



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

Bakalářská práce

Humor ve škole jako protektivní faktor interakce učitelů a žáků

Vypracoval: Vendula Kolmanová
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Ivana Mašková, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma Humor ve škole jako protektivní faktor interakce učitelů a žáků jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 6. 7. 2022

Vendula Kolmanová

Poděkování

V této části bych ráda věnovala pár slov díky mým dvěma vedoucím práce a mé rodině. Mé první vedoucí práce Mgr. Michale Plassové, Ph.D. děkuji za podporující slova v začátcích psaní a zpřístupnění zdrojových dat pro teoretickou část práce. Mé druhé vedoucí práce Mgr. et Mgr. Ivaně Maškové, Ph.D. bych chtěla mnohokrát poděkovat za ochotu převzetí práce v takové rychlosti, pevné a profesionální vedení, cenné rady, mnoho konzultací, pozitivitu, nekonečnou trpělivost a nejcennější slova podpory při dokončování práce.

Veliké díky patří také jednotlivým respondentům, bez kterých by výzkum nebylo možné uskutečnit.

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problematikou humoru ve škole a charakteristikami humorného učitele. Cílem práce bylo ověřit souvislost mezi humorností učitele a jeho schopností vytvářet podmínky pro naplňování základních psychických potřeb žáků, dále pak popsat charakteristiky humorného učitele z pohledu jeho samého a žáků a ověřit, zda lze humorného učitele považovat za úspěšného. Do výzkumu bylo zapojeno celkem 244 žáků z druhého stupně základních škol a nižšího stupně gymnázií. Výzkumu se účastnilo také 12 učitelů. Použity byly dotazníky Hodnocení učitele žákem a Můj učitel. K vyhodnocení dat byla použita korelační analýza a porovnávání aritmetických průměrů jednotlivých položek. Zjištěna byla souvislost mezi humorností učitele a tím, jak učitel z pohledu žáků naplňuje aspekty dobrého vztahování se k žákům, vytvoření podmínek pro získání kompetencí a poskytování prostoru pro autonomii žáků. Největší úspěšnost učitele byla zjištěna v pedagogicko-psychologických charakteristikách. Potvrzeno bylo očekávání o učitelových charakteristikách přátelskosti, odbornosti a spravedlivosti. Výsledky provedeného výzkumu lze aplikovat v každodenní výuce.

Klíčová slova

Humor ve škole, motivace, úspěšný učitel, charakteristiky učitele

Abstract

This bachelor's thesis deals with the topic of humor in school and the characteristics of a humorous teacher. The purpose of this work was to verify the connection between the humorousness of a teacher and his ability to create a condition for fulfilling the basic psychological needs of students. Another purpose was to describe the characteristics of a humorous teacher from the way he views himself and how the students see him. The last purpose is to verify if the humorous teacher can be considered successful. 244 students from lower secondary schools and lower gymnasium were involved in this research. There were also 12 teachers participating in the research. Two questionnaires were used, the Students Evaluation of Educational Quality and the Teacher as a Social Context. The data were evaluated by correlation analysis and comparing arithmetic averages of each of the questions. The research discovered the connection between the humorousness of a teacher and how the teacher, from the student's point of view, fulfills the aspects of good relatedness with students, creating an environment for gaining competence and giving space for the autonomy of students. The biggest success was found to be in pedagogical and psychological characteristics. The expectations of the teacher's characteristics of friendliness, professionalism, and fairness were verified. The results of this research can be applied in everyday teaching.

Keywords

Humor in a school, motivation, successful teacher, characteristics of a humorous teacher

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Co je humor a jak na něj nahlížet?	9
2 Typologie humoru	11
2.1 Teorie inkongruence	11
2.2 Teorie superiority	12
2.3 Teorie relaxace	12
3 Humor ve společnosti.....	14
3.1 Funkce humoru ve společnosti	14
4 Humor ve vztahu k moci	16
5 Hodnocení humoru.....	16
6 Humor ve škole	18
6.1 Druhy humoru ve škole	19
6.2 Humor žáků	19
6.3 Typy učitelů související s humorem dle žáků	21
6.4 Žertovný učitel.....	21
6.5 Oklamaný učitel.....	22
6.6 Vtipný učitel	23
7 Motivace.....	25
7.1 Velká trojka motivačních stimulů.....	25
7.1.1 Motiv afiliace	25
7.1.2 Motiv moci	26
7.1.3 Motiv výkonu	26
7.2 Sebedeterminační teorie	27
7.2.1 Autonomie.....	27
7.2.2 Kompetence.....	28

7.2.3	Vztahovost.....	28
7.3	Motivace ve školním prostředí	28
8	Chování učitele podporující základní psychické potřeby	30
8.1	Způsob podpory samostatnosti	30
9	Souvislost humoru a motivace žáků.....	31
EMPIRICKÁ ČÁST.....		33
10	Výzkumné hypotézy.....	33
11	Výzkumný vzorek	35
12	Výzkumný postup	35
13	Použité metody.....	36
13.1	Hodnocení učitele žákem.....	36
13.2	Můj učitel.....	37
14	Výsledky výzkumu.....	38
14.1	Porovnání výsledků vnímání humorného učitele žákem a sebe sama	39
14.2	Porovnání výsledků s „Hodnocením úspěšnosti učitele“	43
15	Vyhodnocení hypotéz.....	45
16	Diskuse	45
17	Závěr.....	49
18	Seznam literatury.....	50
19	Seznam tabulek	53
20	Seznam grafů.....	53
21	Seznam příloh.....	54

Úvod

Školstvím a jeho odvětvími si projde, alespoň z části, úplně každý z nás v rámci povinné školní docházky. Část života strávená ve školním prostředí, a to jak z pohledu žáka, tak učitele, je pro všechny nedílnou součástí vzdělání. Mnohdy se může zdát jako nezajímavá nebo dokonce nudná. Proto je každá vzpomínka spojovaná s humorem vážená a pozitivně hodnocená. Humor nám všem, jako žákům, usnadňoval průstup vzděláním, ale i každodenní hodiny ve škole. Dle mnohých autorů může mít dokonce pozitivní vliv na motivaci k různým aspektům týkajících se studia.

Tématem této bakalářské práce je humor jako protektivní faktor interakce učitelů a žáků se zaměřením na druhý stupeň základních škol a nižší stupeň gymnázia. V průběhu přípravy k vypracování mé práce jsem ale dospěla k názoru, že hypotéza, zda humor funguje jako protektivní faktor interakce učitelů a žáků, byla již na základě několika prostudovaných zdrojů potvrzena. Rozhodla jsem se tedy práci zaměřit konkrétněji, a to na charakteristiku humorného učitele a souvislost humoru s motivací žáků. Dotyčné téma jsem zvolila na základě následujících důvodů. Jedním z nich je můj vlastní zájem o toto odvětví pedagogiky a psychologie žáků. Jako studentka pedagogické fakulty mám zájem o zakomponování humoru do každodenní výuky běžných předmětů. Dalším podstatným důvodem je následná použitelnost informací a výsledků výzkumu v praxi. S humorem ve škole jsme se každý, jako dítě setkal, a v této práci se zaměřuji na provázanost humoru a motivace. Toto téma považuji za aktuální a v následujících letech až dekádách by stále mělo být předmětem zájmu na většině škol. Mým úkolem je více probádat oblast humoru, motivace ke studiu, školního prostředí, vztahů v něm a následně vyzkoumat vzájemné propojení těchto jevů. Cílem je také vytvořit souhrn informací z již existujících výzkumů. Zjišťuji, zda mezi humorem a dalšími pozitivními aspekty učitelovy osobnosti existuje vzájemná souvislost. Dalším předmětem zkoumání jsou rozdíly mezi tím, jak hodnotí humorný učitel sám sebe a jak je hodnocený žáky.

Bakalářská práce je dělena do dvou hlavních částí, a to teoretické a praktické. Část teoretická se věnuje humoru, jeho typologii, funkcím a psychologickým aspektům. Zmiňuje též okrajově klima třídy i školy jako celku. Její součástí je také typologie učitele v oblasti humoru, ale i specifika učitelské autority. Obsahuje také teorie motivace, které se váží ke školnímu prostředí. Zásadním cílem práce je prozkoumání charakteristik humorného učitele.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Co je humor a jak na něj nahlížet?

Tato bakalářská práce se týká humoru, a proto je nutností na začátek vysvětlit pojem humor jako takový. Humorem, dle Bariauda (1989) můžeme označit specifický zážitek vycházející z percepce směšného nebo zábavného momentu. Podle Kollera (1988) je humor všeobecná schopnost lidí vnímat události, myšlenky nebo situace vtipnými. Podobné popisy humoru se vyskytují u více autorů, podobají se hlavně tím, že humor spojují s prožitím něčeho zábavného. Jak vysvětlit, že je něco směšné nebo zábavné? Dle výskytu vtipů a vtipných situací je pravděpodobně ukazatelem humoru smích (Šed'ová, 2013).

Dle dalších autorů, jako je například Weisfeld (1993) můžeme smích označit za jev, který se pravidelně opakuje už i u našich předchůdců, primátů. Zároveň nemusí být pravidlem, že moment, kdy se smějeme, je humorný, naopak se můžeme cítit sklíčeně. Smích můžeme najít i ve chvíli uvolnění se. Proto může být smích často zaměňován s úsměvem (Bariaud, 1989).

Dalším z názorů, jak popsat humor je směšnost. Tento pojem označuje vše, co nás pobaví, nebo dokonce přivede k smíchu. Vymezit přesně humor je obtížný úkol, o který se pokusili Peterson a Seligman (2004). Popsali humor jako žertovnou identifikaci disharmonie, hravý a žertovný projev názoru na strádání člověka, a hlavně jako umění pobavit další jedince nebo skupiny. Berger (1987) uvádí, že není část našeho života, která by nebyla humoru otevřena. Můžeme ho najít v jakékoli fázi života a téměř ve všech profesích.

Cornett (1986) označuje humor jako „nejmocnější prostředek vzdělavatele“, který lze použít k dosažení široké řady prospěšných vzdělávacích výsledků. Přesto, že může být názor Cornetta vnímán jako extrémní, podobá se ve spoustě částí názorům i dalších autorů. Většina výzkumníků se ale soustředí na pozitivní následky humoru ve třídě. Přesněji se zabývají působením humoru na zvyšování či snižování motivace a učení. Humor je jím definován jako úmyslné užití obojího slovního a neslovního komunikativního chování, které vyvolává kladné reakce jako například smích nebo radost.

Dle Bergera (1987) rozlišujeme tyto teorie humoru:

- 1) psychoanalytické teorie,
- 2) superiorní teorie,
- 3) teorie inkongruity,
- 4) kognitivní teorie.

Každá z těchto teorií přináší do výzkumu humoru jisté poznatky, ale i tak se zásadně liší od jiných. V různých zdrojích můžeme dohledat, že některé tyto teorie se mohou buď překrývat anebo podobat. Podoba superiorní a inkongruentní teorie jsou toho názorným důkazem. Za střed humoru obě teorie považují pocity vzteku a nenávisti (Freud 1995, Koestler 1964). Autor psychologických knih Eric Endlich (1993) se od Bergera mírně liší tím, že rozlišuje pouze tři teorie humoru a těmi jsou následující:

- 1) teorie superiority,
- 2) teorie relaxace,
- 3) teorie inkongruence.

Tyto teorie a jejich základní myšlenky v této práci použijeme i k porovnání s výzkumem, který provádíme a věnujeme se jeho rozebrání v části praktické. Další teorie najdeme i u českých autorů jako je Budínský (2001). Tento autor přichází s názorem, že má humor kladný efekt na dobro člověka a jeho žití.

Humorný člověk je obecně vnímán jako osoba se smyslem pro humor. Tento jedinec je způsobilý k rozpoznání humoru, následnému reagování a finálnímu ohodnocení. Člověk se smyslem pro humor ho umí nejen chápat, ale i vytvářet. Tito lidé jsou ve společnosti velice pozitivně hodnoceni a často vyhledáváni (Staňková, 2021).

2 Typologie humoru

V této oblasti se nachází více teorií, které se zabývají rozdělováním humoru. Každá z nich se ale věnuje různosti funkcí humoru v kategoriích, do nichž je určitá studie rozděluje. Nejdříve byl humor rozdělován dle toho, na jakou skupinu, pohlaví nebo úroveň lidstva mířil. Lidé vnímali humorné situace spíše záporně. Slučoval se totiž s útočností. V následujících podkapitolách se podíváme na rozdělení, které se objevuje u většího množství zdrojů. Každý ze zdrojů má ale alespoň jednu teorii souhlasnou. Budeme se věnovat teorii inkongruence, superiority a relaxace (Banas et al., 2011).

2.1 Teorie inkongruence

Tuto teorii můžeme jiným slovem označit za tu, při které se nacházíme v neshodě nebo v rozporu. Pokud bychom měli zkompromitovat teorie Freuda (1995), Koestlera (1964) a Endlicha (1993), mohli bychom do této teorie zařadit i tu kognitivní, která vyplývá z některých příkladů inkongruentní teorie. Dle obou teorií počíná humor neshodou věcí nebo poměrů, jež jsou k sobě v nepatřičném vztahu. Člověk se celý život učí spoléhat na pravidla a jeho logické myšlení. Proto je nezvyklostí, když se v humorném momentu odehrává něco, co si nedovedeme vysvětlit (Vertelmanová, 2015).

Mezi názorným uplatněním teorie inkongruence je užívání ironie. V dnešním světě je ironie nedílnou součástí každodenních setkávání v zaměstnání nebo školách. Práce s ironickým vyprávěním spočívá v tom, že skutečnost je velmi často v protikladném vztahu se sdělovaným. Nesoulad lze vytvořit i užitím dvojsmyslu nebo chybováním ve vyprávění (Nováková, 2013).

Vysvětlení teorie inkongruity se věnoval také maďarsko-britský spisovatel Arthur Koestler (1964). Humor spojoval s nesmyslným momentem, kdy se smějeme něčemu, co je určitým úhlem pohledu nesmyslné. Humor můžeme chápat jako dvě fáze. První fáze obsahuje předpoklad, jak humorný příběh dopadne. Pokud se náš předpoklad potká s tím vyprávěným, nejsme šokováni a svůj pocit vyjádříme nepropuknutím v smích. Pokud se naše předpověď však s koncem příběhu nepotká, jsme šokováni, ale nemusíme se bezprostředně smát. V tomto případě si nejdříve hledáme nějaké tradiční a obvyklé rozuzlení, které by nám pomohlo pochopit vtip. Pokud rozuzlení nalezneme, smějeme se, v případě nenalezení naopak můžeme být uvedeni do stavu zmatenosti. Tyto části tedy můžeme nazvat: 1) část překvapení a 2) část nalezení tradičního konce (Suls, 1983).

2.2 Teorie superiority

Tato teorie se zabývá spojením agrese a dominantní role člověka (Šed'ová, 2013). Smích nám dává pocit, že jsme něčeho dosáhli, porozuměli, nebo něco získali. V této teorii dominance znamená i nadřazenost nebo nadvládu nad ostatními. S touto situací se pojí komfort, v němž se při srovnáním s někým, kdo je dle našeho vnímání nám podřazen, nacházíme. Osobnost, která se tak raduje nad selháním ostatních, je následně vnímána špatně v určitých sociálních vrstvách. Humor je právě i dle této části vnímán často jako opovrhování někým nebo něčím (Morreall, 1983).

