kolektivem pro jeho studijní výsledky či pozitivní sociální pozici v kolektivu, usiluje o to, aby si ho někdo všimnul, a to i za cenu výchovných sankcí (Holeček, 2014).

# Klima ve škole a ve třídě

Klima ve škole je jedním ze zásadních bodů výchovně-vzdělávacího procesu. Klima nám ukazuje, jaké emoce cítí žáci, jejich rodiče a i učitelé, když jsou ve škole.

## Sociální klima

Pojem „sociální klima“ nám vyjadřuje interpersonální vztahy a jejich kvalitu v rámci jedné společenské skupiny. Asi největší důraz je kladen na klima na pracovišti. To chápeme jako pozitivní nebo negativní vnímání zaměstnance jeho pracovního prostředí a podmínek, v němž pracuje. Klima zásadně ovlivňuje bezpečnost, produktivitu a efektivitu práce. Má vliv na spolehlivost zaměstnance a celkovou atmosféru na pracovišti. To, jak se člověk v práci cítí, přímo souvisí s motivací. Důležitou roli v této problematice hraje vedení dané firmy, instituce (Rýznar, 2017).

## Klima ve škole

Školu chápeme jako instituci, která má za úkol vychovávat a vzdělávat žáky, studenty. Ve škole najdeme společenství osob, kteří zde pracují a ti, kteří jsou vzděláváni. Jako první je zde vedení školy, dále učitelský sbor, nepedagogičtí pracovníci a žáci. Všichni tito jedinci tvoří klima školy(Mareš, 2013)

.

Klima je tvořeno interpersonálními vztahy a sociálními procesy. Do prostředí školy zahrnujeme klima učitelského sboru, klima školy, klima třídy a celkové prostředí školy (kultura školy, vztah rodič – škola, vztah škola – veřejnost)(Průcha, a další, 2003).

V rovině pojmů bychom neměli zaměňovat termíny klima, atmosféra, prostředí a kultura. Každý z těchto výrazů má v oblasti edukační problematiky jiný význam.

Termín klima školy nám ukazuje souhrnné subjektivní hodnocení a evaluaci účastníků vzdělávacího procesu v dané škole. Nejen vzájemná komunikace a sociální vztahy, ale i prostředí, prožitky a emoce, psychické procesy – to vše zahrnuje klima školy (Čapek, 2010).

## Typy školního klimatu

Jednání ředitele a zástupce/zástupkyně ředitele vůči pedagogickým a nepedagogickým zaměstnancům školy může pozitivně i negativně ovlivnit nejen pracovní klima mezi pedagogy, ale i klima mezi žáky a pedagogy. Humor a jeho produkování na školních prknech je ovlivněno velkým dílem atmosférou školy. Pokud se učitelé a jejich žáci cítí nekomfortně, mohou být cíleně situace vhodné pro humorné situace redukovány.

Helena Grecmanová (2012) uvádí, že nelze očekávat zvýšení efektivity výchovně-vzdělávacím procesu, pokud bude ve škole nepříznivé klima. Vymezuje tři typy školního klimatu dle klasických výchovných stylů.

**Autoritativní klima** je takové klima, kde jsou špatné vztahy mezi učiteli a žáky, konkrétně absence důvěry, tolerance, malé či nulové osobní vztahy. Důraz je kladen na výkon, vládne tvrdá disciplína. Mezi žáky vládne neochota kooperace mezi sebou samými, strach ze školy. Možnost diskuse neexistuje.

**Demokratické klima** se vyznačuje tolerancí a respektem učitelů k žákům. Toto klima se vyznačuje pomocí, i individuální ze strany učitelů. Těm žáci důvěřují, díky tomu mají nadprůměrné osobní vztahy, jak mezi sebou, tak s učiteli. Důraz je kladen na samostatný rozvoj dětí. Žáci se nebojí kritiky a jsou motivováni k učení. Možné obavy ze školy či nechuť ke škole se objevuje zřídka. Učitelé jsou v práci spokojeni, ačkoliv jsou na ně kladeny větší nároky spojené s kvalitou výuky. Mají kladný vztah s vedením školy.

**Liberální klima** – pro toto klima školy je charakteristická malá angažovanost učitelů, žáci postrádají motivaci se učit, avšak nemají strach ze školy. Vztah žák a učitel je špatný, žáci mezi sebou mají vynikající vztahy (Grecmanová, a další, 2012).

## Úrovně zkoumání klimatu školy a jeho index

Pokud zkoumáme klima jedné školy, či jeho podúrovně, mluvíme o mikroúrovni. Zaměřujeme-li se na typy škol, složení žáků, velikost tříd a podobně v jednotlivých krajích a okresech, jde o mezoúroveň. V rámci celé republiky mluvíme o makroúrovni (Mareš, 2013).

Ve výzkumu TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) z roku 2007 byl vytvořen tzv. Index školního klimatu, který obsahuje tyto body:

1. pracovní uspokojení učitelů,

2. pochopení pro kurikulární změny školy,

3. úspěšnost učitelů při realizaci školního kurikula,

4. nároky učitelů na výsledky žáků,

5. pomoc rodičů žákům s učením,

6. zapojení rodičů do činnosti školy,

7. kladný vztah žáků k majetku školy,

8. snaha žáků prospívat.

Tyto aspekty byly zjišťovány od učitelů 4. ročníků základních škol. Tehdy byly české školy na posledním místě (Čapek, 2010)*.*

## Klima ve třídě

Třídu můžeme chápat jako malou sociální skupinu, ve které se odehrávají různé situace. Žáci navazují ve třídě rozmanité vztahy, prožívají emoce, uspokojují své potřeby. Na jedné straně žáky ovlivňuje, na druhé straně je klima bráno i jako výsledek všech těchto činitelů a dispozic žáků. Klima ve třídě má dlouhodobější charakter ve srovnání s atmosférou, která se váže na konkrétní situaci. Musíme brát v potaz, že klima ve třídě vůbec nemusí souviset s kvalitou výuky. Nevzniká jen v prostorách školy nebo třídy, ale vzniká i po škole na mimoškolních aktivitách, výletech či na jiných různých akcích třídy (Grecmanová, 2003).

### Spolutvůrce klimatu ve třídě – učitel

Temperament, inteligence, otevřenost, empatie, optimismus, osobitý humor, tím vším může učitel ovlivnit klima ve třídě. Podle Roberta Čapka (2017) má učitel nástroje, konkrétně šest, kterými může ovlivnit klima třídy:

* výukové metody a formy práce zvolené učitelem,
* hodnocení učitele,
* tresty a odměny ve třídě,
* vzájemná komunikace mezi učitelem a žáky,
* podílení se žáků na výuce,
* pravidla, která jsou ve třídě učitelem nastavena a jejich dodržování a vymáhání (Čapek, 2017).

### Spolutvůrce klimatu ve třídě – žák

Žáci a jejich postoj ke spolužákům a učitelům se v rámci školní docházky mění. Jiné vztahy, pocity či motivaci zaujímají na prvním stupni a jiné na druhém. Na začátku školní docházky se děti seznamují s novým prostředím, s kamarády, a hlavně s pravidly, které určuje učitel. Podle toho, jak jsou normy a pravidla nastavená učitelem, jsou děti mezi sebou přijímány či odmítány. V tomto období je nutná silná podpora ze strany učitele u dětí, které jsou něčím odlišné. Žáci dokážou být nemilosrdní, tvrdí a bezohlední. Učitel nesmí zapomínat na podporu kooperace a tolerance. Jiná situace je na druhém stupni, kdy jsou žáci již na kolektiv ve třídě zvyklí. Žáci se začínají srovnávat, začíná se projevovat větší rivalita a vznikají ve třídě skupiny s podobným zájmovým zaměřením nebo sociálním zázemím. Tyto skupiny mají ve třídě různou hierarchii. Do vývoje klimatu třídy se odráží i jednotlivé osobnosti žáků, které se v průběhu školní docházky vyvíjí (Čapek, 2010).

## Konkrétní podpora klimatu na základní škole

Třídní klima na základní škole, kde autorka působí, je podporováno několika směry.

První je směr povinného školního projektu, který vychází z průřezových témat. V rámci tohoto projektu má každá třída různé úkoly, které musí plnit jako tým pod vedením třídního učitele. V školním roce 2022/2023 se škola zaměřila na multikulturní výchovu, název zní: *Jsme různí, ale přece stejní*.

V rámci třídy žáci dostali úkoly jako:

* představit jimi vybranou zemi před ostatními žáky školy,
* vyzdobit společně školní jídelnu,
* předvést nějakou kulturní tradici, zvyk před žáky stejného ročníku,
* vyrobit 3D kostky s pozdravem zvolené země, vánočními tradicemi, osobnostmi zvolené země.

Pozitivní je zapojení třídy jako celku, náročná je však organizace těchto aktivit pro třídní učitele.[[2]](#footnote-2)

Druhý směr podpory klimatu ve třídě je opět na bedrech třídního učitele, který každý měsíc povinně pořádá třídnické hodiny. Problematická je docházka některých žáků, kteří jsou v kolektivu negativně hodnoceni. Tito žáci o pravidelné schůzky nemají zájem, nemají ani motivaci na ně chodit. Rodiče navíc tyto hodiny pravidelně omlouvají. Na třídních hodinách jsou probírány vztahy ve třídě, anonymně či otevřeně. Rozvíjí se v nich především žákova kompetence sociální a personální. Realizuje se výzdoba třídy a rozhoduje se o dalších aktivitách třídy (např. organizace školního výletu, odpolední „lasergame“, pomoc chudé rodině atd.).

Jako další aktivity, které podporují klima třídy, můžeme uvést:

* mezitřídní turnaje v přehazované, florbalu atd.,
* Vánoce ve škole, „Dýňové odpoledne“ (každá třída musí vyrobit výrobek, který pak děti sami prodávají za symbolickou cenu),
* akce učitele (každý učitel má povinnost si na školní rok vymyslet dvě akce, do které zapojí většinu žáků školy),
* lyžařský výcvik a další exkurze v zahraničí.

## Výsledky dotazníkového šetření *Klima na naší škole*

Dotazníkové šetření bylo vytvořeno metodičkou prevence pro základní školu a bylo určeno pro rodiče a žáky od 4. do 9. ročníku. Vyplnění dotazníků proběhlo v rámci třídnických hodin, občanské výchovy nebo informatiky. Žáci měli možnost dotazník vyplnit i z domova – byl jim poslán odkaz přes školní email, stejně jako rodičům.

Cílem tohoto šetření bylo zjistit zpětnou vazbu od žáků a rodičů o fungování naší školy a kvalitě výchovně-vzdělávacího procesu a o bezpečnosti školního prostředí. Výzkumu se zúčastnilo 218 žáků a 195 rodičů, nezúčastnili se žáci prvního až třetího ročníku. Dotazník obsahoval 32 otázek, z toho 25 uzavřených a 7 otevřených. Na základě tohoto výzkumu bude sestaven *Preventivní program pro školní rok 2023/2024*.