2.3 Teorie relaxace

Tuto teorii můžeme zařadit mezi ty příjemné, při níž se člověk oprostí od tenze, kterou v sobě udržuje. V některých sociálních vrstvách se dle zavedených zvyklostí nemůžeme vyjadřovat dle naší libosti, proto následně používáme humor k uvolnění svých myšlenek a přání. Jako příklad v popisu této teorie poslouží představování tabuizovaných témat v různých společenských skupinách. Mezi ně můžeme zařadit například vyjádření se k náklonnosti stejného pohlaví. Pokud naše myšlenky tíhnou k vyjádření názoru, ale je nám to určitým způsobem zakazováno, kumuluje se v našem těle touha názor vyjádřit o to více. Když pak narazíme na někoho, kdo vtipkuje o tomto tématu, odpoutáme se od udržování té energie uvnitř sebe a propukneme v smích (Vertelmanová, 2015).

Agrese je dalším zdrojem humoru, jak je již zmíněno v části o teorii superiority. Při výskytu agrese v teorii relaxace je rozdíl v potlačovaných tužbách. Jako vzor použijeme studenta, který nesympatizuje se svým kantorem. V jeho situaci, která netoleruje projevení agresivního chování vůči kantorovi, v sobě svou touhu uzavře. V momentě, kdy se kantorovi stane něco, co student bude považovat za vtipné, oprostí se od uzavřených pocitů za pomoci propuknutí v smích. I při oprostění se od těchto potlačovaných pocitů, vytvářejících tenzi smíchem, je v našem světě méně agresorů užívajících násilné způsoby (Morreall, 1983).

Při směšné situaci, která odpovídá teorii relaxace, je typické zvýšení krevního tlaku a cirkulace krevního proudění. V této chvíli se stáváme více ostražitými a můžeme pocítit zvýšení teploty těla. Pokud fáze smíchu ustane, nastává fáze uvolnění, kdy se naše fyzické hodnoty, které se během smíchu změnily, opět vrací do normálu. Tento jev má stále více příznivců, kteří zastávají názor, že má vliv na imunitu nebo dokáže léčit. Léčí tím, že pomáhá ulevit tenzi ve svalech a uvolňuje do těla při smíchu nebo prožívání humorné situace tzv. „hormony štěstí“ endorfiny (Jonas, 2004).

V této práci se chceme soustředit také na rozlišení hranice mezi humorem a útočností k ostatním osobám. Dle Kupiera et al. (2010) můžeme humor rozlišit na:

- 1) Afiliativní – má za úkol nastolit klidnou a pohodlnou náladu mezi účastníky. Tento typ zlepšuje vztahy a vnímání se s ostatními.
- 2) Sebeurážející – pracuje na podstatě využívání vlastních nedostatků pro vytvoření humoru. Při tomto typu se pokouší jedinec používající sebeurážející humor o zlehčení svých nedostatků. Dovoluje tím ostatním smát se mu, ale zároveň se vyhýbá přímé kritice.
- 3) Sebeposilující – se soustřeďuje na každodenní události a používá je k vytvoření vtipného momentu. Například, když se nám něco jeví jako nepříjemné, tak to následně využijeme k pobavení.
- 4) Agresivní – se podobá teorii superiority. Jedná na základě uražení dalších osob. Následně využije momentu ponížení dané / daných osob a změní urážlivost na vtipnost. Můžeme tedy rozdělit humor na dva druhy: pozitivní a negativní. Pozitivní humor podporuje mezilidské vztahy, zatímco negativní humor může mít opačný důsledek. Negativní humor směřuje spíše k udržování sociálních zvyklostí (Šedřová, 2013).

3 Humor ve společnosti

K vyjádření humoru nebo humorné události je nutná účast alespoň dvou osob. Jedna z nich humor vytváří a druhá přijímá. Vyskytuje se ale i situace, kde se my sami smějeme o samotě, a to při zprostředkovaném humoru jako například při čtení knihy nebo sledování filmu. Pokud se chceme pokusit o vtip, je klíčové znát jedince nebo skupinu, ve které humor aplikujeme. Každá skupina má svůj ojedinělý styl humoru, a to hlavně vzhledem k okolnostem nebo pozici ve společnosti. Humorná situace vyžaduje většinou reakci protějšku, se kterým bychom měli sdílet humor. S těmito lidmi by člověk aplikující humor měl sdílet zážitek nebo mít společnou vlastnost, na kterou v humoru upozorňuje (Fine & De Soucey, 2005).

Neoddělitelnou součástí humoru je výše zmiňovaná komunikace mezi lidmi. Lidé, kteří humor přijímají, na něj ve většině případů reagují smíchem. Smích v tomto případě zastupuje podporující zpětnou vazbu důležitou pro sdělovatele humoru. Pokud se zpětnou vazbou vypravěč humoru sympatizuje, akceptuje ji i jako odměnu za jeho snažení a podporu v pokračování vyprávění. Jedním ze vzorů pro pokračování v humoru je navázání dalším humorným sdělením na to předchozí (Banas et al., 2011).

Posluchač humoru prochází několika fázemi při přijímání humoru. V první části zachycuje snahu o sdělení humoru, v druhé části humoru pochopí celkový účel humorného vyprávění a ve třetí části ohodnotí humor. V této poslední fázi dochází k smíchu, který slouží jako zpětná vazba vypravěči. Pokud se smích neobjeví, jedná se většinou o neúspěch pokusu o humor. Tyto fáze probíhají postupně nebo napříč při komunikaci mezi příjemcem a sdělovatelem humoru. Vývoj této komunikace vyžaduje jistou součinnost obou stran. Každá strana je součinná osobitým způsobem. Můžeme najít více typů lidí, podle toho, jak reagují na humor a jaký pro něj mají smysl (Banas et al., 2011).

3.1 Funkce humoru ve společnosti

Humor, jak uvádí Martin (2007), je záležitost předpokládající účast alespoň dvou osob. Při jejich komunikaci rozlišujeme dva druhy funkce humoru. První funkce humoru je pro samotnou osobu ve společnosti lidí. Pokud je osoba humorná, je ve společnosti lidí více vítána a oceňována. Humor má v této funkci úlohu spojující. Jednotlivec přináší do skupiny něco, co druzí ocení a rádi nadále sdílejí společnost s humorným člověkem. Svým humorným vyjádřením odlehčí atmosféru ve skupině a tím se konverzace ulehčí. I proto označujeme smích a humor za sdružující, člověk je rád prožívá s dalšími lidmi.

Druhou funkcí humoru je skupinová. Humor redukuje napětí v těle člověka, uvolnění se od stresových situací, ale i udržování zvyklostí ve společnosti. Humor lze užít též pro opatření si zpráv bez rizika, které by nám hrozilo, kdybychom se na zprávu zeptali přímo. Odlehčíme situaci a tím odvedeme pozornost dotázaného. Pokud se nesetkáme s pozitivní zprávou nebo reakcí, humor nám dává možnost přepólovat situaci nebo vytvořit scénář na ni humorně navazující nebo zakončující (Ziv, 2010).

Humor skýtá řadu kladných funkcí, jako například vzrůstající skupinovou soudržnost a nakládání se stresem. Na druhou stranu může mít také negativní následky, jako jsou výsměch nebo společenskou separaci. Mezi další funkce humorné komunikace se zařazuje, kromě vzbuzování smíchu, nepřímá forma společenského vlivu. Humorné chování nachází spřízněnost. I proto lidé, kteří jsou oblíbení, tíhnou k vlastnosti být více vlivní. Toto tvrzení podporuje studie zabývající se humorem v reklamách. Dle této studie obsahuje humor 25-30 % reklam, které mají za cíl ovlivnit konzumenta. Humor může působit kladně, jako například k vytvoření skupinového pouta skrze sdílený požitek. Slouží také k odlehčení kritiky. Humorná dvojznačnost dobře funguje i jako jistota ve chvíli nepochopení (Banas et al., 2011).

Ze zmíněných informací shrneme funkce humoru. Může produkovat pestrou řadu funkcí, mimo jiné i zábavu. Humor má usnadňovat oblíbenost a sblížování společnosti. Lze ho též použít ke znevažování ostatních a odloučení se od společnosti. Navíc umí humor pomáhat jednotlivcům vyrovnat se se stresem. V následující kapitole se budeme věnovat spojitosti, kterou má humor s mocí.

4 Humor ve vztahu k moci

Humor lze ve společnosti lidí použít jako obranu, ale i útok. U člověka, který má vliv na ostatní se můžeme setkat s tím, že se nás pokusí ovládnout nebo ovlivnit svým humorem. Začneme dotyčného plně vnímat a soustředíme všechnu naši pozornost na něj. V tuto chvíli nad námi má jistou převahu. Tím, že se jeho humorným prostředkům smějeme, mu svou zpětnou vazbou potvrzujeme jeho vyšší pozici ve společnosti. Pokud bychom chtěli vylepšit své postavení ve společnosti, můžeme použít humor jako prostředek zlepšení. Společensky výše postavení lidé mají tendenci humor také používat k směšnému ponížení ostatních, kteří jsou svým chováním nebo pozicí níže než oni. Formou agrese si potvrzují své nadřazené postavení. Svůj humor formulují prostřednictvím přívětivých vtipů se znaky útoku. V případě nepochopení humorného vyprávění, ze strany příjemce humoru, lze tento projev považovat za projev nedostatku autority a postavení dotyčných jedinců. Níže postavení jedinci aplikují postup komplimentů vůči vlivnějším. Tímto se zařazují do hierarchie společnosti. Ve zkratce můžeme říci, že humor lze být předpovídán samotnou funkcí člověka ve společnosti. Jedinec humorem vyjadřuje svou významnost a povýšenost (Šedřová, 2013).

5 Hodnocení humoru

Ve výzkumu Canna a Calhouna (2001) se naskytla otázka, zda lidé vnímají humorného člověka stejně. Jejich studie prokázaly, že se ve společnosti nachází více variací smyslu pro humor. První z nich obsahovala odpovědi a popisy od 150 žen a 86 mužů, kteří studovali na vysoké škole nebo byli i spolužáky. Účastníci byli požádáni o použití určitých přídavných jmen k ohodnocení jedinců, kteří byli označováni jako proměnná ve smyslu pro humor. Výsledky prokázaly, že v porovnání s jedinci, popisovanými jako „typický“ nebo „podprůměrný“ ve smyslu pro humor, byli jedinci, popisovaní „nadprůměrný“, označení výše postavenými přídavnými jmény na škále hodnocení smyslu pro humor. Tato přídavná jména jsou společností více žádaná. V druhém výzkumu, kterého se účastnilo 120 žen a 49 mužů z vysoké školy, byli účastníci požádáni o užití míry „velké pětky“ osobnostních znaků. Tu následně měli aplikovat při hodnocení jedinců, označených jako proměnná smyslu pro humor. Výsledky ukázaly, že jedinci označovaní jako „nadprůměrný“ ve smyslu pro humor, jsou shledáváni méně neurotickými a více přívětivými než ti označovaní jako „typický“ nebo „podprůměrný“.

Otázce hodnocení humoru se věnovali Carretero-Dios et al. (2010). Ve své práci uvádějí, že dosavadní přístupy k hodnocení smyslu pro humor nelze aplikovat při všech případech šetření. Proto vyvinuli svůj systém, jenž by se mohl aplikovat při všech situacích. Úkolem výzkumu bylo vyvinutí stupnice, jež hodnotí vtipnost nebo averznost vtipu. Ve studii se nacházely vtipy šesti druhů dle toho, na co byly zaměřeny: sexuální humor, humor zesměšňující muže, humor zesměšňující ženy, humor bez smyslu, černý humor a nemístně-mířící humor. Byly použity vtipy z různých zdrojů jako jsou například literatura, časopisy nebo internetové stránky. Autoři využili jako koncept 200 vtipů, přesněji 40 ze všech uvedených skupin. Po schválení odborníky bylo vybráno nakonec 87 položek. Na výzkumu se podílelo 1306 odpovídajících. Jejich úkolem bylo vyplnit 40 náhodně zvolených otázek z kompletního seznamu. Odpovídající se měli detailně zaměřit na to, zdali se jim daný vtip jeví jako vtipný anebo averzní. Svůj názor zaznamenávali dle přiložené stupnice. Z této studie vyplývá, že muži hodnotili, v porovnání s ženským, znamenitě vyššími body vtipnost vtipů týkajících se sexuálního, černého a žen-zesměšňujícího humoru. Ženské pohlaví se více přiklání k averznosti těchto vtipů. U skupiny se vtipy o mužském zesměšňování ženy hodnotily více vtipnost. Averznost na druhou stranu nedosahovala překvapivě rozdílných výsledků.

Vývoji stupnice pro hodnocení humoru se věnovali i Sulejmanov et al. (2018) ve svém výzkumu s názvem „Humor Structure Appreciation Scale“. Zkoumání rozdělovali na tři sekce. Na první se podílelo hned několik odborných profesorů psychologických odvětví. Každý z nich využil své informace o sestavování stupnic hodnocení. Společně roztrídili dvě sekce vtipů a to 27 vtipů s nemístně-mířícím humorem a 24 vtipů s nesmyslným humorem. Do výzkumu bylo zařazeno 221 respondentů, kdy každý obdržel tyto dvě sekce s libovolnou posloupností. Úkolem bylo ohodnotit 10 vtipů na škále vtipnosti. Ve třetí sekci bylo použito pět nemístně-mířících vtipů a pět nesmyslných vtipů, kdy účastníci hodnotili opět vtipnost a averznost. Dvě škály pro zaznamenání hodnocení obsahovaly sedm bodů. Od nuly, která zastupovala nejméně vtipnou nebo averzní část, do šestky, která označovala část velmi vtipnou nebo averzní. Výsledek výzkumu ukázal, že respondent mladšího věku za kladné označil nesmyslné vtipy, zatímco respondent staršího věku za negativní (Sulejmanov et al., 2018).

6 Humor ve škole

V této části se budeme již více soustředit na humor ve školním prostředí. Nejdříve se pokusíme zaměřit na určité druhy humoru ve škole. K většímu náhledu do této problematiky využijeme několik studií, které se na tuto problematiku zaměřují. V dalším oddíle se již budeme zabývat otázkou, jak a zdali je humor kompatibilní se vzděláním. Naším dalším zájmem v druhém oddílu bude i shrnutí toho, jakým způsobem a jak moc humor působí na výuku nebo mění její efektivitu k dobrým výsledkům žáků (Banas et al., 2011).

K typovému rozdělení školního humoru bylo vyvinuto několik klasifikačních taxonomií. Ty se lišily v počtu kategorií humoru. Nejjednodušší z nich rozdělovaly humor pouze na kladný a záporný, a to podle toho, jaký záměr humor měl. Jedna z taxonomií dělí užívání humoru do dvou kategorií. První je obecně kladná a navazuje kladné kontakty. Druhá je teorie tendenční, která se věnuje lidem užívající útočný humor. Další teorie přidaly kategorii ironie a napětí uvolňující humor. Důvodem byla nemožnost tyto kategorie zařadit do kladného nebo záporného humoru (Banas et al., 2011).

Na téma klimatu ve školní třídě bylo provedeno více průzkumů. Dle některých bylo zjištěno, že vhodný učitelský humor je kladně spojen se způsobem učení a učebního prostředí, které je pro žáky zábavné. Kladný účinek vytvářený humorem může podpořit prostředí třídy za pomoci uvolnění napětí nebo strachu žáků. Dle některých průzkumů je humor označován za vzdělání prospěšnou strategii ve smyslu prostředku pro uvolnění napětí mezi žáky nebo žáky a učiteli. Tento prostředek pro uvolnění se stává užitečným při výuce tematických celků, ve kterých žáci pocítují strach. Mezi způsoby uvolňující napětí patří i možnost, kdy učitel umožní žákům předvést, že chybování je běžné. Tím, že se nad chybou společně zasmějí, nebo se dokonce zasmějí sami své chybě, mohou se vyhnout pocitu obav. Při takových praktikách se žáci mohou cítit více uvolněně při riskování v oblasti vzdělání (Banas et al., 2011).

Na druhé straně pozitiva můžeme nalézt humor útočný. Ten musíme také vzít na vědomí při zpracovávání informací. Útočný humor prokazatelně vytváří nepříjemné vzdělávací prostředí. Žáci jsou si tohoto humoru vědomi. Užívání nepřátelského a záporného humoru je negativně příbuzný s přátelským třídním klimatem a pozitivně příbuzný s žákovskou obranyschopností (Banas et al., 2011).

6.1 Druhy humoru ve škole

Někteří výzkumníci provedli analýzu humorných typů ve třídě. Použili k výzkumu 712 žáky vytvořených příkladů humoru, který odpovídal typu učitelskému. Wanzer (2006) rozdělil dle odpovědí humor na čtyři hlavní typy s mnoha podtypy. Jako ty hlavní označoval humor související s třídním prostředím, humor nesouvisející s třídním prostředím, sebeponižující a neplánovaný humor. Tento styl rozdělení se ale soustředí hlavně na funkci. Některé taxonomie se zaměřovaly více na podobu humoru. Můžeme nalézt rozdělení do tří, ale i více kategorií. Příklady z více taxonomií jsou vtipy bez souvislosti, krátké vtipné vyprávění s urážlivým koncem, nečekaný humor při běžné komunikaci a další. Některé výzkumy spojují obojí nahlížení na rozdělení humoru do jedné taxonomie. Propojují tak funkci i podobu humoru. Jedním významným příkladem je neverbální humor. Humor se vyjadřuje v tomto případě pomocí vtipných výrazů v obličeji nebo napodobování pohybu. Takový humor používají například mimové nebo humorné hry obsahující pantomimu.

Prvním zájmem této části je to, co tvoří humor u žáků, a jak na něj reagují učitelé.

6.2 Humor žáků

Žáci humor využívají k legraci a rozptýlení v situacích, kdy se nudí, anebo se cítí být nespravedlivě trestáni nebo dokonce diskriminováni mocí, kterou učitel má. Z tohoto tvrzení můžeme vyvodit, že se ve škole tvoří dva druhy humoru. První druh se vyznačuje hloupým jednáním se zmatkem, kantorem mnohdy označováno jako dětinský humor. Pro žáky je však věrným způsobem, jak přivodit smích. Ve školním prostředí tento typ humoru zastává funkci léku na nudu. V nudné situaci dokáže žák užívající humor proti nudě odlehčit téma nebo povýšit moment na více zábavný. Jako další druh školního humoru je jeho využívání k útoku na kantora nebo jeho zesměšnění. Častou zábavou pro žáky je kantorův vzhled a vytváření pseudonymů pro něj. Tímto způsobem reagují na jeho moc nebo nespravedlivé jednání. Zžitkovávají tak nepříjemný, svazující moment k vybudování legrace. Zajímavostí je, že terčem posměchu nejsou po většinu případů kantoři silní s vysokou mírou respektu, ale naopak ti chatrní nebo špatní. Účelem žáka však není zaútočit na kantora v přímém stylu, ale pod kontextem na celkovou postavu kantora (Woods, 1979).

Dle Meeuse a Mahieua (2009) máme dalších šest typů a způsobů, kterými se pomocí humoru žáci ve škole baví. Prvním z nich je slavení speciálního nebo nezvyklého dne, ve kterém se udála humorná epizoda. Druhým typem je zkoušení kantorových hranic prostřednictvím jeho popichování a dělání si z něj legrace. Do třetího typu spadá pokus o vylepšení pověst

kantora se špatnými vlastnostmi. Čtvrtým druhem je menší či větší porušování pravidel, která si nekompromisní kantor ve třídě s žáky zavedl. Jako pátý typ uvedli autoři neposlušnost ve třídě kantora, který si neumí sjednat respekt a vést třídu jako celek. Posledním bodem je důvod ke změně nálady, která hodinu zpohodlní a změní ve více snesitelnou a zábavnou. Pokud se jedná o typ smíchu, který nemá za úkol útočit na jinou osobu, můžeme mluvit o normálním fungování dětí. Ty totiž legraci a smích nenuceně vyhledávají samy od sebe.

Dalšími autory, kteří se zabývali tematikou školního humoru, jsou Ederová a Sanfordová (1984). Tyto autorky se též zaměřily na rozdělení humoru žáků na následující druhy: vtipné vyprávění, věcné vtipy, žertovné jednání a krátké vtipné vyprávění s překvapivou pointou. Krátké vtipy jsou pro děti zapamatovatelné a předávají se rychle z osoby na osobu. Tento typ humoru používají i z důvodu oblíbenosti nedovolených témat, o kterých si vzhledem ke krátkosti a humornosti vtipu mohou dovolit mluvit. Příkladem takového tématu je sex, pohlavní rozdíly mezi ženami a muži, alkohol a další kontroverzní témata. Při jejich zmínění humornou formou žáci tolik neodkrývají svou rutinu v dané oblasti. Vtipné vyprávění považují autorky za více opravdové a typ humoru, který pracuje zároveň s historií vyprávěče nebo osoby, která humor přijímá. Následují vtipy věcné a žertovné. Pro ně je charakteristickým rysem bezprostřednost a souvislost se současným dějem, který probíhá mezi vyprávějícím a posluchačem nebo jejich větším počtem. Věcné vtipy a žertovné jednání doprovází též četné užívání gestikulace a komunikace nevyjádřená slovy. Věcné vtipy mají tendenci směřovat, s úkolem poškození, na další jedince nacházející se v okolí osoby, která vtip předává. Věcný humor nabízí příležitost sdělit záporné názory dalšímu člověku bez jeho většího poškození. Zároveň mohou žáci použít věcnost vtipu k vyřčení pozitivních afektů. Závěrem původkyně těchto typů školního humoru uvádějí, že je humor ústředním bodem komunikace mezi žáky dorosteneckého a dospělého věku. Jak již bylo několikrát zmíněno, školní humor umožňuje těmto ročníkům pokoušet témata se sensitivními vlastnostmi. Za vhodných okolností užití humoru se mohou vyhnout studenti riskantním momentům při případném větším odhalení sebe sama.

Humor ve školním prostředí zastává velmi důležitou funkci. Například při formování totožnosti a sebeuvědomění se člověka. V momentu humoru studenti vyjadřují své názory a postoje. Při užívání humoru je pro studenty možné změnit své postavení ve společnosti k více pozitivnímu nebo společnost jako takovou více posílit (Šedřová, 2013).

Mezi nezmíněné znaky žákovského humoru zařazujeme i schopnost žáků humorem vzdorovat proti něčemu nebo někomu. Od již citovaných autorů Meeuse a Mahieua bylo již zmíněno pokoušení učitelovy trpělivosti a hranic. Podobnou problematikou se zabývá i Dubberley (1988). Tvrdí, že studenti mají zadáno zneklidnit kantora a objevit jeho slabá místa. Dubberley dokonce ve své práci uvádí, že je pro žáky toto chování jednoduše legitimní. Vnímají totiž svou odolnost vůči školním nařízením jako automatickou a kantor je povinen si umět zřídit ve své hodině respekt a klid.

Značné rozdíly nalezneme i mezi hochy a děvčaty. Chlapecký útočný humor pracuje často se stereotypem mužské ideální postavy. Tu si hoši ve většině případů představují jako svalnatou a respekt budící. Pokud kantor mužského pohlaví neodpovídá, i částečně, těmto představám, stává se terčem posměchu od žáků. Na rozdíl od humoru hochů, děvčata vnímají mužskou roli kantora ve školství zejména jako fyzickou náklonnost mezi žákyněmi a kantorem. Žákyně častokrát hodnotí učitele na základě představ o jeho vztahových a pohlavních schopnostech. V roce 2022 však tento názor můžeme označit za nepřesný a pojmenovat ho značně zastaralým, a to hlavně z důvodu většího zastoupení homosexuálních osob mezi učiteli. (Dubberley, 1988).

Z předešlých informací můžeme vyhodnotit fakt, že žáci z jednoho úhlu pohledu konfliktní situace s kantory vytváří účelně. Opačným úhlem pohledu ale nechtějí konflikt vyhrát. Důvodem pro prohru ve sporu je touha po respektovaném kantorovi, který dokáže spor s klidem vyřešit a zároveň si zachová autoritu. I proto jsou kantoři s těmito vlastnostmi populární. Přízeň si u žáků mohou získat například i vtípem (Šeďová, 2013).

6.3 Typy učitelů související s humorem dle žáků

V této části bychom se soustředili na typy učitelů, kteří jsou žáky označováni jako humorní. Každý typ se věnuje jedné ze tří příčin žákovských označení učitele. Ve všech případech se ale jedná o sféru, ve které je pro učitele možné se stát terčem studentského humoru. Prvním typem je žertovný učitel, následuje typ oklamaného a posledním typem je kantor vtipný (Šeďová, 2013).

6.4 Žertovný učitel

V případě žertovného učitele lze označit za příčinu tohoto pojmenování omyl nebo nedopatření, kterého se dopustí. Ideálním příkladem je učitelská neschopnost ovládat nástroje pro výuku. V období 20. let 21. století je na učitele kladen velký nárok ve způsobu používání moderní technologie ve výuce. Paradigmatem jsou počítače, projektor,

interaktivní tabule, připojování reproduktorů a podobné. Pokud kantor neovládá tyto přístroje s přehledem, existuje pravděpodobnost označení za žertovného. Z toho plyne, že učitel je téměř povinný být způsobilý k užívání doplňků výuky více než studenti. V momentu, kdy se tak nestane, studenti tuto skutečnost postřehnou a učitel zareaguje poklidným vtípem, získává si u nich tak vyšší sympatičnost. Tato situace se podobá pozici studenta, který nepochopil látku, nezapamatoval si údaj anebo neovládá látku požadovaným stylem. Proto je pro studenty, při výskytu kantorovy chyby a jeho následném humorném zareagování snazší, vytvořit si kladný vztah k učiteli. Vtipnost daných situací se pro žáky stává i ulehčením nároků, které škola požaduje. Žertovné momenty počítají s účastí dalších osob. Na této skutečnosti se odráží míra vtipnosti daného okamžiku. Tu určuje samotná společnost svědků žertovného momentu. Ve většině případů dávají žáci vtipnému okamžiku druhý smysl. Učitel ve chvíli humorné události nepočítá s vysvětlením, které danému momentu studenti přiřadí. Každá strana, ať už tvůrce vtipné situace (učitel) nebo osoby přiřazující druhotnou humornost situaci, mají svou pravdu (Šedřová, 2013).

6.5 Oklamáný učitel

„Oklamáný“ učitel je druh humoru, který je způsoben převážně studenty a jejich samotným nachystáním okolností tak, aby se humorný moment odehrál. Kantor se oklamáným stává ve chvíli, kdy ho žáci dostanou do situace, kterou očekávali, na rozdíl od kantora a na základě toho reagují nachystaným způsobem. Učitel do této situace vstupuje nevinně, naprosto spontánně a nemá povědomí o plánech svých svěřenců. Proto reaguje na nastalou situaci překvapeně. Studentský humor má zde za úkol donutit kantora zapřemýšlet jak nad aktuální událostí, tak nad jejich jednáním. Pro kantora může tento projev studentů znamenat i podnět k pozitivní změně, kterou by si žáci přáli, aby kantor provedl. Tématy těchto humorných momentů jsou na příklad drobné poznámky, zvukové projevy formou bučení, pískání, pokřiky nebo nazývání pseudonymem. Jako další paradigma označujeme posunky, gestikulaci směřující na učitele ve chvíli, kdy autora nevidí. Tímto žáci přesahují stanovená pravidla, která je ve třídě nastavena. Stanovená pravidla v takovéto situaci představují pro žáka to, co smí a nesmí. Humor oklamáného učitele netrvá dlouho a funguje jako krátké zpestření zaběhlého školního prostředí. Jedním z důvodů vzniku tohoto typu učitele je stimulace k zahrnutí nudy. Některé humorné situace směřují k úderu na kantora nebo jeho poškození. Student používající humor k napálení učitele je spokojen až ve chvíli, kdy je učitel ponížen (Šedřová, 2013).

6.6 Vtipný učitel

V návaznosti na předchozí typy humorných učitelů se tato kapitola soustředí na odlišnost kantorovy aktivity v nastalé vtipné situaci. V tomto případě zastává právě on tu funkci tvůrce humoru. O tomto typu učitele nelze říci, že se studenti posmívají jemu, ale naopak přímo jeho osobě. Typ vtipného kantora dělíme do dvou kategorií, a to dle toho, zda je záměrem výchova nebo zda používají humor s účelem prokázání moci učitele. Výchovnému záměru je možné porozumět tak, že učitel míří, za pomoci žertu, k většímu zájmu a účasti žáků ve výuce. Výborně tato metoda funguje i pro zvýraznění učiva. To zapříčiní následně i jeho lehčí zapamatování si. Kantor ve svých hodinách využije nečekanou chvíli ze strany žáků ve svůj prospěch. Kladnou vlastností správného využití tohoto momentu je odlišnost situace, která promění pro žáky učivo v zábavné nebo více zajímavé. Pro to si z hodiny žáci odnesou mnohem více informací a snadněji si je zapamatují. Neobvyklost popisuje Šed'ová (2013) jako moment, kdy se učitel nachází v situaci, která pro něj není ve školním prostředí typická. Pro studenty je to silný prožitkový aspekt vědomí, který pro ně není obvyklým. Učitel v takovém souhrnu okolností, který se vztahuje k tomuto tématu, může využít moc vtipu k poučení žáků nebo dokonce jako ofenzívu. Majorita žertů použita učiteli se týká v první řadě udržení respektu nebo jistoty řízení skupiny. Tímto způsobem si zajišťují nadvládu nad svými svěřenci. V některých případech se objevuje i postupné navyšování vtipu na vtip. Příkladem je, když pedagog reaguje na vtip svého žáka dalším, ale za to mocnějším nebo vlivnějším. Sympatie si u žáků učitel získává i tak, že na jejich vtip útočící na komunitu učitelů, reaguje soudružením s žáky dalším vtipem. Respekt si na druhou stranu vtipný kantor získá tak, že na provokaci ze strany studentů reaguje klidně a využije ještě situaci k poučení nebo ponížení žáka, který útočný vtip inicioval (Šed'ová, 2013).

V této kapitole jsme se soustředili na typy humorných učitelů a na to, co na nich vnímají žáci za vtipné. Rozdělili jsme tyto momenty humoru do tří typů: žertovný učitel, oklamáný učitel a vtipný učitel. První typ je zapříčiněným učitelovým chybným chováním. Druhý typ se věnuje účelně vytvořenému vtipu s útočnými a učitele zeslabujícími vlastnostmi. Poslední typ kantora zvýrazňuje jeho vlastní aktivitu na tvorbě humoru ve třídě. Tím si zabezpečuje své nadřazené postavení. Nadřazení kantora nad žáky se zobrazuje ve všech výše zmíněných typech.

I přesto, že výzkumy účinků humoru na vzdělání jsou smíšené, můžeme závěrem říci, že humor způsobuje větší motivaci žáků. Užítí humoru je ale náročnější, než se zdá. Pro jeho pozitivní účinky musí být použit určitým způsobem a ve správných podmínkách. Učitel musí zvolit správný typ humoru, ve správný čas a pro vybraný typ motivovaných žáků. Užívání humoru a jeho působení tedy určitě závisí na více faktorech.