Data potvrzují, že na základní škole panuje dobrá atmosféra. Osmdesát procent odpovídajících žáků vnímá atmosféru na škole jako přátelskou a vlídnou, zbylých dvacet procent uvedlo, že jim vadí nevhodné chování spolužáků (nadávky, posmívání a hádky). Vadí jim také přístup některých učitelů. Většina žáků se cítí ve škole bezpečně, patnáct procent dotázaných nikoliv, a to opět kvůli špatnému kolektivu a přístupu některých učitelů. Zajímavým výsledkem k zamyšlení jsou odpovědi na otázku, zdali mají učitelé pochopení pro problémy svých žáků. Třicet pět procent žáků odpovědělo záporně, avšak při další otázce, zdali děti věří třídnímu učiteli už většina (86 %) odpovídá kladně a uvádí, že učitel má pro ně pochopení. Žáci reagovali na otázku týkající se spolupráce v hodinách vesměs kladně, učitelé sami vyžadují, aby mezi sebou spolupracovali. Pokud děti chybí, mají vždy někoho, kdo jim pošle úkoly. Děti mají ve škole spolužáky, kterým se mohou svěřit (83 % respondentů) a cítí se ve třídním kolektivu dobře (84 % respondentů).

Dotazníkové šetření pro rodiče bylo jednoznačné a vesměs byla atmosféra ve škole hodnocena kladně. Důležitým faktem pro diplomovou práci je, že rodiče řeší posmívání se od spolužáků, tedy negativní formu humoru, která je normální nejen u dětí, ale vyskytuje se i napříč společností.

# Humor ve škole

„*Hodina, kde se žáci nezasmějí, ta je ztracená.“*

kolega Petr Novák

Tato kapitola diplomové práce se z velké části opírá o publikaci Mgr. Kláry Šeďové, Ph.D. *Humor ve škole*. Sama autorka v úvodu své publikace píše, že bývalí žáci vzpomínají na humorné historky či okamžiky z doby své školní docházky. Právě tyto okamžiky si i po letech pamatují a vzpomínají na ně. Otázkou zůstává, proč je toto téma stále nezajímavé pro odbornou pedagogickou obec. Vždyť doby, kdy byl humor ve školách považován za nepřijatelný, jsou již pryč. Díky smíchu totiž, a to dokazují i empirické výzkumy, se žáci lépe cítí ve své třídě, mají větší motivaci k učení a v neposlední řadě humor snižuje možný stres (Šeďová, 2013).

*„Humor je univerzální lidská schopnost shledávat události, okolnosti, situace či myšlenky směšnými či zábavnými“* (in Šeďová, 2013, str.11)*.*

Klára Šeďová se mimo jiné zabývá problematikou humoru a jeho výskytu na českých školách. Sama autorka publikace hned v úvodu poukazuje na problém, že každý z nás může chápat humor jinak. Smát se jiným věcem, nezáleží jen na charakteru osobnosti, ale i na kultuře a jejich pravidlech, dalším důležitým faktorem je i věk – dítě chápe humor jinak než dospělí (Šeďová, 2013).

## Funkce humoru

Dle Viktora E. Frankla *„pomáhá lidem humor distancovat se od těžkostí života i od sebe samého. Usnadňuje člověku, aby se sám na sebe podíval kriticky, věcně a objektivně“* (Čáp, Mareš, 2001–2007, str. 137).

Funkce humoru je vysvětlena jako vstupenkou do určité skupiny společnosti, jelikož společný smích znamená sdílení stejných hodnot, díky tomu pak je možné budovat důvěru a sounáležitost ve skupině. Díky legraci jsou rychleji tlumeny konflikty ve třídě a tím se upevňují vztahy žáků mezi sebou, mezi nimi a učitelem. Humor ovlivňuje vzájemné působení lidí na sebe, rozbíjí každodenní rutinu a také díky humoru se člověk může zeptat na otázky, které by jinak nepřipadaly v úvahu. A naposledy díky humoru je náš život snazší, zábavnější a pestřejší. Humor může obecně vést k odbourání strachu ze školy nebo z konkrétní situace, kterou lze takto odlehčit a pomoci tak žákovi/studentovi omezit možnou nervozitu. Může být inspirací. Celkově vede správně zvolený humor k dobré náladě ve třídě, která většinu žáku stimuluje ke komunikaci. Mohou však nastat situace, kdy je humor nežádoucí, nevhodný nebo špatně zvolený. V tomto případě má humor spíše negativní dopad, proto bychom si jako učitelé měli dávat pozor, kdy a jak humor proti žákovi/třídě použijeme (Šeďová, 2013).

## Aktéři humoru ve výchovně-vzdělávacím procesu

Podstatné v problematice humoru ve výchovně-vzdělávacím procesu je to, kdo je tvůrcem humoru, jeho terčem a kdo se směje, tedy publikum. Představme si třídu, ve které probíhá výuka a stane se něco vtipného. Tato situace může být aktivně vytvořená či nezáměrná, kdy tvůrce neví o tom, že je tvůrcem. Autorem této legrace může být žák, skupina žáků i celá třída (například aprílové žerty), učitel nebo učitelé. Publikum jsou ostatní žáci nebo i učitel. Objektem humoru se může stát nejen žák, ale i celá třída nebo skupina žáků. Samozřejmě častým terčem humoru je právě učitel sám (Šeďová, 2013).

### Humor a učitelé

V této kapitole je přiblížena situace, kdy tvůrcem je právě učitel. Učitelé většinou nemají problém zasmát se sami sobě, oproti žákům, kteří nemají zdaleka tak v oblibě vyprávět o svých zážitcích, kde byli oni sami terčem humoru, učitel většinou tyto situace rád sdílí. Tyto situace bychom mohli nazvat „trapasem“. Učitelé vyprávějí svým žákům zážitky ze života, které mohou souviset s učivem nebo také nemusí (Šeďová, 2013).

*„Tohle bylo hodně trapné, bylo mi 20 let, byla jsem v mateřské školce. Tenkrát jsem měla na obličeji znaménko, z kterého mi vyrůstaly chloupky. Jeden klučina mi povídá: „Paní učitelko, máš tam komára.“ Říkám mu, že nemám a on na to: „Jojo, má nožičky.“ Tak to jsem se hodně zasmála, znaménko jsem si nechala odstranit a v naší rodině se od té doby říká znaménku komár.“*

příběh kolegyně

K dalším situacím, které učitele dozajista pobaví, je neznalost probíraného či zkoušeného učiva. Nemusí to být ale jen neznalost, ale i vtipný komentář probíraného učiva nebo odpověď učiteli.

*Učitel: „Jmenuj státy Evropy!“*

*Žákyně XY: „Jihlava, Evropa, Františkovy Lázně, Latinsko…“*

*Učitel: „Kdo tady pořád mluví?“*

*Žák XY: „Žáci!“*

Učitel vytváří humorné situace kvůli lepší fixaci probíraného učiva, pokud žáci mají probírané učivo spojené s nějakým zážitkem nebo vtipným slovem, lépe si ho pak vybaví.

*Učitelka: „Entschuldigung!“*

*Žáci: „Co?? To se nedá vyslovit.“*

*Učitelka: „Tak si to slovo rozdělíme: ent-šulda-schuldi-gung“*

*Žáci: Výbuch smíchu (všichni žáci si slovo „promiňte“ zapamatovali).*

### Humor ze strany žáka

*„Zahalená v bílém plášti, tiše po školních chodbách kráčí a straší koláčky (poškoláčky). Bát se jí musí každý, jak ti malí, tak ti starší, protože má mozek slepičí. Má na sobě tunu make-upu, nosí také push-upku. Oblečení z Guessu, jde jí jen o noblesu. Ředitel si s ní rozumí, protože jsou oba trefení. A neumí se oholit.“*

žákyně devátého ročníku

Díky mé bývalé žákyni, nyní maturantce na gymnáziu, jsem získala konkrétní příklady směšných situací, které se na naší škole udály. Největší množství situací, které převládá, jsou vtipné reakce žáků na učitelovu otázku. Odpovědi jsou humorné kvůli neznalosti konkrétních žáků nebo díky „hláškám“ učitelů.

*Učitelka: „Jaký je tvůj sen?“*

*Žákyně: „Umřít na přežrání.“*

Proč a čemu se děti ještě smějí? Tuto problematiku můžeme díky pozorování během výchovně-vzdělávacím procesu rozdělit do tří základních rovin. Smějí se spolužákovi/spolužákům, učiteli nebo nějaké specifické události ve třídě. Pokud jejich „legrace“ neporušuje školní řád a morální pravidla, můžeme říci, že tento humor hodinu osvěží.

Máme několik typů žákovského humoru, který vychází z praxe autorky diplomové práce.

Žáci shledávají za vtipnou situaci takovou, pokud se něco se stane učiteli, cokoliv. Takové situace jsou spojené většinou s přeřekem učitele *(„Přestaňte vést s paní učitelkou Kotrmelec…Kotrnecovou žabomyší války“* – se souhlasem paní učitelky Kotrnetzové). Další možností, kdy přijde zaručeně smích žáků, je pokud „nespolupracuje“ technika – *plátno určené k promítání se musí stáhnout směrem dolů, učitel chce tak učinit, zabere však větší silou a díky tomu uvolní šroubky ze zdi – následuje úlek a smích žáků.* Další, a pro učitele nepříjemná, situace je, pokud žáci zjistí jeho neznalost, neschopnost. Pro žáky je to však velmi humorné: *„Dělala jsem inkoustovo-zmizíkovou techniku obráceně. Prvně zmizík na bílý papír, strašně jsem se rozčilovala, že mi to nejde a děti se jen usmívaly.“*

zážitek kolegyně

Terčem humoru je učitel vlastně neustále, hned při příchodu do třídy až po konec hodiny. Záleží na každém konkrétním učiteli, jak se k žertu, vtipu postaví a zdali jej využije ve prospěch výchovně-vzdělávacího procesu.

„**Vosa**“ – pracovní název autorky, jde o jakýkoliv rušivý element, který vyvolá smích, nemusí jít přímo o vosu nebo včelu, ale například služba, která nese třídní knihu k podpisu nebo zmatený kolega hledající svou třídu apod.

„**Šašek**“ třídy, je dítě, většinou extrovert, který rád provokuje, komunikuje a komentuje, ostatní žáci ho obdivují a rádi se smějí jeho komentářům a vtipům. Opět záleží na tom, zdali je humor tohoto žáka nebo žáků v normě.