Bordelon et al. (2012) zkoumali, jak se hodnotí učitel a to, jak ho hodnotí jeho žáci. Pro jejich studii použili dotazník „Škála účinnosti učitelových externích vlivů“. Tento dotazník se zaměřoval na učitelovu účinnost v oblasti třídní organizace a disciplíny. Studie byla provedena na vzorku žáků sedmých a osmých tříd i s jejich učiteli. Testování se odehrávalo ve Spojených státech Amerických. Ve studii bylo zakomponováno 710 žáků a 18 učitelů. Výsledky ukázaly, že učitel kompenzuje negativní zkušenosti studentů z domova tím, že je učí kvalitně. Někteří žáci nemusí na učitelovy intervence reagovat. Pro náš výzkum je podstatné, že výsledky studie prokázaly, že interaktivní spolupráce při vzdělávání se sbližuje žáky s učiteli a podporuje jejich vztah jako celek (Bordelon et al., 2012)

V dalším oddíle se zaměříme na motivaci, a to konkrétně na Velkou trojku motivačních stimulů a sebedeterminační teorii. Obě teorie se zabývají potřebami, ale sebedeterminační teorie je novější propracovanější. Velká trojka je uváděna hlavně pro ilustraci. (Banas et al., 2011).

7 Motivace

7.1 Velká trojka motivačních stimulů

Za velkou trojku můžeme označit motivy výkonu, afiliace a moci. O těchto bodech lze mluvit jako o podnětech psychologického a sociálního charakteru. V nich jsou zahrnuty i potřeby člověka, jako je například funkční samostatnost nebo násilí fyzického či psychického rozmaru. Všechny tři pojmy nacházejíc se ve velké trojce můžeme dělit mezi dva druhy orientace. Směr k očekávání a oproti tomu směr ke strachu. Intenzita jednotlivých motivů souvisí úzce se vzbuzením motivace. V tomto případě platí: pokud je intenzivnější motiv, postačí méně intenzivní impulz ke vzbuzení motivace. Na školní půdě lze pochopení těchto procesů využít ve prospěch kantorů. Vzhledem tomu mohou na lepší úrovni pochopit jednání svých žáků. Při správném pochopení procesu u žáků lze na ně tuto vědomost aplikovat při výběru adekvátního studijního způsobu. Dle toho je možné i upravovat podobu vyučování (Stuchlíková, 2010).

7.1.1 Motiv afiliace

V případě motivu afiliace můžeme mluvit o významu sblížování se s ostatními jedinci a nezbytnosti získání sociálního přijetí. Mezi součásti prvního ze tří motivů zařazujeme i sblížování se na bázi tělesného, ale i emocionálního kontaktu. Jedinec s motivem afiliace potřebuje lásku, přátelství a družnost. Za nejběžnější vnitřní pohnutku chování je považován moment, ve kterém člověk naráží na neznámé jedince. V tu chvíli dotyčný neví v tom, co může a nemůže čekat ohledně vyjádření se ostatních jedinců k jeho osobě nebo jeho úmyslech. U každé osoby je otázkou, jaký typ motivace u nich převažuje. Žáci, kteří předpokládají afiliaci, upřednostňují nacházet se v místě, kde s nimi nemá kdo soupeřit na stejné úrovni, jako jsou oni sami. Na tomto místě se cítí více sebejistí a věří ve větší úspěch v navazování spolupráce. Tento typ žáků nevyžaduje ohodnocení nebo individualitu, ale spíše možnost spolupráce s ostatními. Jako významnou kladnou vlastnost těchto jedinců označujeme navázání vztahů s lehkostí a bez jakýchkoliv známek stresu. Žáci, obávající se neuznání, se oproti předchozímu typu neradi nachází ve společnosti. O to více pak nevyhledávají jakékoli vzájemné působení dvou nebo více cizích činitelů k nim. Nastane u nich stav strachu z nepochopení ostatními. Též můžeme zaznamenat i značný pokles schopností během společenských soupeření (Trumbelíková, 2014).

7.1.2 Motiv moci

Tento motiv lze pojmenovat jako motiv převahy. Nachází se nejčastěji ve skupinách lidí, ve kterých není vyrovnané jejich sociální postavení nebo jakýkoliv finanční příjem. Tyto jedince ideálně uspokojuje moc působit na ostatní a sledovat jejich reakce. Žáci, kteří mají veliké předpoklady ke kontrole a jsou sebevědomí, když mohou ovládat jednání jiných osob. Libují si v momentu, kdy mohou všem prokázat své schopnosti a nejlepší vlastnosti. Mezi klady patří i převzetí zodpovědnosti na sebe místo celé třídy. Ochtově se nachází i uprostřed upření pozornosti všech lidí kolem přímo na ně. Mezi záporné vlastnosti tohoto typu žáka patří hlavně jejich nutnost ovlivnění ostatních pro získání nadvlády. Žáci, kteří se obávají ztráty vlivu se soustředí na to, aby co nejvíce eliminovali možnost zániku jejich moci. Neustále se strachují z tohoto vymizení, a i proto vnímají ve všech jen soupeře. Tento duševní stav jim brání myslet na prospěch třídy, ale upřednostňuje osobní blaho (Trumbelíková, 2014).

7.1.3 Motiv výkonu

Motiv výkonu můžeme pojmenovat také jako úspěšné prokazování svých schopností. Bod týkající se výkonu se označuje za ten nejvíce zvýrazňovaný ze všech tří motivů, které v této práci zmiňujeme. Jedinci se silnými podněty k výkonu jsou více úspěšní nejen v náročnějších situacích, ale i velice dobře vládnou a ovlivňují ostatní osoby nebo jejich myšlenky. Nacházejí uspokojení v pohotovém překonávání problémů, míření k velikým cílům a posouvání vlastních hranic. Žáci s převažující motivací výkonu často bojují s obavou ze selhání. Důvodem jsou právě velké a nesplnitelné předpoklady. Tento stav strachu nastává ve chvíli, kdy je schopnost jedince srovnávána se schopnostmi dalších jedinců. Ve školním prostředí se setkáváme s tímto problémem častěji v porovnávání spolužáků mezi sebou, ale hlavně kantorem s danými měřítky pro porovnávání. Správný rozvoj povzbuzování k výkonu je klíčový při formování dospělého člověka. Je totiž spojován s vývojem skutečné sebereflexe dané osoby. Z výše zmiňovaných důvodů je žák s vysokým předpokladem kladného výsledku nezávislý a schopný převzít zodpovědnost. Na rozdíl od žáků s obavami z negativního výsledku jsou konkurenceschopní a snesou ve svém životě více nejistot. Negativní stránkou žáka očekávající sukces je odmítavost účasti ve skupinových tvořeních.

Na druhé straně jsou žáci s obavami z negativního výsledku. Vlastnosti těchto žáků se nejčastěji vyskytují v momentech porovnávání se s kritérii nebo dalšími žáky. Žáci omezují výskyt situací, kdy je od nich očekáváno předvedení výkonu. Automaticky vnímají tyto

situace jako nebezpečné a předpokládají negativní výsledek. Libost nacházejí v lehkých zadáních. Posledním druhem motivace k výkonu je obava z pozitivních výsledků. Popisuje jednání a myšlení žáků při obavě z úspěchu. Tento fenomén se vyskytuje hlavně u žáků, kteří nechtějí vynikat a diferencovat se od svých vrstevníků, i když by mohli většinou excelovat. Více hledí na to, aby si s nimi udrželi kladné poměry (Hrabal et al., 1984, s. 75).

7.2 Sebedeterminační teorie

Tato teorie se zabývá třemi základními psychologickými potřebami: autonomii (samostatnost), kompetenci a vztahovost. Tyto tři potřeby popisují důležité psychologické uspokojení, které je potřebné pro zdravý vývoj jedince. Obzvláště významné je naplnění těchto potřeb při setkání jedince se světem, který ho obklopuje. V případě nesplnění nebo deprivace těchto tří potřeb, směřuje jedinec k stagnaci růstu, ucelenosti a zdravého harmonického životního stylu. Zmíněné změny se dějí i bez toho, aby byly potřeby jedincem nebo jeho kulturou zhodnoceny (Ryan & Deci, 2017).

7.2.1 Autonomie

Pojem vyjadřující také samostatnost obsahuje potřebu seberegulace vlastních zážitků a činů. Má co do činění s pocitem integrace. Autonomie však neznamená totéž, co nezávislost. Rysem autonomie je v první řadě být si vědom svých zájmů a cílů. Z pohledu sebedeterminační teorie jsou pouze nějaké úmyslné činy opravdu sebe-regulační nebo samostatné. Jiné činy jsou řízeny vnějšími vlivy nebo aspekty, které nejsou sjednoceny s osobností jedince. Pro příklad, jedinec nemusí jevit známky vůle nebo sebejistoty vlastních činů. Na takové informaci můžeme vidět, jak může jedincovo jednání a vyjadřování hodnot být vyvoláno vnitřními nebo vnějšími tlaky, které převládají nebo obcházejí danou seberegulaci (Ryan & Deci, 2017).

7.2.2 Kompetence

Je jedním z nejvyhledávanějších problémů v psychologii a je široce vnímán jako klíčový prvek v motivovaných skutcích. Kompetence směřuje k naší základní potřebě pocitu účinnosti a zběhlosti. Lidé se potřebující cítit schopnost nakládat efektivně s jejich životně důležitými okolnostmi. Potřeba kompetence je známá jako obsažené úsilí, projev zájmu a velká řada poznávacích motivů. Kompetence se však může snadno zmařit. Snižuje se spolu s okolnostmi ve chvílích, kdy je výzva pro člověka příliš obtížná, dostává negativní zpětnou vazbu, nebo když se pocity zběhlosti a účinnosti zmenšují nebo podkopávají mezilidskými faktory. Mezi ně patří například osobně mířená kritika a společenské porovnávání (Ryan & Deci, 2017).

7.2.3 Vztahovost

Vztahovost se zabývá pocitem společenského spojení. Lidé pociťují vztahovost mnohdy, když vědí, že o ně ostatní pečují a starají se. Vztahovost se týká také pocitu důležitosti mezi ostatními a toho, že někam jedinec patří. Podobně důležitou vztahovostí je vnímání sebe sama jako člověka přispívajícího a dávajícího ostatním. Poslední typ sebedeterminační teorie míří též k uvědomění si sebe ve smyslu celistvosti. Lidé zažívají vztahovost a patření náležitě například přispíváním ke skupinovému projektu nebo prokázáním shovívavosti (Ryan & Deci, 2017).

Tyto tři potřeby autonomie, kompetence a vztahovosti byly identifikovány jako naprostý základ. Některé práce prokázaly, že při zániku těchto tří základních potřeb, reagují jedinci komplikovaným způsobem. Někteří dokonce propadnou do nečinnosti. Jiní se na druhou stranu snaží o kompenzaci toho, co jim chybí chamtivostí, závislým rozptýlením nebo agresí. Vzhledem k této teorii můžeme zkoumat chování v oblasti jeho vztahu s těmito třemi potřebami. A to i přes to, že se z vnějšku může zdát chování člověka nepřímo příbuzné s jednotlivými definovanými průběhy (Ryan & Deci, 2017).

7.3 Motivace ve školním prostředí

I přes to, že sebedeterminační teorie naznačuje, že děti jsou vnitřně motivovány k učení a přizpůsobení se svým vývojově významným informacím, spousta škol selhává v těžbě z vnitřní motivace žáků, a naopak podporuje více vnější motivátory. Mezi vnější motivátory nebo tlaky, které jsou vyvíjeny na studenty, patří: známky, odměny nebo ceny a společenské porovnávání. Zkušenost ukazuje, že samostatnost podporující strategie oproti kontrolujícím učitelským strategiím podporují v žákovi více samostatných forem motivace.

Také žáky motivují k vyšší angažovanosti, výkonu a dalším pozitivním zkušenostem. Takovéto důkazy jsou patrné ve všech úrovních vzdělání, a to i napříč kulturami. Sebedeterminační teorie je příbuzná s literaturou spojovanou s úspěšnými cíli. I proto je menší rozpor mezi tím, jestli výkonové cíle souvisí s ovládním motivace více než mistrovské cíle. Mistrovské cíle jsou známy větší produkcí negativních výsledků. Jako výsledek diskuse na téma „podmínky, které optimalizují studentskou prosperitu“ bylo zjištěno, že kvalita učitelské motivace je kritická. Pokud učitelé zažijí administrativní podporu pro jejich samostatnost a kompetenci, vytvářejí více podporující prostředí i ve svých třídách. Ale na druhou stranu může být učitelova motivace snížena právě absencí administrativní podpory nebo vysokými nároky a testováním. Autoři sebedeterminační teorie navrhuje, aby se cíle vzdělání nesoustředily jen na akademické úspěchy, ale také na intelektuální a osobnostní vzkvétání studentů. A to hlavně v době, kdy se posouvají kupředu ke svým životním rolím a osobnostním charakteristikám. K tomu je zapotřebí, aby vzdělávací prostředí cílilo k uspokojování základních psychologických potřeb. Do této kategorie spadá také zahrnutí podpory pro rozmanité zájmy a kapacity studentů (Ryan & Deci, 2017).

S teorií základních potřeb úzce souvisí kvalita žákovy motivace. Pokud dojde k naplnění potřeb žáků, může se u nich rozvinout žádoucí vnitřní motivace, která se od vnější liší tím, že pochází hlavně z vnitřních vlivů. Podstatným původcem vnitřní motivace jsou dlouhodobé zájmy. Ty většinou souvisejí s určitým okruhem věcí nebo aktivit. S vnitřní motivací souvisí i potřeby člověka. Pokud člověk pocítuje pocit nedostatku, vnitřní motivace zvolá a podpoří touhu nedostatek doplnit. Můžeme ji vnímat jako kladného působitele na vzdělávací prospěch a hodnotu učení. Pokud jsou však potřeby člověka uspokojeny, vnitřní motivace není tolik přítomna (Vetýška, 2018).

Vnější motivace souvisí s ovlivněním vnějších faktorů. Ty většinou splňují vlastnost, že všechny faktory, které jsou vnější, potřebují být pro člověka něčím významným. Následně u něj totiž vzbudí motivaci. Za vnější motivaci se označuje například materiální cena, předpoklady a nároky ostatních nebo jejich uznání. Dle hodnoty ceny se pak motivace může měnit. Obecně ale žák s vnější motivací koná činnost kvůli vnějším stimulům, a ne těch vnitřních (Vetýška, 2018).

Navzájem se tyto druhy motivace mohou podporovat a propojovat. Učitelé většinou projevují snahu o větší rozvoj vnitřní motivace u jejich žáků.

8 Chování učitele podporující základní psychické potřeby

V některých třídách komunikují učitelé a žáci velmi snadno. Navzájem si velice užívají přítomnost druhé strany a chovají k sobě navzájem respekt. Žáci navrhnou podnět při zapojení se do práce a učitelé na jejich podněty odpovídají. Klima takovéto třídy obsahuje přijetí do skupiny, podporu a povzbuzení. Žáci na takové prostředí reagují velice pozitivně. Jako jeden z faktorů ovlivňující klima je považován způsob učitelova angažování se s žáky. V následující kapitole se soustředíme na to, jaké jsou výhody pro učení, jestliže učitel podporuje žákovskou samostatnost a další základní psychické potřeby (Ryan & Deci, 2017).

8.1 Způsob podpory samostatnosti

Dle sebedeterminační teorie je základem učitelovy podpory pro žáky jeho porozumění perspektivě, kterou žáci mají. Učitelé poskytují žákům možnosti, kde se mohou samostatně chopit informací, jež jsou pro jejich zájmy a úkoly nejpodstatnější. Dávají žákům také možnost volby alternativy, kdekoli je to možné. Vybízejí je k zodpovědnosti za následné aspekty jejich vlastního učení. Zprostředkují svým žákům kvalitní informace a odůvodnění jejich požadavků. I přes požadavky se ale učitelé snaží vše podat formou, která podporuje samostatnost (Ryan & Deci, 2017).