*Učitel: „Chápete, že vás beru už jako dospělé?“*

*Žák XY: „My Vás taky!“*

**Přezdívky** pro žáky, učitele – jen to, že učitel oslovuje některé žáky přezdívkou shledávají ostatní děti velmi vtipné („Tíťo“, „Máňo“, autorka byla označována jako „Florča“), pokud jsou žáci se svou přezdívkou ztotožnění a nevadí jim použití před celou třídou, autorka neshledává nevhodné tyto žáky přízviskem nazývat, jde o jistou identitu a odlišnost, kterou se chtějí žáci od ostatních odlišit.

**Záměrně vytvořená legrace** na úkor učitele, která je však ještě v normě. *„Nejdříve jsem svým zaječením všechny vylekala, pak rozesmála. Jsem hodně lekavá a ti moji blbštajni neměli nic jiného na práci než mi dát gumového hada na židli. Ještě teď mně naskakuje husí kůže. Odsunula jsem učitelskou židli a příšerně zaječela. Žákyně XY málem spadla ze židle a chudák XY si určitě cvrknul. Pak přišel uvolňující smích. Děcka zjistila, že jsem taky jen ženská, tedy člověk, nejen úča.“* *zážitek kolegyně.*

**Škádlení** žáků mezi sebou, to patří jistě do života třídy. Toto škádlení však nesmí přerůst hranici, kdy už nejde o škádlení, ale o posměch, který už může v negativním slova smyslu být brán jako druh šikany. Tento druh žákovského humoru je na velmi tenké hranici.

## Nevhodné užití humoru

Bohužel i ve výchovně-vzdělávacím procesu se setkáváme s humorem negativním, který má za cíl provokovat nebo útočí přímo proti učitelům či spolužákům. *Příkladem lze uvést nález lidského exkrementu na chlapeckých toaletách, ovšem „nález“ se nenacházel v záchodové míse, kde by měl být, ale uprostřed místnosti, přikrytý sušenkou. Žákům tato situace přišla velmi humorná, reakci paní uklízečky nelze citovat.*

**Provokace** jdoucí proti učiteli – bohužel toto téma je velmi častěji řešeno (myšleno ve škole, kde autorka působí). Nejen pedagogové, ale i zbytek personálu školy, se setkává s arogancí a drzostí žáků. Žáci takovéto jednání mezi sebou považují za vtipné a vytvářejí si tak určité hierarchie ve škole, třídě podle toho, kdo je více drzý. Jde tedy o to, jak konkrétní učitel zareaguje. Ti učitelé, kteří situaci nezvládnou, jsou častějším terčem zmíněných provokací.

*Učitel: „XY, proč nepíšeš?“*

*XY: „Protože mě z Vás bolí hlava.“*

Terčem provokací a posměchu není jen učitel, žáci je často používají vůči jinému žáku nebo skupině žáků.

*Učitel: „Mezi obilniny patří…. XY?*

*Spolužáci šeptají: „Čočka, čočka.*

*XY: „Čočka.“*

Děti umí být kruté a pokud vycítí slabšího spolužáka, který se neumí bránit a rychle reagovat, může se stát rychle terčem posměšků. Nemusí jít jen o neschopnost reakce, ale i o sociální postavení rodiny ve společnosti nebo jakákoliv odlišnost jedince (barva pleti, náboženství, handicap apod.).

K negativní formě humoru patří jistě i **záměrné ničení školního vybavení** či nedovolená manipulace na počítačích. Žáci záměrně mění nastavení počítače, vytahují zařízení ze zásuvek, aby způsobili „legraci“.

*Žák devátého ročníku zamknul skříňku ve své třídě, kde měl být počítač a klíček odcizil. V průběhu roku, kdy se začali do každé třídy instalovat počítače, nešla skříňka otevřít. Třídní učitel byl u vedení školy „na koberečku“, protože podle nich on ztratil klíč. Až po upozornění kolegyně, která viděla dotyčného žáka u skříňky, se žák přiznal, že klíček má on.*

Jako poslední typ negativního humoru lze uvést situaci, kdy si učitel díky své pozici dělá legraci z žáka nebo žáků. Učitel se vysmívá žákům, většinou kvůli jejich neznalosti učiva. Používá často ironii. Srovnává žáky se zvířaty apod. Tyto situace se bohužel v našem školství odehrávají a výsledkem je pak strach, odpor žáka ke škole, předmětu a samozřejmě k danému učiteli. Učitel by si měl uvědomit individualitu každého žáka, ne každému jde matematika, ne každý umí krásně zpívat. Jsou i tací žáci, kteří prostě nejsou dostatečně motivováni učit se. Tato absence motivace může pocházet z nepochopení probíraného učiva, učitel a jeho hodiny jsou nudné, nezajímá ho vyučovaný předmět. Tyto uvedené příklady se odvíjejí od učitele, jeho osobnosti a od jeho pedagogických schopností. To vše může vyučující ovlivnit, co však ovlivnit nemůže, je prostředí, ze kterého žák pochází. Sociální a rodinné zázemí může mít negativní vliv na výsledky žáka. Učitel je ve škole proto, aby i tyto děti podporoval a snažil se jim dokázat, že vzdělání je důležité a nedělal si z jejich neznalostí žerty.

## Humor na sociálních sítích

V dnešní době sociálních medií, jako je Facebook, Instagram, Tik Tok můžeme neustále sledovat humorná videa, která se odehrávají na půdě školy. Asi nejvíce influencerů (např. *pajena28, dodikovo, justbekis* atd.) si dělá legraci z nás, z učitelů. Imitují nás v napjatých situacích a často poukazují na negativní jednání učitel versus žák/žáci. Jiní (např. *martinhranac*) ale jdou opačným směrem a dělají si i žerty z žáků a jejich neznalosti základního učiva. Jsou i tací učitelé, kteří si na tom, že jsou vtipní (někdy až vulgární) postavili živnost – například *kubova\_english* na Instagramu. Na Facebooku můžeme sledovat různě zaměřené skupiny nebo stránky, které si dělají pomocí fotokoláží či videí legraci z různých situací ve škole, terčem jsou pak všichni účastníci výchovně-vzdělávacího procesu. K největší skupině patří na českém Facebooku skupina *O Captain My Capitain*, ve které je přes dvanáct tisíc členů a jejich koláže dokáží zlepšit den. K dalším skupinám, ve které se smějí učitelé sami sobě nebo žákům, jsou *Učitelské perličky*[[3]](#footnote-3).

# Empirická část

# Výzkumné šetření

Humor v pedagogické komunikaci je velmi specifický jev. Jak už bylo uvedeno, tak humor probíhá mezi několika aktéry a děje se v reálném čase. Na základě těchto poznatků bylo v tomto případě zvoleno výzkumné šetření pomocí kvalitativního výzkumu.

John W. Creswell uvádí, že *„kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“* (in Hendl, 2005 str. 50)*.*

Kvalitativní výzkum má tři složky. Do první složky patří údaje, které výzkumník získal, druhá složka obsahuje postupy – analytické či interpretační. Jedná se o techniku práce s daty, například kódování. Poslední složkou jsou buď písemné nebo ústní zprávy, které podávají informace o výsledku výzkumu (Strauss, Corbin, 1999).

I kvalitativní výzkum má své výhody a nevýhody. Díky kvalitativnímu výzkumu získává výzkumník podrobný popis a vhled do problematiky. Zkoumaný jev se odehrává v přirozeném prostředí. Pozitivní na kvalitativním výzkumu je rovněž možnost studování procesů a navrhování teorií. Kvalitativní výzkum dobře odpovídá na místní podmínky a situace, hledá místní souvislosti. K nevýhodám naopak náleží absence zobecnitelnosti na celou populaci nebo jiné prostředí. V kvalitativním výzkumu je těžké provádět prognózy nebo testovat hypotézy, teorie. K dalšímu negativu patří možnost, že výzkum bude ovlivněn samotným výzkumníkem. Negativní roli hraje i časová náročnost výzkumu (Hendl, 2005).

## Cíl výzkumu

Cílem je zjistit, zdali humor pedagoga podněcuje motivaci žáků k učení a působí jako prevence proti stresu a negativním projevům chování a podporuje pozitivní atmosféru ve třídě a v kolektivu.

Dílčí cíle

1. Zjistit preferovaný typ humoru ve výuce.
2. Konkretizovat motivační funkci humoru ve výchovně-vzdělávacím procesu.
3. Identifikovat možná negativa humoru ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Výzkumné otázky

1. Co učitelé považují za humor?
2. Jaký typ humoru aktivně učitelé ve svých hodinách používají?
3. Co považují učitelé za stres?
4. Shledávají učitelé humor jako pomoc při stresové situaci jak v případě své osoby, tak v případě žáka?
5. Jakou funkci má humor podle učitelů ve výuce?
6. Poskytují učitelé prostor pro humorné situace?
7. Jakým způsobem působí humor na třídní atmosféru?
8. Vnímají učitelé a žáci humor rozdílně?
9. Shledávají učitelé humor jako prostředek k motivaci žáků?
10. Působí humor negativně na žákovu pozornost při výchovně-vzdělávacím procesu?

## Výběr a charakteristika výzkumného vzorku

Základní škola, na které byl proveden výzkum, není jen výchovně-vzdělávací instituce, ale také rodina. Učitelé i žáci k sobě mají jiný vztah než ve městě, kde je vše více anonymní.

Školu charakterizuje tzv. *Třináctka pro štěstí*, které obsahuje třináct pokynů pro všechny zaměstnance školy a žáky. První a zásadní bod je vytvoření pohodového prostředí ve škole – „**porozumějme si navzájem**.“ Buďme slušní, chovejme se k sobě s úctou a vnímejme se jako partneři. Za druhé „učme se, ale nemučme se.“ Učitelé mají respektovat míru žákovských schopností. Encyklopedii uložme do knihovny a rozvíjejme kompetence pro praktický život – **„učme se navzájem**“. Třetí bod se týká podpory a rozvoje dětské osobnosti a jejího porozumění, nejde jen o souhrn znalostí a dovedností – „**vychovávejme se navzájem**.“ Věnování se dětem, podpora tolerantnosti, snahy a schopnosti spolupráce, odbourání izolace – **„věřme si navzájem**“ je čtvrtý bod. Usilování o informační prostředí (nepřetěžování, žádné biflování), učení se spíše informace vyhledávat a dále je zpracovávat – **„obohacujme se navzájem“** v dobře technicky vybaveném prostředí. Zaměření na sport a hledání cesty k přírodě, to je šestým bodem – **„zahrajme si navzájem**.“ Hledání partnerů pro rozvoj cizího jazyka v zahraničí. Pořádání poznávacích zájezdů a setkání žáků škol různých zemí. Podpora cizích jazyků – „**konverzujme navzájem**.“ Demokracie, zrovnoprávnění dětí s dospělými, učení se vyjadřovat a vystupovat na veřejnosti nejen prostřednictvím školního parlamentu – **„diskutujme navzájem**“, to vyjadřuje osmý bod. Komunikace s rodiči, zákonnými zástupci je bodem devátým. Škola chce zapojit rodiče do diskuse a aktivní činnosti ve škole – **„doplňujme se navzájem**.“ Bod desátý vyjadřuje ochranu zdraví a předcházení možných úrazů, nemocí. Škola organizuje semináře, nabízí kvalitní výběr kroužků pro volný čas, výlety, exkurze a besedy **– „chraňme se navzájem**.“ K bodu deset patří i kvalitní preventivní program. Vytváření podmínek pro další vzdělávání je bodem jedenáctým, ten pojednává o sebevzdělávání učitelů, které je směřováno k potřebám školy– **„vzdělávejme se navzájem**.“ Bod dvanáctý představuje prezentaci školy, prezentovat dobré výsledky žáků, jak studijní, tak sportovní. Učitelé mají hledat talenty a dále je rozvíjet – **„proslavme se navzájem.**“ Bod poslední, třináctý směřuje k cílům, které jsou společně vytyčeny. **„Podržme se navzájem“** – překonávejme překážky, které se mohou na cestě k cíli objevit. Čiňme tak, jak mluvíme. Těchto třináct bodů je uvedeno v plánu školy na rok 2022/2023, škola chce prezentovat novou výuku a prostředí, kde je a nadále bude uplatňováno těchto pět základních pravidel.

1. Pravidlo vztahově kvalitního prostředí s pocitem pohody, aktivní komunikace, spolupráce i relaxace.
2. Pravidlo zdravého učení s co nejaktivnějším zapojením žáků do učení, vyvoláváním pocitu spoluúčasti, provázanosti mezipředmětových vztahů a spolupráce učitelů.
3. Pravidlo otevřené školy nabízející své možnosti všem, kteří mají zájem navštěvovat estetické, sportovní a jazykové kroužky.
4. Pravidlo realizace změn ve školství, ze kterého vychází smysluplná práce pro realizaci školního vzdělávacího programu.
5. Pravidlo průhlednosti výchovy a vzdělávání.

Cílem školy je kromě získání kvalitních základů vzdělání, vytvářet pro žáky prostředí, které jim umožní maximální využití svých schopností a dovedností pro osobní rozvoj, naučit se schopnostem a dovednostem, které jim pomůžou v životě (Plán školy pro rok 2022/2023).

Pedagogický sbor tvoří 28 učitelů, z toho 14 učitelů působí na druhém stupni. Do výzkumu byli zařazeni konkrétně učitelé z druhého stupně. Tito učitelé byli záměrně vybráni tak, aby měli různé druhy aprobace i délku praxe. Vzhledem k různé aprobaci a délce praxe může být typ preferovaného humoru jiný, stejně jako jeho frekventovanost. Nejmladší kolegyně učí druhým rokem, zatímco nejstarší kolega již 36. rok a těší se do důchodu.

Tabulka č. 2: Respondenti výzkumu

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Respondent | Pohlaví | Aprobace | Délka praxe |
| 1. | Muž | Přírodopis – zeměpis | 7 let |
| 2. | Žena | Biologie – Chemie pro SŠ | 17 let |
| 3. | Žena | Německý a anglický jazyk pro ZŠ, SŠ | 6 let |
| 4. | Žena | Český jazyk a výtvarná výchova | 24 let |
| 5. | Muž | Matematika a branná výchova | 36 let |
| 6. | Žena | Český jazyk a občanská výchova | 2 roky |
| 7. | Muž | Anglický jazyk a tělesná výchova | 10 let |

## Výzkumná metoda

Autorka se rozhodla pro kvalitativní výzkum. Sběr dat byl proveden prostřednictvím hloubkového polostrukturovaného rozhovoru. Tento způsob získání informací je vhodný zejména proto, že zkoumaný vzorek učitelů má prostor vyjádřit se ke zkoumané problematice. Popsat svoje zkušenosti a říct do hloubky, co si o problému myslí. Výzkum byl prováděn za souhlasu všech zúčastněných a nahráván na mobilní zařízení. Rozhovory byly vedeny v čase volných hodin učitelů na základní škole, kde autorka pracuje, což jí dává výhodu znalosti terénu.

## Volba výzkumného designu a metody výzkumu

Pro výzkum diplomové práce byl zvolen výzkumný design zakotvené teorie. Díky ní lze fenomén „humor v pedagogické komunikaci“ do hloubky analyzovat.

„*Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. Je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů*“ (Strauss a Corbin, 1999, str. 14).

Správně zformulovaná teorie splňuje čtyři body. Jde o shodu, srozumitelnost, obecnost a kontrolu. Jelikož zakotvená teorie reprezentuje realitu měla by být srozumitelná, smysluplná jak pro zkoumané osoby, tak i pro osoby z oboru. V zakotvené teorii je obsažena metoda kódování, která je rozdělena na tři části, a to na kódování otevřené, axiální a selektivní. Výsledek výzkumu je teoretické vyjádření zkoumané reality. Postupy zakotvené teorie nezapomínají na badatelovu tvořivost, díky níž může výzkumník klást otázky, které vycházejí z údajů a provádět srovnání (Strauss a Corbin, 1999).

K analýze získaných dat díky polostrukturovanému rozvoru byla zvolena metoda kódování. Nejprve bylo provedeno otevřené kódování, které je analytickým procesem. Při něm jsou pojmy identifikovány a rozvíjeny. V odpovědích respondentů byly hledány podobnosti, které byly posléze porovnávány. Obdobné odpovědi byly označeny a přiřazeny do kategorií. K další části analýzy dat patří tzv. „Axiální kódování“, které vychází z uvádění subkategorií do vztahu k nějaké kategorii. Poslední kategorií je selektivní kódování, při kterém se vybere jedna centrální kategorie, a ta je uváděna do vztahu k ostatním kategoriím (Strauss a Corbin, 1999).

# Analýza a interpretace získaných dat

Po provedení rozhovorů bylo každému respondentovi přiřazeno číslo a písmeno R. Díky tomu došlo k anonymizaci. Následuje metoda kódování, a to způsobem otevřeného kódování, axiálního kódování a selektivního.

## Otevřené kódování

Jde o proces analýzy údajů. K otevřenému kódování patří proces rozebírání, prozkoumávání, porovnání, konceptualizace a kategorizace získaných dat. K otevřenému kódování patří dva postupy, první se zaměřuje na porovnávání a druhý na kladení otázek. Pojmy jsou základními jednotkami. Prvním krokem je konceptualizace údajů, odpovědi respondentů se rozeberou, porovnají a přidělí se jim „kategorie“, která vystihuje, reprezentuje konkrétní jev. Při rozvoji kategorií začneme s jejími vlastnostmi, a ty mohou být pak rozloženy na jednotlivé dimenze. Ty reprezentují umístění vlastnosti na škále. Vlastnosti i dimenze jsou důležité pro vytváření vztahů mezi kategoriemi, subkategoriemi a hlavními kategoriemi (Strauss a Corbin, 1999).

K otevřenému kódování byly použity přepsané rozhovory, zvýrazňovač a papír. Dle objevených kódů bylo vytvořeno šest kategorií.

**Kategorie č. 1:**

**Humor = pozitivní emoce**

Dle dotázaných učitelů je humor úzce spojený s odlehčením situace ve vyučovací hodině a výsledkem humoru musí být smích. Učitelé aktivně používají spíše verbální typ humoru, u žáků rovněž. Humor ve výuce může být záměrný nebo nahodilý, ten má vždy větší úspěch.

R7: „*Vyplývá to hodně z improvizace, na co konkrétně narazíme. Snažím se, co jde, nějaký vtip udělat. Spíše vytvářím slovní hříčky v souvislosti s anglickým jazykem.“*

Oblíbené jsou vtipy, reakce jak ze strany žáků, tak učitelů. V hodinách respondentů je použit i humor, který je na tenkém ledě, a to humor sarkastický, i ten však může mít pozitivní funkci ve výchovně-vzdělávacím procesu.

R1: *„Za mě je efektivní sarkasmus. Ale je potřeba ho správně dávkovat a odhadnout věk a sociální zralost dětí.“*

Humor je vše, čemu se můžeme zasmát, konkrétně zmíněný byl trefný komentář, nadsázka, slovní hříčky, ironie.

R4: *„Vše, co vyvolá pozitivní reakci doprovázenou úsměvem. Například vtipné situace, poznámky, průpovídky, odpovědi, postřehy a tak.“*

R6 *„Vtip, nadsázka, slovní hříčky, oslí můstky a momenty, kdy se snažíme u druhého vyvolat pozitivní emoce a smích.“*

R1: *„Humor je cokoliv, co odlehčí situaci. Je silně subjektivní humor chápat.“* Velmi důležitou poznámkou respondenta je, že humor je velmi subjektivní. Což znamená, že ne vždy všichni pochopí vtip, a na to je nutné si dávat pozor. V každém případě humor je ve většině případech brán jako vtipná reakce na nějakou situaci či okamžik, nejčastěji je forma zvoleného humoru verbální, dle zjištění se ale nejvíce žáci smějí, pokud se stane něco učiteli, tedy nějaká nepříjemná, trapná, nechtěná situace pro učitele.

R3: *„Určitě ano. Žáci umí ocenit, pokud si učitel umí udělat legraci sám ze sebe, co se např. chyb týče.*

R2: *„Kosterní článek prstu se mi zahákl za svetr a kostlivec šel i se mnou ke stolu. Děcka řvala smíchy.“*

**Kategorie č.2:**

**Humor jako lék na stres**

Na otázku, zdali stres pomáhá zvládat stresové situace odpovídali všichni respondenti velmi stručně a jednoznačně**.**

Respondent č. 4: *„Ano, myslím, že humor je lékem na stres.“*

R1: „*Maximálně*.

R5: „*Určitě ano*.“

Všichni dotázaní učitelé berou humor jako pomocníka proti stresu, který je při práci ve školství na každodenním pořádku. Stres z rodičů, vedení školy, nespolupracující třídy nebo negativní chování žáků/žáka a inspekce, to jsou učitelovy stresory.

R2: „Všichni víme, z koho tady máme stres.“ (člen vedení školy – pozn. autorky)

I žáci však každodenně doma i ve škole zažívají stresové situace, díky humoru jim může učitel pomoci tyto chvíle zvládnout nebo je odlehčit.

**Kategorie č. 3:**

**Vzdělávání se s humorem**

Humor ve výuce má podle respondentů hned několik funkcí, nejvíce opakující byla funkce motivační.

R2: *„Motivační, uvolňující a tmelí kolektiv.“*

Snažila jsem se konkrétně zjistit, jakou formu humoru učitelé používají, aby měla motivační funkci. Pokud jde o vhodně zvolený humor má za následek to, že děti nejen motivuje k práci, ale prostřednictvím humoru si mohou žáci i více zapamatovat. Musíme však zvolit humor, který je úměrný věku a je pro děti snadno rozpoznatelný.