Jak by se tedy měli ale učitelé chovat, co říkat a dělat ve svých hodinách, aby v žácích podpořili samostatnost? Na tuto otázku odpovídá studie od Reeve et al. (1999). Učitelé vyplnili dotazník tazající se na problémy ve škole a popisovali vlastní způsoby toho, jak podporují žáky k samostatnosti. Následně učitelé učili krátkou hodinu, která byla nahrávána na video. Výzkumníci následně ohodnotili jejich učitelské schopnosti. U učitelů, označených za ty, kteří vedou své žáky k autonomii, se více vyskytuje naslouchání žákům. Také dávají méně pokynů, více odpovídají na otázky od žáků, reagují na přání, která studenti mají, a odolávají dávání odpovědí nebo řešení úloh. Takovýto učitel opravdu podporuje podnikavost žáků a mluví k nim způsobem, který informuje o možné budoucnosti žáka samotného. Dalšími způsoby, jak je možné z pozice učitele podpořit samostatnost u žáků, je zprostředkování možnosti mluvit, seznámení žáka s jeho pokrokem ve věcech, které dříve dělal na horší úrovni. Žáci jsou od podobného učitele povzbuzováni k lepším výkonům a dostávají rady, jak se mohou v předmětu nebo činnosti zlepšit. Všechny výše zmíněné vlastnosti učitele kladně korelují s žákovou motivací k samostatnosti. Závěrem této kapitoly je tedy to, že učitel může svým chováním, činnostmi nebo vyjadřováním motivovat žáky (Ryan & Deci, 2017).

9 Souvislost humoru a motivace žáků

Užívání humoru je v pedagogických oblastech oblíbeným elementem komunikace. Mnohé výzkumy věnující se humoru a motivaci ve vzdělání tvrdí, že užívání humoru vytváří pro žáky příjemné prostředí (např. Bergin, 1999). Užívání kladného a neútočného humoru je přidružováno s více zajímavým a uvolněným kolektivem a také vyšším hodnocením od učitele. Hlavním pozitivním aspektem humoru ve školním prostředí je větší motivace k činnostem, které žáci v učitelových hodinách dělají. Ve většině případů se jedná o učení, společnou práci, komunikaci se spolužáky. Humor ve třídě nastoluje atmosféru užívání si dané hodiny. Žáci mají vzhledem k humoru, který je spojován s učitelem, větší motivaci s ním komunikovat a dokonce samotný humor více používat (Banas et al., 2011).

Ve studii od Stephena Rareshidea (1993) lze najít několik souhlasných informací spojených s motivací a humorem. Tato studie měla za úkol prozkoumat, jak učitelé užívají svůj humor a zda je žákům prospěšný. Byly v ní položeny čtyři základní otázky:

- 1) jakou váhu udělují učitelé humoru,
- 2) jejich důvody pro užívání humoru,
- 3) návody, jak humor používat ve třídě,
- 4) vhodné typy humoru.

Na studii se podíleli učitelé ze škol pro nadané děti, speciálních škol, ale i z běžných státních škol. Studie probíhala za pomoci dotazníků rozdaných mezi učitele. Účastnilo se jí patnáct učitelů ze speciálních škol, čtyři ze škol pro nadané děti a učitelé z páté a šesté třídy na základní škole. Všechny tyto školy jsou součástí jedné velké instituce. I pro velikou různost škol a žáků na nich je variabilita výsledků zajímavá. Výsledky potvrdily již zmiňované účinky humoru. Snižování napětí bylo jedním z nich. Hlavním zjištěním a pro nás důležitým je mnohem větší motivace žáků k učení a činnostem se školou spojených. Humor v žácích probudí takzvanou „jiskru“, která odstartuje nebo povzbudí jejich zájem a pozornost v daném předmětu. I proto je možné pro učitele do výuky zakomponovat více látky a instrukcí k ní. Někteří učitelé v dotaznících ke studii odpověděli, že má humor funkci podpory zájmu k předmětu a odbourání napětí i pro ně samotné. I z toho můžeme usoudit, že pokud je učitel ve třídě uvolněný a předmět ho baví, žáci se od něj mohou více naučit i vzhledem k užívání humoru.

Ve studii „Humor ve třídě a motivace“ od Pete Koprincea (2011) můžeme nalézt více informací o propojenosti humoru a motivace. Studie se zaměřovala na způsob učení první hodiny v nové třídě a zda byl v té chvíli ze strany učitele i žáků používán humor. Výsledky se dělily téměř na polovinu. První polovina dotazovaných uvedla, že humor byl použit a druhá právě naopak. Druhá polovina viděla první hodinu bez obsahu humorných elementů. Studie zároveň poukázala na fakt, že dnešní generace dětí je více orientovaná na internetové zdroje informací. Proto jsou kompetentnější ve využívání internetových zdrojů více než dospělí. Jejich styl humoru se tedy ubírá hlavně směrem internetovým. Pokud je učitel vzdělaný v těchto oblastech a je zvyklý se v takovém prostředí pohybovat, není pro něj pak problémem jednat humorně na podobné úrovni jako jsou žáci. Proniká snáze do jejich typu humoru. Zapříčiní svou vzdělaností snazší navazování kladných vztahů se svými žáky. Má oproti žákům také velikou výhodu, kdy může tuto schopnost využít ku prospěchu a k zakomponování humoru úrovně žáků do probírané látky. Tento proces následně dovolí žákům se ve výuce uvolnit. Pocit žáka, že si se svým učitelem může být blízký na určité úrovni, je jedním z hlavních prvků motivace. Taková motivace žáky povzbuzuje ke kvalitnější provedené práci, pozornosti a hlavně zájmu. I proto byl v hlavních přednostech užití humoru při první hodině v nové třídě zmíněn dopad, který může mít už jen jeden element humoru. Takové užití může zapříčinit a předpovědět větší váhu, kterou si stanoví žáci o učiteli, ale i o předmětu. Studie tedy potvrdila její stanovené hypotézy, jimiž jsou:

- 1) Humor souvisí s tím, že si žáci za jeho přítomnosti vytvářejí více kladné předpovědi.
- 2) Žáci jsou v humorném prostředí více motivováni a projevují větší zájem o danou činnost.
- 3) Humor může napomáhat ke snižování úzkosti.

Pro náš výzkum je významná první zmíněná hypotéza této studie. Humor je opravdu spojován s vyšším výskytem motivace u žáků (Koprince, 2011).

Motivace u žáků je silně ovlivňována několika prvky souvisejícími s humorem. Ty mají co dočinění s kladným efektem, zvyšováním jasnosti látky, prokazováním významnosti a získáváním pozornosti. Výše zmiňovaná studie od Koprince (2011) a její výsledky nám potvrzují, že je značně vyšší zájem a motivace pro práci u žáků ve třídách, které učí učitel užívající humor ve svých hodinách. Příjemné prostředí a další pozitivní účinky humoru jsou pro emoční pohodu a správný vývoj žáků značně podstatné (Koprince, 2011).

I proto, že výše zmíněné studie zabývající se humorem a motivací jsou ze zahraničí a většinou v anglickém jazyce, je vhodné tuto práci zkompletovat v jazyce českém. Proto tuto oblast zprostředkujeme českým čtenářům a můžeme tak rozšířit povědomí o problematice, které se věnujeme. Spousta výzkumů, ze kterých lze čerpat důležité informace o humoru a motivaci ve školním prostředí též nejsou v českém jazyce. V češtině existuje bohužel jen několik málo prací věnujících se tématu, jen okrajově anebo ne na vědecké úrovni. I proto je téma této práce velice ojedinělé.

EMPIRICKÁ ČÁST

Cílem našeho výzkumu je zjistit charakteristiky humorného učitele na druhém stupni základní školy nebo nižším stupni gymnázia a ověřit, zdali a jak humorný učitel naplňuje žákovy potřeby. Dále též zkoumáme, zdali je humorný učitel úspěšný. Tyto informace budeme zjišťovat z jeho vlastního vnímání sebe sama, ale i z vnímání jeho, žáky.

V této práci se budeme zabývat těmito výzkumnými otázkami:

- **VO1:** Souvisí charakteristika humoru s další charakteristikou učitele, kterou je potenciál motivovat žáky?
- **VO2:** Jaké charakteristiky má humorný učitel?
- **VO3:** Liší se vnímání učitele žáky od toho, jak on vnímá sám sebe?

10 Výzkumné hypotézy

Podle poznatků získaných z teoretické části a práce byly stanoveny tyto hypotézy:

- **H1:** Humorný učitel poskytuje podmínky k naplnění potřeb autonomie, kompetence a vztahovosti.
- **H2:** Humorný učitel vykazuje charakteristiky spravedlivosti, odbornosti a přátelskosti.
- **H3:** Humorný učitel je úspěšným podle kritérií stanovených autory dotazníku „Hodnocení učitele žákem“.
- **H4:** Vnímání humorného učitele sebe sama se významně neliší od žákovského vnímání daného učitele.

Na základě výsledků předchozích výzkumů a studií předpokládáme alespoň částečnou souvislost humorného učitele s naplňováním potřeb autonomie, kompetence a vztahovosti. Hypotéza H1 byla zvolena z důvodu zmínění pozitiv humoru na vzdělání v několika zdrojích. Například studie od Banas et al. (2011) uvádí, že vhodně užitý učitelský humor je kladně spojen se způsobem učení a učebního prostředí. Kladně humor působí i v podporování prostředí třídy za pomoci uvolnění napětí nebo strachu žáků. Hypotéza H1 by měla toto zmínění potvrdit i v roce 2022. Hypotéza H2 byla vybrána pro prokázání částečné souvislosti humorného učitele s přátelstvem, ale hlavně spravedlivostí a odborností. Tyto dvě charakteristiky nejsou zřejmě s humorným učitelem veřejností spojovány. Cílem je tedy dokázat alespoň částečný opak. Tím se zabývá hypotéza H3. Ta byla zvolena z důvodu ověření úvahy, která je mnohokrát slýchána ve školách. Že humorný učitel není úspěšný a není kompetentní k odbornému učení. Účelem prověření hypotézy H3 bylo tuto úvahu vytvořenou samotnými učiteli, vyvrátit. Takovou charakteristiku budeme zkoumat za pomoci dotazníku „Hodnocení učitele žákem“. Pro zjištění vnímání charakteristik humorného učitele použijeme dotazník „Můj učitel“. Zajímá nás též, zda se vyskytuje větší shoda ve vnímání humorného učitele žáky, i toho, jak on vidí sám sebe. Hypotéza H4 byla zvolena na základě úvahy, která se zakládá na školních zážitcích několika jedinců. Ti vnímali v době, kdy navštěvovali druhý stupeň na základní škole nebo na nižším stupni gymnázia, humor učitele určitým způsobem. Při pár rozhovorech s učiteli z druhého stupně ZŠ nebo nižšího stupně gymnázií, byla odhadnuta menší rozdílnost ve vnímání humoru od učitelů a žáků. Například i Mahdavi et al. (2014) zjistili, že sebehodnocení vysokoškolských učitelů je o něco méně vyšší než hodnocení studenty, ale rozdíl je jen velmi malý. Hypotéza H4 byla tedy zvolena pro prověření této studie s ohledem na náš výzkum sebehodnocení učitelů z druhého stupně základních škol a nebo nižšího stupně gymnázií. Za další předpokládaný výsledek označujeme úspěšnost humorného učitele.

11 Výzkumný vzorek

Výzkumu se účastnili žáci druhého stupně základní školy ZŠ Sokolská Třeboň a žáci několika nižších stupňů gymnázií (Gymnázium Třeboň, Gymnázium J. V. Jirsíka a Gymnázium, Jírovцова 8 v Českých Budějovicích). Vzorek žáků tvořily děti ve věku od 11 do 16 let. Na základních školách se jedná o žáky 5. až 9. tříd a na nižších stupních gymnázií o třídy prima, sekunda, tercie a kvarta. Dohromady tento vzorek tvořilo 244 respondentů. Kritériem zahrnutí do výzkumu byl právě jejich věk a studium buď na druhém stupni ZŠ, nebo nižším stupni gymnázia. Ze získaných dotazníků byly použity odpovědi od všech 244 respondentů.

V šetření byli zahrnuti i učitelé, kteří učí žáky odpovídající na dotazníky. Vzorek učitelů tvořilo 12 osob, jednalo se o učitele výzkumného vzorku žáků. Každý z těchto učitelů na škole působil alespoň jeden rok a své žáky znal. Jednalo se o učitele druhého stupně nebo nižšího stupně gymnázia. Nejnižší akademický titul učitelů byl magisterský a nejvyšší doktorský. Pro učitele bylo specifickým pro možnost účasti ve výzkumu, být doporučen několika zdroji jako zábavný a žáky motivující. Všichni zúčastnění učitelé byli doporučeni svým nadřízeným, několika bývalými žáky daných škol a jejich kolegy. V případě učitelů nehrál roli předmět, který žáky učili. Jednalo se však o následující předměty: anglický jazyk, přírodopis, matematika, tělesná výchova, biologie, společenské vědy, chemie a informatika. I pro respondenty učitele platilo, že všechna data byla řádně vyplněna a byla použita k analýze.

12 Výzkumný postup

Pro možnost zahájení šetření na školách byli osloveni ředitelé a ředitelky jednotlivých škol. Ti museli udělit svůj souhlas s průběhem výzkumu a se spoluprací s jejich školou. Následně byli osloveni jednotliví učitelé s dotazem na možnost šetření v jejich třídách a též ohledně souhlasu s průběhem. Jako poslední byl získán souhlas od samotných žáků. Pokud souhlasili s výzkumem, byli informováni, že je dotazníkové šetření pouze dobrovolné a mohou jej v jakékoli chvíli nebo z jakýchkoli důvodů opustit nebo odvolat souhlas s účastí na výzkumu. Byla jim předána i informace o anonymitě všech dotazníků. Před zahájením šetření byli respondenti informováni o průběhu a délce celého výzkumu. Bylo jim podrobně vysvětleno zadání každého dotazníku zvlášť. Představen byl i cíl celé práce a výzkumu.

Všichni žáci a učitelé se v dobu vyplňování dotazníků nacházeli ve své škole. Dotazníky byly zadávány mou osobou, byla jsem přítomna v každé třídě a při všech vyplňováních. Dotazníky byly vyplňovány online formou přes platformu Microsoft Forms. Žákům byl předán odkaz na daný dotazník, který zadali každý do svých chytrých telefonů. Všechny dotazníky byly vyplňovány přes Wi-Fi síť jednotlivých škol. Pokud někdo z žáků neměl možnost vyplnit dotazník na svém chytrém telefonu nebo ho nevladl, byla mu umožněna tištěná verze vyplňování. Tuto verzi využilo celkem dvacet žáků. V průběhu odpovídání bylo žákům připomínáno pečlivé čtení zadání. Odevzdávání proběhlo formou stisknutí tlačítka „odeslat“ po dokončení odpovídání. Průměrná doba vyplňování byla 14 minut.

Žáci měli možnost se v průběhu vyplňování ptát na jakékoli otázky. Byli však požádáni o samostatné vyplňování a pokud možno, co nejupřímnější odpovědi. Na závěr byl respondentům vyjádřen velký dík a oznámena možnost přístupu k finální bakalářské práci jako celku.

13 Použité metody

Pro výzkum byla použita kvantitativní dotazníková forma. Dotazníky byly aplikovány dva pro žáky i učitele: Hodnocení učitele žákem a Můj učitel. Pro žáky byla zachována původní zadání dotazníků. Pro učitele byla zadání změněna pro možnost odpovědi z jejich pohledu sama na sebe. Tato metoda výzkumu byla zvolena pro snadnější distribuci dotazníků a také pro získání většího množství dat.

Oba dotazníky byly k dispozici v českém překladu původně anglické verze.