R3: *„V mým hodinách používám rýmovačky na slova v cizím jazyce ve spojení s nějakým nespisovným slovem. Děcka si pak na to slovo lépe vzpomenou.“*

R7*: „Často řadím oslí můstky typu HOW MUCH – představ si kravinec, nad ním jsou muchy, no a ty nemáš šanci spočítat apod.“*

Na těchto dvou příkladech pozorujeme, že díky cílenému vtipu, si žáci zapamatují lépe probíranou slovní zásobu nebo gramatiku.

Ve výuce funguje humor jako odlehčení situace a je silným nástrojem, jak upoutatžákovu pozornost.

R3: *„V některých hodinách mě to udržuje duševně svěží – nejde jenom o prosté zprostředkování znalostí a jejich opakování a procvičování, ale o schopnost udržovat nějakou formu živější komunikace s žáky a tím i udržovat jejich pozornost.“*

**Kategorie č. 4:**

**Problém s pochopením humoru**

Polovina respondentů nezaznamenala problém s nepochopením jejich vtipu, avšak druhá půlka dotázaných obtíž zaregistrovala. Tento jev souvisí s více faktory. Dle odpovědí respondentů je to především odlišná znalost faktů a souvislostí učitele a žáků. Žáci nepochopí vtip kvůli nedostačujícím souvislostem.

R6: *„Tak teď si přesně nevybavuji. Počkej, jednou nepochopili vtip z učebnice – souviselo to s nedostatečnou znalostí souvislostí a logikou…“*

R5*: „Mám rád Cimrmany a někdy hážu do placu nějaké jejich hlášky, a to většinou neuspěju.“*

Možné problémy s pochopením vtipu může mít opačné pohlaví k učiteli.

R7: *„Jo, jo stává se to, u těch starších, na druhém stupni, v deváté třídě. Tam se to nesetká – hlavně u dívek, opačné pohlaví.“*

Často opakovaným pojmem byl sarkasmus nebo ironie, kterou žáci hlavně mladšího věku nepochopí. V tomto případě by měl učitel brát zřetel na vývojovou stránku dětí, které v daném věku jeho humor nemohou pochopit.

R1: *„Častým nepochopením humoru u žáků je humor ironický a sarkastický, zde je potřeba správně volit formu zvolené legrace.“*

**Kategorie č. 5**

**Humor a pozitivní atmosféra ve třídě**

Trefně podaný vtip může situaci nadlehčit. V případě stresové zátěže, která souvisí s ústním nebo písemným zkoušením, může dobře podaný humor žákovi pomoci se uvolnit. Všichni respondenti se shodli na tom, že vhodně zvolený humor navodí pozitivní atmosféru, která vede k lepším vztahům v různých rovinách.

R7: „*Pokud se oba aktéři baví, smějí.*“

Zde je poukázáno na to, že se musí smát oba účastníci vtipu – učitel i žák/žáci. Pokud se směje jen jedna strana, není humor pozitivní. Ideální je, pokud se směje celá třída včetně učitele.

R3: *„Pokud je hodina humorná, smějeme se něčemu, tak pak se žáci necítí tolik pod tlakem a v hodině panuje uvolněnější atmosféra.“*

R5: *„Odreagování třídy, navození uvolněnější atmosféry.“*

Z těchto odpovědí vyčteme, že humor uvolňuje atmosféru, žáci se necítí pod tlakem a můžeme předpokládat, že budou více nakloněni komunikaci s učitelem, ta vede k větší angažovanosti a fixaci učiva. Díky humoru ve třídě se zlepšují vztahy nejen žaků mezi sebou, ale především učitel versus žáci a obráceně.

**Kategorie č.6**

**Negativa spojená s humorem**

Negativa spojená s použitím humoru ve výchovně-vzdělávacím procesu mají dvě základní roviny. První je nadměrné užívání humoru, který pak ztrácí vtip a je spíše trapným. Respondenti se vyjádřili, že právě nadužití humoru, nebo jeho křečovitý způsob užití je spíše pro žáky demotivující.

R1: *„Pokud je humoru již mnoho, funkce motivační mizí a výuka přechází pouze v stand-up show, což není správně.“*

Druhou rovinou je negativní užití humoru vůči učiteli nebo žákům.

R3: *„Znám XXX na naší škole, který uráží žáky, kteří mají specifické problémy s učením. Často je ponižuje, kvůli jejich neznalosti učiva před celou třídou. Vím to, protože jedna žačka se mi svěřila, jak byla u tabule a XXX se jí vysmíval. Chudák malá se mi pak rozbrečela. “*

Na této odpovědi vidíme typický případ výsměchu ze strany učitele, který je již za hranicí a pro žákyni je hodina s tímto učitelem stres. V opačném případě i žáci svým chováním dokáží způsobit učiteli stres.

R2: *„Když jsem měla na hodině inspekci, tak žáci v jedné třídě se začali předvádět, kluci si vytahovali trička, pískali, hlasitě se smáli, nespolupracovali, bavili se. Úplně mě ignorovali. Nejdříve jsem se snažila jim domluvit a pak mně ruply nervy. To je asi největší stres, co jsem kdy zažila.“*

Z této situace naopak vyplývá, že pokud učitel narazí na třídu s problémovými žáky, musí se obrnit pevnými nervy a strategií „jak na ně“. Tato třída, ve které respondent zažil stresovou situaci, je velmi problematická již od začátku školního roku. Hlavně s chlapci, kteří zkouší stále posouvat hranice a diskutovat.

Žáci používají také humor s cílem ublížit spolužákovi, standartně jsou to nevhodné přezdívky, „popichování“, výsměch související s vizáží nebo sociální situací v rodině. To velmi ovlivňuje atmosféru ve třídě. Dotázaných třídních učitelů a metodika prevence jsem se ptala, zdali se s takovou situací setkali a jak ji řešili.

R2: „*Negativní humor jsem samozřejmě ve třídě zažila, jde většinou o vtipy, žerty na účet nějakého žáka, což se snažím stopnout.“*

R4: *„Letos třídní učitelka sice nejsem, ale ze zkušenosti mohu potvrdit, že negativní humor třídnímu klimatu neprospívá, neboť nevhodným humorem se dá i ublížit. Bohužel i s tímto typem humoru se u žáků setkávám. Často řeším i se třídními učiteli právě to, že žáci své vtipy na účet jiného žáka přeženou a postižený žák už míru vtipů neunese. Konkrétně jde ve většině případů o narážky na vzhled nebo sociální zázemí.“*

R7*: „Ve své třídě musím řešit slovní ataky na jednu žačku, která svou vizáží nezapadá do normálu. K tomu si dala na svůj facebookový profil, že neví, zdali je muž nebo žena. Kamarádi si to přečetli, no a pak se jí posmívali.“*

R1: „*Řešil jsem šikanu ve třídě. Pro XY už to bylo neúnosné, první ataky začaly kvůli rudým vlasům žákyně, pak se to nabalovalo. Prvně to byly jen „vtipný“ přezdívky typu „zrzoun“. Skončilo to pomlouváním a vulgárními nadávkami na Snapchatu. Řešili jsme to tenkrát s Kamilou (*metodik prevence, pozn. autorky).“

V těchto případech vidíme negativní užití humoru žákem vůči jinému žáku nebo skupině žáků. Ve většině případech jde o vtipy týkající se vzhledu nebo sociálního zázemí žáka. Učitel má povinnost žákům vysvětlit odlišnost každého jedince a jeho rodiny a upozornit na negativní důsledky těchto špatně mířených narážek, přezdívek apod.

## Axiální kódování

Axiální kódování slouží k uspořádání údajů, získaných otevřeným kódováním, novým způsobem. Vzniká spojení mezi kategoriemi – v duchu kódovacího paradigmatu. Paradigmatický model je tvořen příčinnými podmínkami, samotným jevem, kontextem, internujícími podmínkami, strategií jednání a interakcí, následkem (Strauss a Corbin, 1999).

**Příčinné podmínky:**

Vznik pozitivní humorné situace ve výuce

* Nevinná nehoda učitele
* Chyby učitele
* Žert, vtip
* Záměrně vytvořená didaktická pomůcka spojená s humorem
* Improvizace

**Kontext**:

- Respektování základní pravidel slušnosti

- Respektování školního řádu

- Respekt k druhým osobám

**Intervenující podmínky:**

* Osobnost učitele
* Osobnosti žáků
* Vyučovaný předmět
* Klima školy
* Klima a atmosféra ve třídě
* Aktuální situace
* Věk žáka
* Smysl pro humor učitele a žáků

**Strategie jednání:**

* Stanovené cíle v hodině
* Metoda výuky
* Forma výuky
* Styl výuky učitele

**Následek:**

* Větší motivace žáků
* Zvýšení pozornosti žáků
* Uvolněná atmosféra
* Zlepšení vzájemných vztahů učitele a žáka
* Pozitivní emoce
* Snížení stresové zátěže
* Lepší fixace učiva

## Selektivní kódování

*„V případě selektivního kódování je vybrána centrální kategorie, ta je pak systematicky uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Tyto kategorie se nadále ověřují a kategorie, u nichž je to potřeba, se dále zdokonalují a rozvíjejí (*Strauss a Corbin, 1999, str. 86).

Zvolená cílová kategorie je kategorie č.3 – Vzdělávání se s humorem.

### Vzdělávání s humorem a pozitivní emoce

Radost a smích, to jsou emoce, které jsou pro naše tělo a mysl blahodárné. Díky pozitivním emocím se dostaví dobrá nálada, která stimuluje naši mysl. Humor je důležitý i pro učitele, i on potřebuje pozitivní emoce pro svou práci. Vtip je možný vytvořit ve všech směrech, důležité je, aby byl pochopen a kladně vnímán, i když jde o ironii nebo popichování.

R2: *„Mám jednoho žáka, který má jisté problémy s koncentrací. Je normální, že v hodině je několikrát napomenutý, na to vždy odpoví: „Pardon!“ Teď zapomněl heslo do žákovské elektronické knížky, tak jsem mu musela vytvořit nové – pardon1…. On můj vtip pochopil a moc se tomu smál.“*

V tomto případě vyvolal respondent pozitivní reakci, i díky humoru, který je spíše popíchnutí. Humor by měl být dle dotázaných ideálně improvizací, náhodou než plánovou akcí. Ale i plánovaný humor, opakovaný vtip může žákům vytvořit úsměv na tváři.