13.1 Hodnocení učitele žákem

Tento dotazník je českým překladem australské posuzovací škály „Students Evaluation of Educational Quality“ viz příloha č. 1. V překladu „Hodnocení učitele žákem“. Původním autorem je H. W. Marsch. Do českého jazyka byl přeložen J. Marešem v roce 2013. Dotazník je hojně používaný ve Spojených státech Amerických, kde bývá označován za velmi reliabilní a validní a datově hodnotný. Bývá užíván i ve Velké Británii, kde byl vyplněn již 1297 studenty z devíti institucí. Dotazník měří úspěšnost daného učitele dle kritérií úspěšnosti učitele. Ty udává samotný dotazník (Coffey & Gibbs, 2001).

Dotazník „Hodnocení učitele žákem“ má celkem 25 otázek a je dělen do tří částí: osobnostní vlastnosti, didaktické schopnosti a pedagogicko-psychologické charakteristiky viz

příloha č. 2. V části obsahující osobnostní vlastnosti se vyskytuje osm položek. Ty se týkají charakteru učitele, jeho férovosti a volných vlastností. Didaktické schopnosti se hodnotí v devíti položkách odbornosti výuky, metod a způsobů výuky učitele, jak látku vysvětluje anebo jeho entuziasmus pro svůj předmět. Poslední kategorií jsou pedagogicko-psychologické charakteristiky. Tato kategorie věnuje pozornost 8 položkám o sociálně psychologické dovednosti učitele, jak se chová ke svým žákům nebo jaký volí způsob hodnocení. Pro naši práci je důležitá část druhá a třetí. Z prováděných výzkumů, kde žáci škol hodnotili a popisovali svého nejoblíbenějšího učitele, jehož si zároveň velmi váží, žáci mohli hodnotit otázky na škále od jedné do pěti jakoby známkami. Číslo 1 vyjadřovalo „nejvíce výstižně“ nebo naprostý souhlas s otázkou. Číslo dvě znamenalo „dosti výstižně“, číslo 3 „těžko rozhodnout“, číslo 4 „málo výstižně“ a číslo pět „nejméně výstižně“ anebo naprostý nesouhlas.

13.2 Můj učitel

Tento dotazník se zaměřuje na tři základní psychologické potřeby žáka. Těmi jsou vztahovost, kompetence a autonomie. Vychází ze sebedeterminační teorie, která se těmito základními potřebami zabývá. Autory původní verze dotazníku jsou Wellborn a Connell (1988). Dotazník byl také revidován Skinnerem a Belmontem (1993). Zabývá se pohledem žáků na učitele, ale i jeho pohledem na sebe sama a měří učitelovo chování ve třídě. Dotazník byl použit i ve studii od Iglesias et al. (2020), která uvádí, že pokud jsou tři základní potřeby naplněny, motivace studentů vzkvétá. V této studii se zabývali autoři studie chováním učitelů a jeho propojením se stimulací sebe zájmu žáků v oblasti vzdělání. Důraz udávali také na podporu autonomie žáků. Studie se zaměřovala na to, jak učitelé vidí sebe sama a jak toto vnímání souvisí se vztahovostí, kompetencí a autonomií žáků.

Dotazník „Můj učitel“ má tři základní škály. Ty jsou detailněji popsány v jednotlivých položkách. Žáci na otázky odpovídali formou označení jedné odpovědi ze škály 4. Odpovědi byly následující: „velmi pravdivé“, „částečně pravdivé“, „není moc pravdivé“ a „není vůbec pravdivé“. Výsledky nám následně ukáží, jak žáci vnímají svého učitele skrz teorii sebedeterminace. Zda se tedy učitel vztahuje k žákům, a jaké vztahy s nimi vytváří. Zda pro ně tvoří prostředí, ve kterém si mohou osvojovat kompetence, a jaký jim dává prostor pro to cítit se autonomně. (jestli jim dává možnost se vnímat jako původce vlastní činnosti). Naplnění těchto tří potřeb je podmínkou k tomu, aby se v žácích mohla rozvinout vnitřní motivace k učení, která je zároveň podpůrným faktorem pro zvyšování výkonnosti a lepší pochopení látky.

Opět jde o již provedený překlad originálního dotazníku z anglického do českého jazyka viz příloha č. 3.

Rozdíl pro vyplňování dotazníků pro žáky a pro učitele byl takový, že žáci dostali původní znění dotazníků. Dotazníky pro učitele byly pozměněny, aby učitel vnímal otázku podobně jako žák, ale byla mířena na jeho osobu. Například otázka číslo 64. v dotazníku Můj učitel: „Můj učitel mi říká, co ode mě ve škole očekává.“ byla pozměněna na: „Svým žákům říkám, co od nich ve škole očekávám.“.

14 Výsledky výzkumu

Data byla sbírána dle zadání jednotlivých dotazníků. Proto bylo pro provedení korelační analýzy nutné data z obou dotazníků převést na stejný systém odpovědí. Pro provedení porovnání mezi sebou a mezi normami stanovenými dotazníkem byla zachována data původní. Za účelem testování hypotézy H1 byla použita druhá položka dotazníku Hodnocení učitele žákem: „2. Neučí nudně, má smysl pro humor“. Tato položka byla porovnána se škálami druhého dotazníku Můj učitel. Škála se skládá ze tří částí:

- 1) Zájem učitele.
- 2) Poskytování struktury.
- 3) Poskytování autonomie.

Položka byla zvolena z důvodu výskytu tématu humor, který obsahuje jako jediná položka ze všech. Následující výsledky se váží k prvnímu stanovenému cíli, a to snaze zjistit souvislost mezi humorem a motivací. Za účelem ověření souvislostí mezi vnímanou humorností učitele, měřenou položkou dotazníku Hodnocení učitele žákem a tím, jak učitel z pohledu žáků naplňuje aspekty dobrého vztahování se k žákům, vytvoření podmínek pro získání kompetencí a poskytování prostoru pro autonomii žáků byla provedena korelační analýza s použitím Spearmanova korelačního koeficientu ($\rho - r_{\text{hó}}$). Touto analýzou byla zjištěna statisticky signifikantní souvislost mezi položkou „Neučí nudně, má smysl pro humor“ a škálou zájem učitele ($\rho = 0,27, p < 0,001$), dále statisticky signifikantní souvislost se škálou poskytování struktury ($\rho = 0,23, p < 0,001$) a se škálou poskytování autonomie ($\rho = 0,24, p < 0,001$).

Výsledky nám tedy prokázaly souvislost humoru a motivace. Nenalezneme zde ale příčinnou souvislost. Z výsledků korelační studie můžeme usoudit, že čím vyšší je humornost učitele, tím vyšší je úroveň jeho schopnosti vytvářet prostředí pro naplňování potřeb žáků.

14.1 Porovnání výsledků vnímání humorného učitele žákem a sebe sama

V této části se budeme věnovat porovnání vnímání humorného učitele žákem a samotným učitelem. Dalším bodem následně bude porovnání výsledků s kritérii úspěšnosti dle norem dotazníku „Můj učitel“.

Tabulka č. 1 – Škála pro odpovídání n položky dotazníku „Můj učitel“

1	Nejvíce výstižně
2	Dosti výstižně
3	Těžko rozhodnout
4	Málo výstižně
5	Nejméně výstižně

V tabulce č. 2 se nachází očíslované znění jednotlivých otázek z dotazníku Hodnocení učitele žákem. Kdy v řádcích jsou uvedeny jednotlivě dotazníkové otázky, a v sloupcích najdeme aritmetický průměr odpovědí všech respondentů na danou otázku. Pro výpočet hodnoty aritmetického průměru byla odpovědnostní škála dotazníku převedena na číselné hodnoty viz tabulka č. 1. Legenda k tabulce č. 2 se nachází nad tímto odstavcem a je pojmenována Tabulka č. 1.

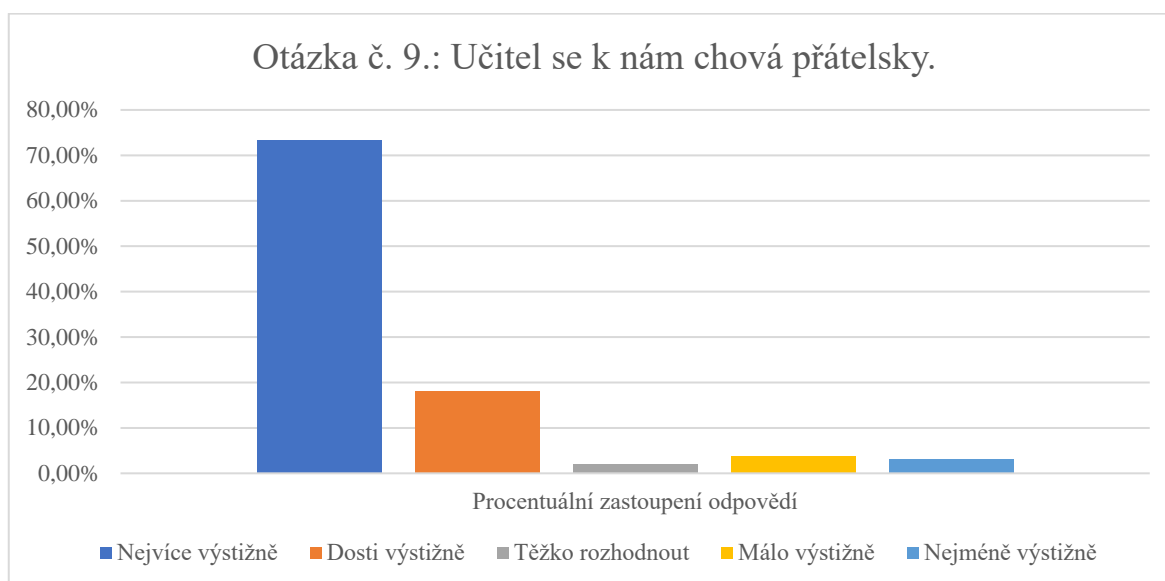
Tabulka č. 2 – Otázky dotazníku „Můj učitel“ a průměry jednotlivých otázek od žáků a učitelů

	Znění otázky	Žáci	Učitelé	Odch.
1	Učitel vyučuje svůj obor s velkým nadšením.	1,64	1,42	0,22
2	Neučí nudně, má smysl pro humor.	1,67	1,75	0,08
3	Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky.	2,07	2,08	0,01
4	Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě.	1,51	1,50	0,01
5	Užívá nejrůznější materiály, které má pečlivě připraveny.	1,75	1,50	0,25
6	Dokáže nás ze svého předmětu hodně naučit.	1,55	2,00	0,45
7	Vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme dělat poznámky.	1,87	2,00	0,13
8	Vybízí nás, abychom se dotazovali a otázky důkladně zodpovídá.	1,79	1,42	0,37
9	Učitel se k nám chová přátelsky.	1,40	1,08	0,32
10	Když ho požádáme o radu, udělá si pro nás vždy čas.	1,57	1,17	0,40
11	Nikoho nezesměšňuje, nedělá "podrazy".	1,85	1,17	0,68
12	Chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky.	1,99	1,67	0,32
13	Je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat.	1,86	1,50	0,36
14	S přehledem řeší případné konfliktní situace, je rozhodný.	1,80	2,00	0,20
15	Chodí vždy dobře upravený.	1,69	1,67	0,02
16	Většinu z nás oslovuje křestním jménem.	1,27	1,08	0,19
17	Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova.	1,63	1,25	0,38
18	Dokáže vždy přiznat chybu.	1,66	1,58	0,08
19	Ve třídě si udržuje klid a pořádek, má dobrou kázeň.	1,93	2,08	0,15
20	Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět.	1,78	2,08	0,30
21	Je důsledný a přiměřeně náročný.	2,04	1,92	0,12
22	Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý.	1,39	1,92	0,53
23	Užívá více pochval než trestů.	1,76	1,42	0,34
24	Má radost z našich úspěchů.	1,48	1,08	0,40
25	Při hodinách se často usmívá, vytváří příjemnou atmosféru.	1,53	1,17	0,36

V případě otázek pro žáky můžeme v otázkách č. 2., 3., 6., 7., 14., 19., 20. a 22. vidět vyšší hodnocení, než hodnotil učitel sám sebe. V otázkách č. 6., 20. a 22. je rozdíl markantnější, pokud za takový budeme označovat větší, než je 0,29. V této situaci je pro náš výzkum významná odchylka blížící se nule. Čím je číslo menší, tím je větší shoda žákovy a učitelovy vnímání související s položenou otázkou. Pokud se zaměříme na otázku č. 6. „Dokáže nás ze svého předmětu hodně naučit.“, můžeme říci, že se učitelé podceňují. Tato položka hodnotí didaktické schopnosti učitele. Za podhodnocování sebe sama je možné označit i otázku č. 20. „Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět.“. Tentokrát hodnotí otázka pedagogicko-psychologické schopnosti. V položce č. 22. „Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý.“ se zaměřujeme na osobnostní hodnoty učitele. Odůvodnění pro vyšší hodnocení této položky lze pojmut tak, že žáci nahlížejí na hodnocení od učitele jako záslužné nebo adekvátní. Z toho plyne, že žáci umějí být samostatní a kompetentní. Příkladem může být situace, kdy se žák na testování v hodině nepřipraví. Očekává následně špatné hodnocení, které označí za spravedlivé, protože si je vědom své špatné přípravy. Pokud by naopak učitel ohodnotil tuto položku výše než žáci, naznačovala by tato skutečnost opak předchozích úvah. Žák by v takovém případě považoval i přes svou nepřipravenost hodnocení od učitele za nespravedlivé. Rozdíl v průměrném hodnocení těchto otázek ale není až tak markantní. Proto výše zmíněné úvahy nelze považovat za dogmatické.

Zbylé otázky prvního dotazníku hodnotili učitelé výš než žáci. Opět věnujeme větší pozornost otázkám, kde je odchylka průměrných hodnot jednotlivých otázek vyšší než 0,29. Takový rozdíl se nachází u otázek č.: 8., 9., 10., 11., 12., 13., 17., 23., 24., 25. Podíváme-li se na zařazení těchto otázek do tří škál dotazníku, č. 9., 13. a 17. zahrnujeme do škály osobnostních vlastností. Žáci s vnímáním učitele zde tolik nesouhlasí. V případě přátelskosti a učitelovo sebeovládání je často vnímán učitel jako vybíravý. I přes to, že učitel většinou učí více tříd a snaží se být ke všem férový. Žák však může vnímat jeho činnosti detailněji a reakce vyhodnocovat jako částečně mířené proti němu. Učitele také žáci vnímají jako vulgárnějšího než on sám sebe. Učitel si v některých momentech nemusí částečně vulgární slova tolik uvědomovat. V grafu č. 1 můžeme vidět procentuální zastoupení odpovědí v otázce č. 9. Dle zastoupení odpovědi „nejvíce výstižně“ lze říci, že žáci považují učitele za přátelského. Jako poslední zařazení je pouze položka č. 8. z didaktických schopností.

Graf č. 1 - Procentuální zastoupení odpovědí v otázce č. 9



V případě otázek č. 10., 11., 12., 23., 24. a 25. mluvíme o škále pedagogicko-psychologických charakteristik. Největší rozdíl průměrů se však nachází v položce č.11 a to 0,68. Otázka zní: Nikoho nezesměšňuje, nedělá „podrazy“. Nad touto otázkou můžeme uvažovat více způsoby. Žáci mohou totiž souhlasit jen s jednou částí otázky. Obě úvahy jsou ale jen hypotetické. Za první lze označit část týkající se zesměšňování. U žáků je možný výskyt vnímání učitele jako člověka, který nedělá podrazy, ale směřuje své úmysly na mírné poškození žáka zesměšněním. Dle rozdílu lze říci, že žáci vnímají maličkosti, které učitel dělá, senzitivněji. Žáci se tak i vzhledem k jejich okolí, před kterým se dostali do nepříjemné situace související s učitelem, cítí poníženi. Jelikož se jedná o největší odchylku v celkovém porovnání, je možné tuto položku analyzovat více než dvěma způsoby. Druhým je část zaměřující se na dělání „podrazů“. I v tomto případě se mohl žák soustředit více na část s „podrazy“ než na zesměšňování. Za podraz mohou studenti považovat hned několik úrovní chování: maličkosti, vnímané senzitivními žáky, a chování, které je již i pro méně senzitivní žáky příliš. Tato položka, z výsledků úvah, mírně nesouhlasí s motivací ke vztahovosti ze sebedeterminační teorie. Učitel jde, z pohledu žáků, proti vytváření pozitivních vztahů s žáky tím, že dělá „podrazy“. Ale i přes takové úvahy je nutno připomenout, že i přes fakt největšího rozdílu, je číslo stále nízké a pozitivní. Obě strany, učitelé i žáci, tedy vnímají učitele jako úspěšného. Souvislost s motivací se mírně rozchází i u položky č. 23. „Užívá více pochval než trestů“. I přes to, že za hranici většího nesouhlasu byla námi stanovena hranice 0,30 rozdílu průměrů, jedná se stále o větší shodu vnímání nežli neshodu.

14.2 Porovnání výsledků s „Hodnocením úspěšnosti učitele“

Vyhodnocení dotazníku Hodnocení učitele žákem je rozděleno do tří škál, které hodnotí úspěšnost daného učitele. Tyto škály byly již popsány v části věnující se dotazníku jako celku. V této části se podíváme na porovnání našich výsledků s tím, jak úspěšnost učitele vnímají normy vytvořené dotazníkem. Dle respondentů jsou učitelé v každé kategorii úspěšní různě. K popisu budou užívána data z tabulky č. 3.

Tabulka č. 3 – Úspěšnosti učitele v osobnostních vlastnostech

Otázka	9	13	14	15	17	18	21	22
Bodové hodnocení	1,40	1,86	1,80	1,69	1,63	1,66	2,04	1,39
Dolní limit úspěšnosti	1,21	1,76	1,52	1,21	1,43	1,50	1,46	1,31
Horní limit úspěšnosti	1,68	2,21	1,71	1,52	1,59	2,10	1,90	1,67
Úspěšnost	Ano	Ano	Ne	Ne	Ne	Ano	Ne	Ano

V kategorii osobnostních vlastností je učitel úspěšný v položkách č. 9., 13., 18. a 22. viz tabulka č. 3. Z těchto položek s našimi výsledky souhlasí nejpřesněji položka č. 18., která má nejmenší rozdíl průměrů ze všech 4 úspěšných položek z osobnostních vlastností a to 0,08. „Dokáže vždy přiznat svou chybu.“ je jakýsi důkaz toho, že se učitel sám i žáci jeho, vnímá jako člověk se ctností. Učitel jde žákům takto příkladem a napomáhá k rozvoji kompetence přiznání chyby. Z celkových osmi položek je za neúspěšné považována polovina. Proto lze konstatovat, že v osobnostních vlastnostech nevykazují učitelé ani úspěšnost, ani neúspěšnost.

Tabulka č. 4 – Úspěšnost učitele v didaktických schopnostech

Otázka	1	2	3	4	5	6	7	8	19
Bodové hodnocení	1,64	1,67	2,07	1,50	1,75	1,55	1,87	1,79	1,93
Dolní limit úspěšnosti	1,55	1,46	1,46	1,24	1,68	1,31	1,34	1,48	1,41
Horní limit úspěšnosti	1,93	1,86	1,77	1,32	2,18	1,73	1,82	2,28	1,64
Úspěšnost	Ano	Ano	Ne	Ne	Ano	Ano	Ne	Ano	Ne

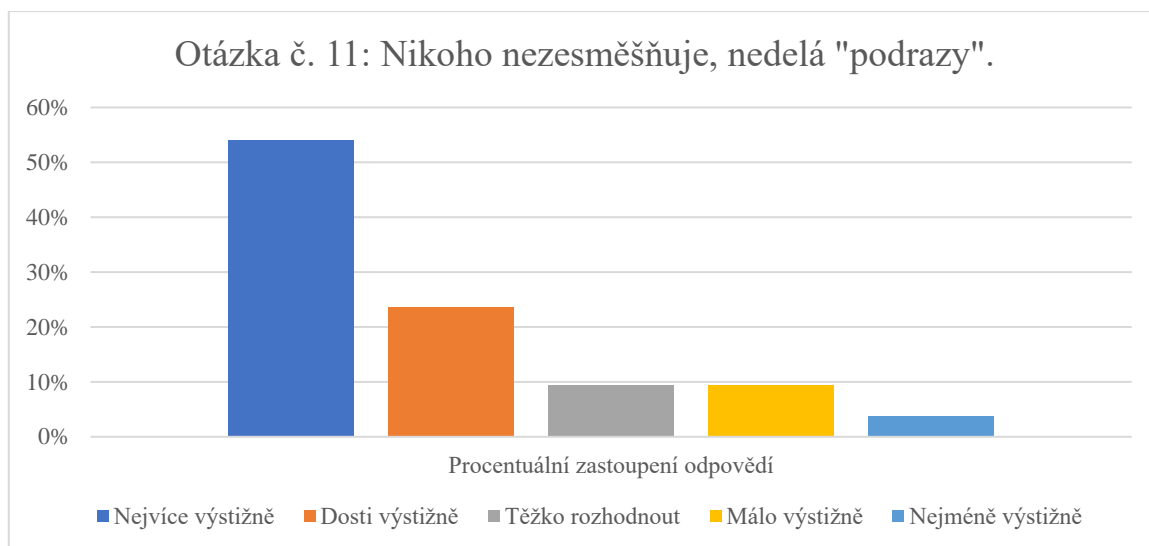
Z didaktických schopností je učitel považován za úspěšného v položkách č. 1., 2., 5., 6. a 8. viz tabulka č. 4. Při pohledu na největší shodu mluvíme o položce č. 2. Tato položka je velice podstatná i pro náš výzkum. „Neučí nudně, má smysl pro humor.“ je pro učitele i žáky vlastnost, na které se téměř shodují. Tato kategorie vychází tedy i vzhledem k lichému počtu položek v mírný prospěch úspěšnosti učitele.

Tabulka č. 5 – Úspěšnost učitele v pedagogicko-psychologických charakteristikách

Otázka	10	11	12	16	20	23	24	25
Bodové hodnocení	1,57	1,85	1,99	1,27	1,78	1,76	1,48	1,53
Dolní limit úspěšnosti	1,38	1,48	1,75	1,29	1,61	1,93	1,18	1,48
Horní limit úspěšnosti	1,76	1,90	2,34	1,97	2,48	2,43	1,55	1,97
Úspěšnost	Ano	Ano	Ano	Ne	Ano	Ne	Ano	Ano

Kategorii pedagogicko-psychologických charakteristik úspěšného učitele zastupují položky č. 10., 11., 12., 20., 24. a 25. viz tabulka č. 5. V nich se nachází položka č. 11, ve které se shoda vnímání žáků a učitelů nerovná nejvíce ze všech průměrů. Nejnižší rozdíl vnímání naopak zastupuje položka č. 20. V pedagogicko-psychologické kategorii je vidět jasný prospěch úspěšnosti učitele v šesti položkách oproti dvěma neúspěšným. To svědčí o tom, že učitel své pedagogicko-psychologické charakteristiky ve výuce užívá a ve prospěch žáků. V zobrazeném grafu č. 2 můžeme vidět procentuální zastoupení odpovědí od žáků v otázce č. 11. Lze z něj vyčíst, že žáci vnímají učitele jako osobu, která nikoho nezesměšňuje a nedělá „podrazy“. A to i přes největší rozdíl ve vnímání sebe sama od učitelů. Graf č. 2 zobrazuje procentuální zastoupení odpovědí od žáků v otázce č. 11.

Graf č. 2 - Procentuální zastoupení odpovědí v otázce č. 11



15 Vyhodnocení hypotéz

- **H1:** Humorný učitel dle očekávání poskytuje podmínky k naplnění základních psychologických potřeb žáka. Dle korelační analýzy je souvislost s autonomií $\rho = 0,24$. Hypotéza H1 byla přijata.
- **H2:** Humorný učitel vykazuje dle očekávání charakteristiku spravedlivosti, odbornosti a přátelskosti dle výsledků otázek č. 1., 2., 5. a 6. Hypotéza H2 byla přijata.
- **H3:** Humorný učitel je dle očekávání úspěšným v kritériích stanovených v dotazníku „Hodnocení učitele žákem“. Porovnání průměrů vnímání respondentů s normami z dotazníku převažuje úspěšnost. Hypotéza H3 přijata.
- **H4:** Vnímání humorného učitele sebe sama se významně neliší od žakovského vnímání daného učitele. Při porovnání průměrů hodnocení otázek od žáků s těmi od učitelů nebyl nalezen rozdíl vyšší než 0,69. Hypotéza H4 byla přijata.

16 Diskuse

V průběhu šetření byly zjišťovány charakteristiky humorného učitele na druhém stupni základní školy nebo nižším stupni gymnázia. Úkolem bylo ověřit, zda spolu větší výskyt motivace u žáků a humor souvisí. Zkoumání se zaměřovalo také na úspěšnost respondentů učitelů. Empirická část bakalářské práce poskytla hned několik poznatků. Několikero z nich je třeba více popsat.

Vrátíme-li se k hodnotám z dotazníku Můj učitel, můžeme vyčíst odpověď na první výzkumnou otázku (**VO1**). Tou je významný výsledek, za který považujeme souvislost humoru a motivace. Tento výsledek byl zjištěn korelační analýzou. Čím více je tedy učitel vnímán jako humorný, tím více je také očima žáků motivující. S touto skutečností souvisí i možnost, že když se ředitelé škol rozhodují, kterého učitele si vybrat a zvolí humorného, bude učitel kromě humorného i motivující. Tato pravděpodobnost má přínos i do praxe.

Další velmi pozitivní výsledek je většinová shoda vnímání učitele žáky a učitele jako sebe sama. Od této skutečnosti se odvíjí pak i charakteristiky humorného učitele. Tím odpovídáme na druhou výzkumnou otázku (**VO2**). Mezi ty podstatné patří schopnost učitele uznat své pochybení. Tato charakteristika dokazuje žákům učitelovu kompetentnost a učitel tak stanovuje žákům vzor, dle kterého mohou měnit své chování. Dokazuje žákům, že je úspěchem uvědomění si své chyby, protože následně mohou na svých chybách pracovat. Tím se částečně opíráme i o motivaci k autonomii ze sebedeterminační teorie.

Z důvodu hlavního cíle, zjištění souvislosti humoru a motivace, se podíváme na podstatnou otázku č. 2. „Neučí nudně, má smysl pro humor.“. Hodnocení otázky značí velikou úspěšnost učitele a shody vnímání obou stran respondentů. I z porovnání výsledků a škály hodnotící úspěšnost učitele, lze vyvodit souvislost humoru s motivací k základním psychologickým potřebám. Těmi jsou tedy autonomie, vztahovost a kompetence. Učitelé byli ale vybíráni jako vtipní, výsledky tedy potvrzují náš výběr.

Odpověď na třetí výzkumnou otázku (VO3) byla popsána výsledkem z dotazníku Hodnocení učitele žákem. Ten byl zjištěn za pomoci porovnání hodnot odpovědí z dotazníku Hodnocení učitele žákem mezi sebou. Zde byla zjištěna většinová shoda sebehodnocení učitele a hodnocení žáky.

Pozornost znovu věnujeme také hypotézám. Hypotéza H1 vychází z výzkumné otázky VO1, proto se můžeme přesunout k rozboru hypotézy H2. Ta spojuje humorného učitele a charakteristiky spravedlivosti, odbornosti a přátelskosti. Hypotéza H2 byla přijata. Toto tvrzení bylo zjištěno za pomoci porovnání výsledků od žáků a učitelů. Pokud se nelišily jejich průměry odpovědí více než o 1.0, byl výsledek považován za úspěšný. Výsledky z otázek č. 1., 2., 5. a 6. se týkají didaktických schopností učitele a potvrzují tak svou shodou s odborností učitele. Položky se spravedlností č. 22. a 12. se shodují s pojmem úspěšný učitel i přes mírně vyšší rozdíl průměrů vnímání respondentů u položky č. 22. je považujeme za potvrzující spravedlnost. U položky č. 22. je rozdíl 0,52. Žáci hodnotili učitele jako více spravedlivého než on sám sebe. Úvahou zkusíme popsat možný důvod této skutečnosti. Jak bylo již zmíněno, respondenti žáci mohou být kompetentní v uvědomování si vlastních chyb. Proto zřejmě vnímají učitele jako spravedlivého z hlediska hodnocení jejich výkonů. Poslední očekávanou charakteristiku „přátelskost“ nám ověřila otázka č. 9., „Učitel se k nám chová přátelsky“, kdy na tuto otázku respondenti žáci odpověděli téměř shodně. Viz graf č. 1, zatímco učitelé jsou v tomto případě až moc sebekritičtí. Bordelon et al. (2012) uvádí ve své práci také pozitivní dopad učitelova chování na žáky.

Nutno je vyzdvihnout hypotézu H3. Proběhlo zde porovnání průměrů vnímání obou kategorií respondentů s normami z dotazníku Hodnocení učitele žákem. Zajímavostí je zjištěná úspěšnost učitele v patnácti položkách a neúspěch u deseti. Překvapením byla menší odchylka mezi úspěšností a neúspěšností, než byla očekávána. Hypotéza H3 byla přijata pro převahu úspěšných položek, ale nyní se zaměříme na ty neúspěšné. Takových položek je deset z celkových 25. Nejvíce neúspěšné výsledky byly v kategorii osobnostních

vlastností učitele. Jedná se o otázky č. 14., 15., 17. a 21. Podíváme se na otázku č. 14 „S přehledem řeší případné konfliktní situace, je rozhodný“. Do limitu úspěšnosti se hodnocení nevešlo z důvodu své přílišné výšky v porovnání s horní hranicí limitu. Hlavní rolí bylo tedy veliké zastoupení odpovědi „dosti výstižně“. Učitelé se v této položce podceňují. Zajímavou je i otázka č. 21. „Je důsledný a přiměřeně náročný“. Žáci v této situaci hodnotili učitele hůře nežli on sám sebe. Z tohoto případu vyplývá, že se učitel pro žáky zdá být náročný. Mohou tuto otázku vnímat z více stran pohledu. Negativnější znění odpovědi tak můžeme vidět spíše v druhé části otázky „přiměřeně náročný“, za kterého učitele žáci nepovažují natolik. Horší výsledek tedy může být, pokud se žáci opravdu soustředili na tuto část. Úvaha ohledně kompetence uvědomování si vlastních chyb, která byla zmíněna výše v případě otázky č. 21 nesouhlasí.

Podíváme se na hypotézu H4, která přijímá, že vnímání humorného učitele sebe sama se neliší tolik od toho, jak učitele vnímají žáci. Hypotéza byla přijata na základě porovnání průměrů hodnocení z jednotlivých otázek od žáků s učitelskými. Zaměření tentokrát bude směřovat k výrazně horšímu hodnocení otázky č.11, kdy se rozdíl rovnal 0,68. Otázka zní „Nikoho nezesměšňuje, nedělá „podrazy“. Zdá se, že vnímání humoru učitele žáky nemusí být vždy ve všech aspektech pozitivní. Zřejmě se zde nachází tenká hranice mezi „konstruktivním humorem“ a humorem, který mohou senzitivní jedinci vnímat jako zesměšňování. Takovou situaci lze pojmut i jako doporučení. Humor může mít pozitivní vliv na více aspektů, ale je potřeba sledovat, zdali ho žáci nevnímají negativně. Negativnímu vnímání humoru a zesměšňování se částečně věnovali i Carretero-Dios et al. (2010) ve své studii. Zaměřovali se na hodnocení vtipu, který někoho zesměšňoval, averzností nebo vtipností. Zmiňují právě i možný výskyt negativního přijímání humoru. Možností špatného výsledku hodnocení je i učitelovo občasné úmyslné užití zesměšnění některého z žáků. Dle Šed'ové (2013) se tak jedná o typ vtipného učitele. Důležité je připomenout, že je i přes svou ojedinělost v našich výsledcích rozdíl zanedbatelný, v porovnání s celkovým možným hodnocením. Procentuální zastoupení odpovědí na hodnotící šále v dotazníku Hodnocení učitele žákem je i dle grafu č. 2 vykazuje učitelovu úspěšnost. Výsledky jako celek většinou odpovídají našemu očekávání.