R6: *„Humor pro mě znamená dívat se na učení a obtížnější situace ve škole s nadhledem, dávat věci do souvislostí s reálným životem, nebrat se jako učitel moc vážně, umět se zasmát, pochopit apríl od žáků, odlehčovat výuku úsměvem a vtipem, používat slovní hříčky, nečekaná přirovnání…“*

Hlavním úkolem humoru ve výuce je vyvolat v žácích pozitivní emoci, na kterou pak navazují další stavy – například uvolnění se, lehčí navázání komunikace mezi učitelem a žákem, odbourání předsudků vůči danému učiteli, těšení se na hodiny, kde učitel vyučuje a očekávání, co humorného se stane.

### Vzdělávání s humorem a humor jako lék na stres

Škola je o vzájemné komunikaci na různých úrovních, a tato komunikace může pro každého aktéra znamenat stres. Humor má za úkol tento možný stres zmírnit nebo zcela potlačit. Jen díky humorné představě se může naše nervozita/ stres zmírnit. Pokud žáci ví, že učitel má smysl pro humor, že se dokáže zasmát vtipu, jdou na jeho hodinu beze stresu, s chutí a očekáváním, co humorného se v hodině stane. V hodinách takového učitele musí jistě existovat mantinely, většina žáků ale velmi rychle pochopí, kde jsou hranice. Ty respektují a tvoří humor v rámci těchto mezí. Hodiny jsou naplněny nejen učivem, ale i smíchem a pozitivní atmosférou.

Pro učitele je hlavním stresorem situace, kdy žák nebo skupina žáků nedodržuje pravidla, tlak ze strany vedení a rodičů.

R1: „*Humor může sloužit jako nástroj k ukočírování problémové situace s žáky i rodiči.“* Dotázaní učitelé zmiňovali, že častěji, než s žáky zažívají stresové situace s vedením školy nebo rodiči, kterým se nelíbí učitelovo hodnocení jejich dítěte. V těchto případech je těžké humor aktivně vytvářet, spíše posléze nám pomůže negativní zážitek zlehčit a vyrovnat se s ním.

### Vzdělávání s humorem a pozitivní atmosféra ve třídě

Pozitivní klima i atmosféra ve třídě a na celé škole je důležitým faktorem při vzdělávání se. Nejen žáci, ale i učitelé potřebují ke své práci pozitivní atmosféru. Pokud jsou učitelé v permanentním stresu nebo strachu z vedení školy, odrazí se to i na jejich výuce. Tento stres pocítí samozřejmě i žáci. Díky tomuto napětí ubývá prostoru k humorným situacím či kladnou reakcí na ně ze strany učitele. Na otázku, jakou má humor funkci ve výchovně-vzdělávacím procesu, respondent č.2 odpovídá: „*Humor tmelí kolektiv a pomáhá při navazování vztahů.“* To, že se žáci navzájem sobě zasmějí v pozitivním duchu, má za následek, že vznikají pevnější vztahy ve třídě a je volnější atmosféra při výuce. Vztahy ve třídě musí vycítit i učitel a adekvátně reagovat.

### Vzdělávání s humorem a problémy s jeho pochopením

Polovina respondentů uvedla, že nemá vůbec žádný problém s tím, že by jeho humor žáci nepochopili. Druhá polovina ale uváděla, že problém je nepochopení souvislostí a nedostatečná znalost faktů. Svou roli v pochopení humoru hraje i pohlaví aktérů. Největším problémem je však pochopení ironie a sarkasmu, kdy žáci v nižším věku tento typ humoru nechápou.

### Vzdělávání s humorem a negativa spojená s humorem

I s humorem jsou spojené negativní situace ve výchovně-vzdělávacím procesu. Na základě rozhovorů rozdělíme negativa do dvou rovin. První rovinou je negativní užití humoru na úkor jednotlivce, či skupiny. Kdy pozitivní emoci zažívá jen jeden aktér vtipu, pro druhého nastává situace ponížení, studu, vzteku atd. Jak již bylo uvedeno, učitel má moc nad žáky, kterou však nesmí zneužít. Humor na úkor jednoho žáka není správným, pokud se sám dotyčný žák nesměje. Tyto situace jsou na tenkém ledě a učitel musí správně odhadnout, kdy by mohl být již humor za hranou. Z výpovědi respondentů je zřejmé, že častější negativní situace vznikají přímo mezi žáky samotnými, tento výrok je podpořen i výsledky dotazníkového šetření na základní škole. Tento výzkum, jak je již zmíněno, vyplňovali nejen žáci, ale i jejich rodiče. Nejčastější odpovědí se týká negativního chování mezi spolužáky, konkrétně bylo uvedeno vysmívání se a urážení spolužáka. Například respondentka č.2 uvádí, že se s negativním humorem setkává v souvislosti s vtipy na účet jednoho žáka, takové chování se snaží vždy zastavit.

Druhou rovinou je četnost použití humoru v konkrétní hodině, právě nadužívání humoru může dle kolegů vést k odpoutání pozornosti. Respondent č. 4: *„Humor podporuje motivaci ve škole, ale nesmí ho být moc. To pak motivovat přestává a hodina může mít destruktivní spád. Jak se říká, všeho s mírou.“*

# Diskuse a shrnutí empirické části

„*Humor je fenomén neřízený a neřiditelný. Naděje, že bychom mu plně porozuměli, je patrně nereálná a dost možná, že i v tom spočívá jeho kouzlo.“* (Šeďová, 2013, str.74).Cílem diplomové práce je zjistit, zdali humor pedagoga podněcuje motivaci žáků k učení a působí jako prevence proti stresu a negativním projevům v chování a podporuje pozitivní atmosféru ve třídě a pozitivní vztahy na pracovišti.

Humorné situace mohou jen obtížně vznikat, pokud samotný kantor nemá smysl pro humor. Humor ve výuce je napříč respondenty kladně vnímán a přijímán. Z odpovědí dotazovaných vyplývá, že pro ně humor znamená pozitivní emoce, smích na obou stranách, což je důležité, pokud chceme, aby byl humor kladně vnímán. Tázaní učitelé preferují spíše verbální typ humoru. Respondenti zmiňovali nejčastěji vtipy, slovní hříčky, narážky – reakce, zmíněn byl i sarkasmus. Ideální je, pokud tyto situace vznikají neplánovaně. Avšak i záměrně vytvořený humor v rámci podpory fixace učiva je užitečný. Humor pomáhá učiteli ve stresových situacích nebo spíše s vyrovnáním se prožitého okamžiku a uklidněním se, povznesením se nad ním. Dle respondentů tyto situace častěji než s žáky, vznikají na základě střetu s rodiči nebo s vedením školy. Poslední dobou bohužel stres učitelů v tomto ohledu narůstá. Poznámka k zamyšlení je, že dotazníkové šetření týkající se atmosféry na škole se zaměřil jen na žáky a rodiče, učitele a jejich pocity nepovažuje vedení školy při hodnocení nálady ve škole za důležité. Vlastně nikdy takové šetření k získání informací od zaměstnanců nebylo na škole vedeno, což považuji za chybu. Respondenti shodně odpovídali, že humor na pracovišti a pozitivní atmosféra v rámci pedagogického sboru jim dodává sílu a motivaci dále na škole setrvat. Pozitivní prostředí, dobrá nálada a chuť pracovat humor podněcuje. Výzkumné otázky se zaměřili i na názory učitele, jak ovlivňuje humor obecně výuku. Zde můžeme poukázat na několik funkcí humoru ve výuce. Všichni kantoři se shodli na tom, že vhodně zvolená forma humoru zlepšuje atmosféru ve třídě i mimo ni. Humor ulehčuje komunikaci mezi žákem a učitelem, žák přestane mít ostych před vyučujícím, pokud vidí, že je kantor schopen udělat si například legraci sám ze sebe. Humorem a jeho funkcemi ve výuce se již ve svých diplomových pracích zabývali i jiní autoři. Tomáš Lerch (2017) se ve své práci ptal studentů na humor pedagoga na střední škole. Sami studenti odpovídají, že díky kladně emočně podanému výkladu si látku lépe zapamatují a udrží déle svou pozornost (Lerch, 2017). To potvrzují i moji kolegové. Pozor si však musí učitel dát na to, aby to s humorem nepřehnal a neodbočil úplně od probíraného učiva. Důležité je nechat, pokud je to možné, do vtipné situace zapojit i ostatní, aby nedošlo k efektu „One Man Show“. Děti se na hodiny více těší – hodiny jsou zábavné a rychleji utečou. Z výzkumu Tomáše Lercha vyplývá, že s učitelem používající humor žáci lépe komunikují. Sám takový učitel je i více nakloněn žákovskému humoru (Lerch, 2017). To potvrzuje i moje kvalitativní šetření mezi učiteli. Dle výzkumu Johna A. Husse, který uvádí Klára Šeďová v knize *Humor ve škole*, humor ve výuce harmonizuje vztahy mezi žáky, žákem a učitelem, protože vytváří kulturní pouto. Zlepšuje klima třídy, humor redukuje úzkost a navazuje přátelství. Může propojovat obsahy a také snižuje možný stres, čímž dochází k odstranění bariér porozumění a učení (In Šeďová, 2013, str. 42-43). K další důležité funkci humoru ve výuce patří lepší fixace učiva, kterou kantoři, především cizích jazyků, hojně zmiňovali. Pomocí takzvaných „oslích můstků“, vtipných rýmovaček apod. si žáci slovní zásobu lépe zapamatují. Tento fakt však není jednoznačný. V diplomové práci, která se zabývá rovněž humorem ve výchovně-vzdělávacím procesu, jednoznačně nevyplývá, že by sami žáci na sobě pozorovali lepší fixaci učiv díky humoru (Valouchová, 2014). To potvrzuje i K. Šeďová: *„Humor zvyšuje pravděpodobnost zapamatování určitého podmětu, avšak na úkor podnětů ostatních“* (Šeďová, 2013, str.173)*.* Z mého výzkumu však vyplývá, že pokud je učitelem humor vhodně a záměrně použit na fixaci slovní zásoby v rámci výuky cizích jazyků, tak má pozitivní výsledky. Naopak humor může být a je zneužíván jak žáky, tak učitelem samotným. Žáci využívají humor k tomu, aby učitele uvedli do nekomfortní situace nebo ho jednoduše ztrapnili před ostatními. Učitel však má možnost adekvátně reagovat a žáky potrestat. Žák v případě negativního použití humoru takové možnosti nemá. Díky respondentům bylo zjištěno, že i naší škole se tyto situace odehrávají. Nebezpečí humoru dle Johna A. Husse (2008) spočívá právě na rizicích spojených s jeho užitím založeném na sarkasmu a zesměšňování žáků nebo studentů (in Šeďová, 2013, str. 43). Takovýmto situacím se musí kantor za každou cenu vyvarovat. Nevhodný humor je však používán i v rámci třídního kolektivu, například různé přezdívky, nevhodné žerty apod. Děti mezi sebou více volí tuto formu humoru, protože jsou na stejné sociální úrovni, což bylo potvrzeno i dotazníkovým šetřením na škole. Třídní učitelé, na které byl směřován dotaz týkající se těchto negativních forem humoru, odpovídali, že se vždy snaží tento styl komunikace zastavit a vysvětlit celému kolektivu jeho nevhodnost. Problém je, že někteří žáci i přes opakované upozornění a vysvětlení, nereagují a své chování opakují. V tomto případě je nutné promluvit si s rodiči a s metodičkou prevence. Humor nemusí být zárukou kvalitnějšího vzdělávání. Je tvořen žáky i učiteli a má své místo ve výchovně-vzdělávacím procesu. K čemu přesně humor ve výuce slouží, je velmi složité určit. Pokud konstatujeme, že má nějakou pozitivní funkci, hned se všimneme i funkce protikladné (Šeďová, 2013). S tímto výrokem, i na základě výzkumu, nelze jinak než souhlasit.

## Shrnutí výzkumu

* vhodně zvolený humor má motivační funkci ve výuce pro učitele i pro žáky,
* humor zlepšuje klima ve třídě i v rámci pedagogického sboru,
* díky humoru je snazší komunikace mezi aktéry výchovně-vzdělávacího procesu,
* humor dokáže u některých žáků zlepšit fixaci slovní zásoby nebo gramatických jevů,
* humor pomáhá učiteli vyrovnat se stresovou situací,
* učitel nesmí humor používat nadmíru,
* učitel musí respektovat věk a získané znalosti žáků při užití humoru,
* na negativní humor mezi žáky je nutno reagovat, učitel musí u žáků rozvíjet empatii a respekt k ostatním,
* učitel se za každou cenu musí vyvarovat užití negativního humoru vůči svému žákovi nebo žákům.

# Závěr

V diplomové práci je zkoumám jev, který lze jen těžko měřit. Humor se odehrává v konkrétním okamžiku. Jeho produkce, interpretace i chápání je velmi individuální.

Diplomová práce v teoretické časti nevysvětluje jen pojmy, které s humorem souvisí, ale jsou zde i okomentovány aktuální problémy na konkrétní základní škole z pohledu třídního učitele a učitele cizích jazyků. Humorné situace jsou získány od kolegů, z praxe autorky a od bývalé žákyně autorky.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak učitelé na základní škole humor vnímají a zdali má podle nich funkci motivační, jestli stmeluje kolektiv a působí pozitivně proti stresu. Výzkumné otázky byly položeny respondentům na škole, kde je autorka diplomové práce zaměstnána, takže zná jednotlivé respondenty osobně. Kantoři, kteří byli tázáni, preferuji verbální humor, který závisí na improvizaci buď jejich nebo žáka, žáků. Rovněž se shodli, že vhodně zvolený humor je přínosem pro ně samotné i pro žáky. Pozitivně naladěný humor ulehčuje komunikaci mezi aktéry výchovně-vzdělávacím procesu, odbourává možný ostych žáků a učitele. Díky tomu vzniká pozitivní klima ve třídě a děti nemají strach být aktivní a spolupracovat. Pro učitele znamená humor únik před stereotypem. Kreativita žáků v rámci tvorby humoru je jedním z faktorů, proč mají učitelé svou práci rádi. Žáci se dle respondentů na hodiny mnohem více těší, pokud mají předmět s učitelem, který se nebojí vytvořit humornou situaci. Humor může být použit i záměrně, jeho funkce pak slouží k lepší fixaci slovní zásoby nebo gramatických jevů. Autorka jako učitelka německého jazyka by se ráda zaměřila na zkoumání a analýzu konkrétních humorných didaktických pomůcek k fixaci slovní zásoby a gramatických jevů. Humor však nemusí být jen pozitivní. Tento typ humoru je užíván jak mezi žáky samotnými, tak i na úrovni žák versus učitel, v nejhorším případě učitel kontra žák. V případě negativního humoru mezi žáky se jedná hlavně o posměšky kvůli vzhledu, sociálnímu zázemí nebo kvůli nevědomosti učiva. Dle zjištěných informací se tento typ komunikace odehrává kontinuálně a dotyčný žák se stává terčem. V nejhorších případech tyto posměšky přerostou v šikanu, která musí být řešena. Učitelé se vždy snaží vysvětlovat následky takové chování. Negativní humor žáka, kdy je terčem učitel a je již za hranou školního řádu a slušného chování, se poslední dobou odehrává častěji. Na škole, zvolené k výzkumu, jde především o žáky devátých ročníků. Ti zkoušejí vtipně reagovat na učitelovy výroky, tento vtip je však v mnoha případech za hranou a je chápan jako drzost. Problém, který s humorem ve vyučování souvisí, a na který respondenti shodně odpovídali, je jeho četnost v jedné vyučovací hodině. Učitel to nesmí s humorem přehánět, jinak odpoutá pozornost žáků od probíraného učiva. Humor musí být použit adekvátně k věku žáků a jejich znalostem.

Díky respondentům – učitelům základní školy je zodpovězen cíl diplomové práce, a to že vhodně zvolený humor podněcuje motivaci žáků k učení. Humor je jistou prevencí ale hlavně lékem na stres, jak pro děti, tak pro učitele. Podporuje pozitivní atmosféru ve třídě, a i vztahy na pracovišti. Diplomová práce vede i k zamyšlení se nad problémy ve školství související s prací a postavením učitele ve společnosti.

# Seznam používaných zkratek

Apod. – a podobně

Aj. – a jiné

Tzn. – to znamená

PPS – Purchasing Power Standart, standart kupní síly

OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

# Bibliografie

**AGRYLE, Michael.** *Körpersprache und Kommunikation.*

Padeborn: Junfermann Verlag , 2013. ISBN 978-3-95571-203-7.

**ARTLOVÁ, Marianne**. *Puberta je, když začínají s rodiči potíže*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-020-0.

**ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. 2001-2007.** *Psychologie pro učitele.* Vyd.2.

Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

**ČAPEK, Robert**. *Liný učitel.* Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola.

ISBN 978-80-7496-344-5.

**ČAPEK, Robert.** *Třídní a školní klima.* Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-247-7370-4.

**ČERNÝ, Josef a GROFOVÁ, Kateřina.** *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity. 4. vydání.* Brno: Edika, 2017.

ISBN 978-80-266-1816-4.

**DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie.** *Učitel. Příprava na profesi.* Praha : Grada, 2009. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.

**EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE**, 2022. Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe – 2020/2021. Eurydice Facts and Figures.

Luxembourg: Publications Office of the European Union.

ISBN 978-92-9488-082-6.

**FONTANA, David.** *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele.* Vyd.2.Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

**GAVORA, Peter***. Pedagogická komunikácia v zakladnej škole*. Bratislava : Veda, 1988.

**GOLEMAN, Daniel.** *Emoční inteligence, Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ.* Praha : Columbus, 1997.

ISBN 80-85928-48-5.

**GRECMANOVÁ, Helena, a další.** *Klima školy, Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče.* Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2012.

ISBN 978-80-87652-22-0.

**GRECMANOVÁ, Helena.** *Vyučovací klima*. Pedagogická orientace. Brno : Roč.13, č. 2, 2003, ISSN 1805- 9511

**HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. 2010.** *Psychologický slovník.* Praha : Portál, 2010. ISBN 80-7178-303-X.

**HASCHLER, Tina a BRANDENBERGER, C. Claudia**. *Bildung und Emotion.*Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, 2018.

**HENDL, Jan.** *Kvalitativní výzkum, základní metody a aplikace.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

**JANÍKOVÁ, Marcela.** *Základy školní pedagogiky.* Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-210-4879-9.

**KOHOUTEK, Rudolf a OURODA, Karel.** *Psychologie osobnostních typů učitele.* Brno: CERM, 2000. ITEM. Společenské vědy.

ISBN 80-7204-176-2.

**KOPŘIVA, Pavel.** *Respektovat a být respektován.* Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 978-80-904030-0-0.

**LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ.** *Vývojová psychologie*.2., aktualiz.vyd. Praha: Grada, 2006 ISBN 80-247-1284-9.

**LERCH**, Tomáš. *Emoce a humor v pedagogické komunikaci*. Olomouc, 2017. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta

**MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro.** *Komunikace ve škole.* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN: 80-210-1070-3.

**MAREŠ, Jiří.**  *Pedagogická psyhologie.* Praha : Portál, s.r.o., 2013.

ISBN 978-80-262-0174-8.

**MOSLEROVÁ, Nikola.** *Interpersonální komunikace.* Ostrava: Ostravská universita v Ostravě, Pedagogická fakulta. , 2004. ISBN 80-244-0510-5.

**NAKONEČNÝ, Milan.** *Lidské emoce.* Praha: Academia, 2000.

ISBN 80-200-0763-6.

**NAKONEČNÝ, Milan.**  *Základy psychologie.* Praha : Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.

**NELEŠOVSKÁ, Alena.** *Pedagogická komunikace v teorii a praxi.* Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

*Pedagogická komunikace v teorii a praxi.*

**PELIKÁN, Jiří.** *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogického působení.* Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-7066-398-7.

**HOLEČEK, Václav.** *Psychologie v učitelské praxi.* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.

**PLAMÍNEK, Jiří.** *Tajemství motivace.* Praha : Grada, 2010.

ISBN 978-80-247-3447-7.

**PRŮCHA, Jan, Jiří, MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ.** *Pedagogický slovník.* 4. aktualizované vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

**STRAUSS, Anselm a Juliet CORBIN.** *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky zakotvené teorie.* Brno: Sdružení podané ruce, 1999.

ISBN 80-85834-60X.

**STUCHLÍKOVÁ, Iva.** *Základy psyhologie emocí.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-282-9.

**ŠEĎOVÁ, Klára.** *Humor ve škole.* Brno: Masarykova univerzita, 2013. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Filozofická fakulta. ISBN 978-80-210-6204-4.

**ŠVANCARA, Josef.** *Emoce, motivace a volní procesy.* Brno : Psychologický ústav FF MU v Brně, 2003. ISBN 80-8663311-X.

**ŠVEC, Vlastimil.** *Pedagogické vlastnosti učitele: teorie a praxe.* Praha : ASPI, 2005. Řízení školy. ISBN 80-7357-072-6.

**VÁGNEROVÁ, Marie.** *Vývojová psychologie - dětství, dospělost, stáří.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

**VÁGNEROVÁ, Marie.** *Základy psychologie.* Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

**VALOUCHOVÁ**, Aneta. *Humor ve výuce*. Olomouc, 2014. Diplomová práce (Mgr.). Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta

**VAŠUTOVÁ, Jaroslava.** *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

**SMETÁČKOVÁ, Irena, VONDROVÁ, Eliška a TOPKOVÁ, Petra.** *Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ*. *e-PEDAGOGIUM* I/2017, Olomouc : Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc, Sv. 1213-7499.

**ŠEVČÍKOVÁ, Jaroslava, Jitka KROPÁČOVÁ a Štefan CHUDÝ.** *Vybrané aspekty profesního přesvědčení začínajícího učitele.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021. ISBN 978-80- 244-6076-5.

**Plán školy na rok 2022/2023**. Základní a mateřská škola Tasovice.

**Internetové zdroje**

**Lovato, Demi.** Citáty o emocích**.** [Online]. Dostupné z : https://citaty.net/temata/emoce/. [Citace: 17. 10. 2022.].

**Sokrates**. Citáty o pubertě. [Online]. Dostupné z https://citaty.net/citaty/21792-sokrates-nase-mladez-miluje-prepych-nema-spravne-chovani/. [Citace: 15.06.2023.].

**Etický kodex učitele.** [Online].2023.Dostupné z https://ucitelskykodex.cz/. [Citace: 25.03 2023.]

**Březinová, Kristina.** *Zapojmevsechny.cz. Proč učitel potřebuje ke své práci emoční inteligenci***.** [Online]. 30.05.2022. Dostupné z https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/proc-ucitel-ke-sve-praci-potrebuje-emocni-inteligenci-1, [Citace: 14. únor 2023.]

**Štefková, Ivana.** *Emoční inteligence u dětí – proč a jak ji rozvíjet*. [Online]. 2023 [cit. 18.02.2023]. Dostupné z https://sancedetem.cz/emocni-inteligence-u-deti-proc-jak-ji-rozvijet

**Pedagogika studentům a učitelům***.* [Online]. 2019. [Citace: 20.02.2023].

Dostupné z : https://skolni.eu/pedagogika/osobnost-pedagoga/.

**Douděra, Tomáš.**APAS - akademie osobního rozvoje, [Online]. 2023. [Citace: 11. únor 2023.]. Dostupné: https://apas.cz/slovnicek-pojmu/komunikace/.

**Rýznar, Ladislav. 2017.** [Online]. 2017. [Citace: 14. únor 2023.]

Dostupné: *https://encyklopedie.soc.cas.cz/*

**Učitel pro 21. století** [Online], Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc, [Citace: 4. dubna 2023.]

Dostupné z http://ucitel21.upol.cz/mindex.php?view=mucitel21

**MŠMT. Klíčové kompetence**. 2023 [Online], [Citace: 15.5 2023.] Dostupné z https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v cr/skolskareforma/klicove-kompetence

# Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Způsoby neefektivní komunikace

Tabulka č. 2: Respondenti výzkumu

# Seznam příloh

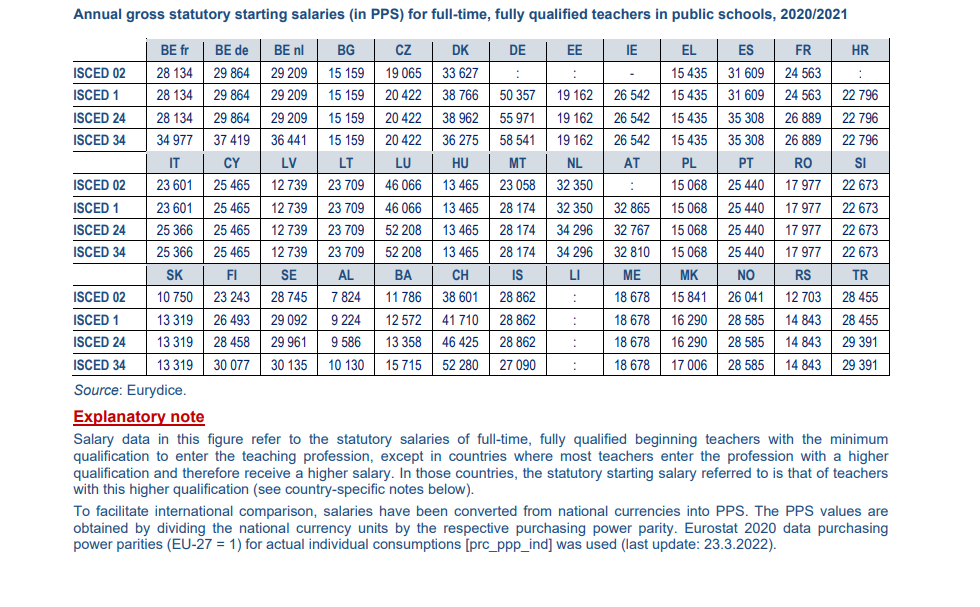
Příloha č. 1 Roční hrubé zákonné nástupní platy učitelů v Evropě

Příloha č. 2 Odkaz na webovou stránku školy

Příloha č. 3 Příspěvek z facebookové stránky

Příloha č. 4 Otázky pokládané respondentům

**Příloha č. 1**

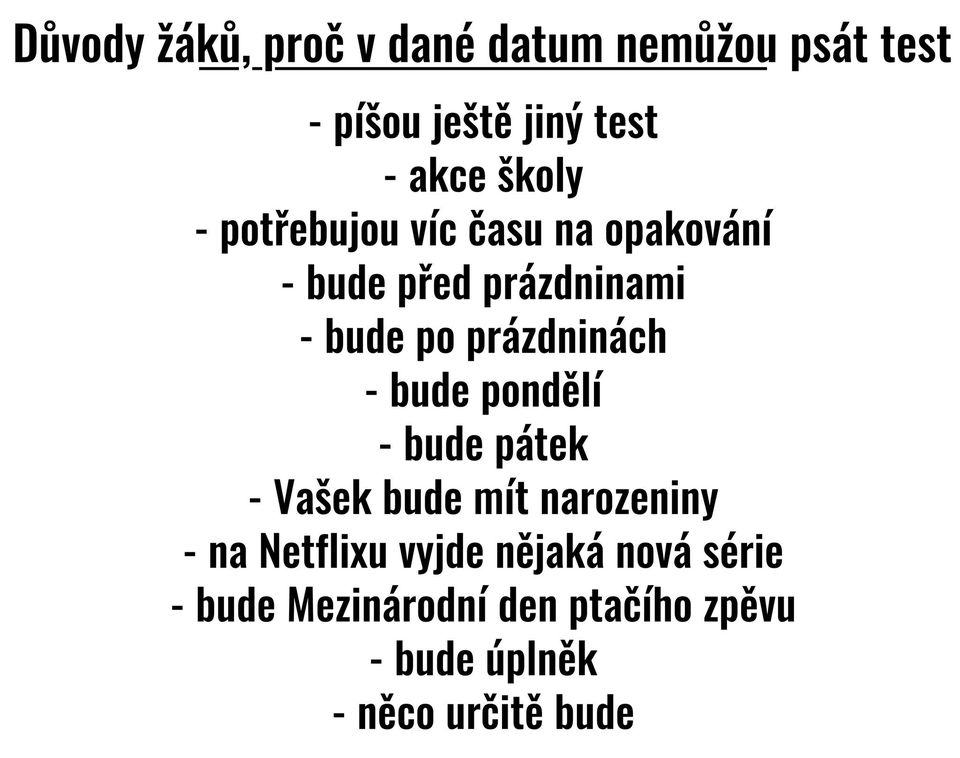
Roční hrubé zákonné nástupní platy (v PPS) pro plně kvalifikované učitele ve veřejných školách na plný úvazek, 2020/2021

**Příloha č. 2**

Webová stránka základní školy, která odkazuje na školní projekt 2022/2023

https://www.zstasovice.cz/zakladni-skola/akce-skoly/2022-2023/projekty/projekt-i-927cs.html

**Příloha č. 3**

**Příspěvek z facebookové skupiny O Capitain, My Capitain**

**Příloha č. 4**

**Otázky**

1. Jaká je přesně Vaše aprobace a jakou máte délku praxe.
2. Co považujete za humor?
3. Jaký typ humoru preferujete?
4. Co pro Vás znamená stres? Kdo je pro Vás největším stresorem?
5. Pomáhá Vám humor zvládat stresové situace?
6. Jakou má podle Vás funkci humor ve výuce?
7. Mají Vaši žáci prostor k tomu, aby humorné situace vznikaly?
8. Otázka pro třídní učitele: Podporuje podle Vás humor třídní atmosféru? Setkáváte se často s negativním typem humoru mezi žáky? Jaká je Vaše reakce, pokud ano...
9. Stalo se Vám, že žáci Váš humor nepochopili? (Uveďte příklad)
10. Sledujete větší motivaci k učení, pokud je hodina humorná?
11. Máte pocit, že pokud je v hodině užit humor, odpoutá to žákovu pozornost?
12. Je na pracovišti užívám humor i Vašimi kolegy? Cítíte se v kolektivu komfortně?

# Anotace

|  |  |
| --- | --- |
| **Jméno a příjmení:** | **Bc. Alena Schenková** |
| **Katedra:** | **Ústav pedagogiky a sociálních studií** |
| **Vedoucí práce:** | **PaeDr. Alena Jůvová, PhD.** |
| **Rok obhajoby:** | **2023** |
|  |  |
| **Název práce:** | **Humor v pedagogické komunikaci** |
| **Název v angličtině:** | **Humor in pedagogical communication** |
| **Anotace práce:** | **Diplomová práce se zaměřuje na humor v pedagogické komunikaci. Teoretická část pojednává o pedagogické komunikaci, emocích, osobnosti žáka a učitele a o humoru samotném. V empirické části je použit kvalitativní výzkum. Data byla získána pomocí polostrukturovaného hloubkového rozhovoru. Ke zpracování dat byla použita zakotvená metoda. Výsledky výzkumu podporují přítomnost humoru ve výchovně-vzdělávacím procesu za určitých podmínek, ty jsou konkretizovány.** |
| **Klíčová slova:** | **Humor, komunikace, emoce, klima, škola, učitel, žáci, motivace, stres, výchovně-vzdělávací proces.** |
| **Anotace v angličtině:** | **The diploma thesis focuses on humor in pedagogical communication. The theoretical part deals with pedagogical communication, emotions, the personality of the student and the teacher, and humor itself. Qualitative research is used in the empirical part. The data was by semi-structured in-depth interview. An established method was used to process the data. The research results support the presence of humor in the educational process under certain conditions, these are specified.** |
| **Klíčová slova v angličtině:** | **Humor, communication, emotions, climate, school, teacher, pupils, motivation, stress, educational process.** |
| **Přílohy vázané v práci:** | **-** |
| **Rozsah práce:** | **88 stran** |
| **Jazyk práce:** | **Český jazyk** |

1. PPS = PURCHASING POWER STANDART [↑](#footnote-ref-1)
2. Příloha č. 1 – webové stránky Základní školy Tasovice [↑](#footnote-ref-2)
3. Viz Příloha č. 2 [↑](#footnote-ref-3)