Zajímavou charakteristikou vtipných učitelů, o které nebylo předem nic známo, je výskyt vulgárních slov. Odchylnka mezi výsledky položky č. 17, dotazníku Hodnocení učitele žákem, žáků a učitelů značí, že se učitel za uživatele vulgárních slov nepovažuje. Zatímco žáci popsali své vnímání užití vulgárních slov učitelem, odlišněji.

Nyní se pokusíme o porovnání s dostupnými výzkumy z teoretické části. Výzkum Canna a Calhouna (2001) souhlasí s tvrzením našeho výzkumu týkající se rozdílnosti vnímání humoru. I díky porovnání dvou stran, a to respondentů učitelů a respondentů žáků vidíme značnou odlišnost u některých položek. Banas et al. (2011) ve své práci též uvádí, že v některých teoriích se humor rozděluje na kladný a záporný.

Za limit výzkumu by bylo možné považovat příliš malý vzorek učitelů. Proto je porovnání dat od učitelů a žáků pouze orientační. Žáků bylo totiž o mnoho více než učitelů. Hodnoty pak mohou být zkreslené. Jako důvod počtu učitelů je nutno zmínit, že kontaktování učitelů pro spolupráci probíhalo krátce po zrušení státního nařízení nošení roušek ve školách vlivem pandemie Covidu 19. Z tohoto důvodu někteří oslovení učitelé, odmítli spolupráci. Je také možné, že právě ti učitelé, kteří s výzkumem souhlasili jsou vtipní, ale zároveň více bezstarostní. I tento detail mohl zkreslit testovaný vzorek.

Jako další mezeru ve výzkumu bych jmenovala neaktuálnost dotazníků. Jeden z nich je více než 22 let starý, a proto nemusí být formulován přijatelně pro zkoumanou generaci žáků. Může se pak vyskytovat zbytečná odchylka od hodnocení, které by bylo vyzkoumáno se správnou a aktuální formou otázek.

Jedním z hlavních přínosů bakalářské práce pro praxi je motivace pro učitele více užívat humor ve svých hodinách. Zjistilo se, že humorný učitel má i další dobré charakteristiky a může být úspěšný. Výuka může být více odlehčená a pro děti zábavná. Humor podporuje i oblíbenost učitele v kolektivu žáků.

Jako návrh na další výzkum, na kterém by mohli pracovat další výzkumníci, bych jmenovala určitě porovnání výsledků z našeho výzkumu humorného učitele s učitelem nehumorným. Výzkumníci by mohli zpracovat charakteristiky nehumorného učitele a následně je porovnat s těmi od humorného učitele.

17 Závěr

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku humorného učitele, jeho charakteristik a zdali vytváří pro své žáky prostředí, ve kterém mohou žáci rozvíjet svou vztahovost, kompetenci a autonomii. V průběhu zpracovávání jsem pochopila, jak je oblast humoru ve škole málo probádanou. A to i přes to, že humor je částí povinné školní docházky, na kterou všichni rádi vzpomínáme a často nám ulehčovala dobu výuky.

V části věnované teorii byla shrnuta data z dřívějších výzkumů týkající se humoru, motivace, školního prostředí a vnímání humoru u žáků a učitelů. Shrnuty byly i druhy a typy humoru. Probráno bylo i téma typologie učitele a různá specifika učitelské autority. Teoretická část obsahuje několik teorií o motivaci ve školním prostředí. Bylo zjištěno, že mezi humorem a dalšími pozitivními aspekty osobnosti učitele lze nalézt souvislost. Z vícero zdrojů byl potvrzený pozitivní vliv humoru ve výuce. Shrnutí dalších zdrojů zmínilo vliv humorného učitele na motivaci žáka. Část teorie byla věnována i vytváření žákům prostředí, ve kterém mohou rozvíjet svou vztahovost, kompetenci a autonomii.

Empirická část se zakládala na zpracování výsledků kvantitativního výzkumu. Cílem bylo zjistit, zdali souvisí druhá položka dotazníku Hodnocení učitele žákem s třemi škálami druhého dotazníku Můj učitel. Korelační analýzou byla souvislost mezi škálou zájmu učitele, poskytováním struktury a autonomie, potvrzena. Dále byly porovnány výsledky dotazníků žáků s těmi od učitelů. Bylo odhaleno několik výraznějších odchylek oproti všem výsledkům. Také byly zjištěny tři charakteristiky, které humorný učitel má: přátelskost, spravedlivost a odbornost. Jako poslední byly porovnány všechny vyzkoumané výsledky se škálou úspěšnosti učitele. V tomto porovnání se potvrdila očekávaná úspěšnost.

Pro závěr této práce můžeme navrhnout pár doporučení pro učitele na druhém stupni základních škol a nižším stupni gymnázií. Zmínila bych zajisté zvýšení užívání humoru v hodinách. Pozitivní vlivy, které může humor ve škole zanechat mohou být jednou z vnějších motivací pro učitele ho užívat více. Zajímavé při kompletaci výzkumu byla práce s žáky. Už jen při první zmínce o humoru zpozornili. Určitě by bylo užitek zkoumat i charakteristiky humorného žáka. V téměř každé třídě se jeden nebo několik z nich může nacházet a přínosem by bylo zjistit, jak jeho charakteristiky ovlivňují klima celé třídy. Přínosem pro mě byly i dotazy při vyplňování dotazníků. Pro příští práci vím, na čem zapracovat. Jednoduše lze říci, že jde s humorem téměř všechno lépe.

18 Seznam literatury

- Banas, J., Dunbar, N., & Rodriguez, D. (2011). A review of humor in educational settings: Four decades of research. *Communication Education*, 115144.
<https://doi.org/10.1080/03634523.2010.496867>
- Bariaud, F. (1989). *Humor and Children's Development: A Guide to Practical Applications*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315826127>
- Berger, A. A. (1987). *Humor; An introduction; Humor is an enigma*.
<http://hdl.handle.net/11693/74932>
- Bergin, D. A. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34, 87-98. https://doi.org/https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_2
- Bordelon, T. D., Phillips, I., Parkison, P., Thomas, J., & Howel, C. (2012). Teacher Efficacy: How Teachers Rate Themselves and How Students Rate Their Teachers. *Action in Teacher Education*, 34(1), 14-25. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.642282>
- Budinský, V. (2001). *ZÁBAVNÁ HUMOROLOGIE A PRAKTICKÁ HUMOTERAPIE*. Filip Trend.
- Cann, A., & Calhoun, L. G. (2001). Perceived personality associations with differences in sense of humor: Stereotypes of hypothetical others with high or low senses of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 14(2), 117-130.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1515/humr.14.2.117> Carretero-Dios et al. (2010).
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2001). The Evaluation of the Student Evaluation of Educational Quality Questionnaire (SEEQ) in UK Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(1), 89-93.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/02602930020022318>
- Cornett, C. E. (1986). *Learning through Laughter: Humor in the Classroom*. Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Dubberley, W. S. (1988). Humor as resistance. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1(2), 109-123. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/0951839880010201>
- Sanford, S., & Eder, D. (1984). Adolescent Humor During Peer Interaction. *American Sociological Association*, 47(3), 235-243. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/3033820>
- Endlich, E. (1993). Teaching the psychology of humor. *Teaching of Psychology*, 1993(3), 181-183.

- Fine, G. A., & de Soucey, M. (2005). Joking cultures: Humor themes as social regulation in group life. *Humor: International Journal of Humor Research*, 18(1), 1-22.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1515/humr.2005.18.1.1>
- Freud, S. (1995) *Totem a tabu. Vtip a jeho vztah k nevědomí: teoretická část*. Praha: Práh.
- Hrabal, V., Man, F., & Pavelková, I. (1984). *Psychologické otázky motivace ve škole* (1st ed.). Státní pedagogické nakladatelství.
- Iglesias, M., Maulana, R., Fernández, C., & Garía, O. (2020). Teacher as Social Context (TASC) Questionnaire in the Spanish Setting:: Teacher Version. *Psicología Educativa*, 26(1), 17-26. <https://doi.org/https://doi.org/10.5093/psed2019a15>
- Jonas, P. M. (2004). *Secrets of connecting leadership and learning with humor*. Lanham, Md. : ScarecrowEducation.
- Koestler, A. (1964). *The Act of Creation* (1st ed.). Hutchinson.
- Koller, M. R. (1988). *Humor and society: Explorations in the sociology of humor*. Cap and gown Press.
- Koprince, P. (2011). *Humor in the classroom: Predicted outcome values, motivation, and student learning* [Disertace]. University of North Dakota.
- Kuiper, N. A., Kirsh, G. A., & Leite, C. (2010). *Reactions to Humorous Comments and Implicit Theories of Humor Styles* 6(3). Europe's Journal of Psychology.
 DOI:10.5964/ejop.v6i3.215
- Mahdavi, S., Zare, S., & Naeimi, N. (2014). Comparison between student evaluation and faculty self-evaluation of instructional performance. *Research in Medical Education*, 6(2), 51-58.
- Martin, R. A. (2007). *The Psychology of Humor: An Intergrative Approach*. Elsevier.
- Meeus, W., & Mahieu, P. (2009). *You can see the funny side, can't you? Pupil humour with the teacher as target*. Educational Studies. DOI:10.1080/03055690902880224
- Morreall, J. (1983). *Taking Laughter Seriously*. State University of New York Press.
- Nováková, M. (2013). *K některým teoriím humoru* [Diplomová práce, Masarykova Univerzita v Brně]. https://is.muni.cz/th/382381/ff_b/
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strenght and virtues* (1st ed.). Oxford university press.

- Rareshide, S. W. (1993). *Implications for Teachers' Use of Humor in the Classroom*. University of Virginia.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 537-548.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.537>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (1st ed.). Guilford Publications.
- Staňková, K. (2021). *Psychometrické charakteristiky české verze škály hodnocení struktury humoru* [Diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Stuchlíková, I. (2010). Motivace a osobnost. *Psychologie osobnosti*, 2010 (1).
- Sulejmanov, F., Spasovski, O., & Platt, T. (2018). The development of the Humor Structure Appreciation Scale and its relation to Sensation Seeking Inventory and Need for Closure Scale. *European Journal of Humour Research*, 6(1), 124-140.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7592/EJHR2018.6.1.sulejmanov>
- Suls, J. (1983). Cognitive Processes in Humor Appreciation. *Handbook of Humor Research*.
https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-4612-5572-7_3
- Šedřová, K. (2013). *Humor ve škole*. muni press.
- Trumbelíková, J. (2014). *Výkonová motivace u studentů sociální pedagogiky* [Diplomová práce]. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Vertelmanová, H. (2015). *Humor jako protektivní faktor profesní zátěže učitele* [Bakalářská práce]. Univerzita Karlova v Praze.
- Vetýška, J. (2018). *Motivace žáků základních škol ve výuce* [Bakalářská práce]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Wanzer, M. B., Frymier, A. B., Wojtaszczyk, A. M., & Smith, T. (2006). Appropriate and Inappropriate Uses of Humor by Teachers. *Communication Education*, 55(2), 178-196.
<https://doi.org/10.1080/03634520600566132>
- Weisfeld, G. E. (1993). The adaptive value of humor and laughter. *Ethology and sociology*, 14(2), 141-169.
- Woods, P. (1979). *Divided School*. Routledge.
- Ziv, A. (2010). The Social Function of Humor in Interpersonal Relationships. *Society*, (6), 11-18. <https://doi.org/10.1007/s12115-009-9283-9>

19 Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Škála pro odpovídání n položky dotazníku „Můj učitel“	39
Tabulka č. 2 – Otázky dotazníku „Můj učitel“ a průměry otázek od žáků a učitelů	40
Tabulka č. 3 – Úspěšnosti učitele v osobnostních vlastnostech	43
Tabulka č. 4 – Úspěšnost učitele v didaktických schopnostech	43
Tabulka č. 5 – Úspěšnost učitele v pedagogicko-psychologických charakteristikách	44

20 Seznam grafů

Graf č. 1 - Procentuální zastoupení odpovědí v otázce č. 9	42
Graf č. 2 - Procentuální zastoupení odpovědí v otázce č. 11	44

21 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Dotazník Hodnocení učitele žákem (textová verze)

Hodnocení učitele žákem

Pokuste si vybavit vyučovací hodiny výše uvedeného učitele i jeho chování mimo školu a pravdivě odpovězte na níže položené otázky.

Každou větu v dotazníku si nejprve pořádně přečtěte. Na jednotlivé otázky budete odpovídat čísla (jakoby známkami) od 1 do 5 s tím, že známka 1 vyjadřuje váš naprostý souhlas a naopak známka 5 znamená váš naprostý nesouhlas:

SOUHLAS = 1 (nejvíce výstižné), 2 (dosti výstižné)

NĚCO MEZI = 3 (těžko rozhodnout)

NESOUHLAS = 4 (málo výstižné), 5 (nejméně výstižné)

Svou odpověď napište nad tečky u každé otázky. Pokuste se nepoužívat příliš často neutrální odpověď 3 ("něco mezi").

1. Učitel vyučuje svůj obor s velkým nadšením.
2. Neučí nudně, má smysl pro humor.
3. Při vyučování dokáže udržet moji pozornost po celou dobu výuky.
4. Učitel vysvětluje učivo jasně, srozumitelně a přesvědčivě.
5. Užívá nejrůznější materiály, které má pečlivě připraveny.
6. Dokáže nás ze svého předmětu hodně naučit.
7. Vykládá látku tak, že si bez potíží můžeme dělat poznámky.
8. Vybízí nás, abychom se dotazovali a otázky důkladně zodpovídá.
9. Učitel se k nám chová přátelsky.
10. Když ho požádáme o radu, udělá si pro nás vždy čas.
11. Nikoho nezesměšňuje, nedělá "podrazy".
12. Chová se ke všem stejně, nemá žádné oblíbené nebo neoblíbené žáky.
13. Je velmi klidný a trpělivý, umí se vždy dobře ovládat.
14. S přehledem řeší případné konfliktní situace, je rozhodný.
15. Chodí vždy dobře upravený.
16. Většinu z nás oslovuje křestním jménem.
17. Nepoužívá při mluvení žádná vulgární slova.
18. Dokáže vždy přiznat chybu.
19. Ve třídě si udržuje klid a pořádek, má dobrou kázeň.
20. Lze říci, že u mě probudil větší zájem o daný předmět.
21. Je důsledný a přiměřeně náročný.
22. Při hodnocení našich výkonů je vždy spravedlivý.
23. Užívá více pochval než trestů.
24. Má radost z našich úspěchů.
25. Při hodinách se často usmívá, vytváří příjemnou atmosféru.

Příloha č 2 – Vyhodnocení dotazníku

Poř.	Osobnostní vlastnosti		Didaktické schopnosti		Pedag.psycho.kriteria	
	Číslo ot.	Interval úsp.	Číslo ot.	Interval úsp.	Číslo ot.	Interv. úsp.
1.	15	1,21-1,52	4	1,24-1,32	24	1,18-1,55
2.	9	1,21-1,68	6	1,31-1,73	16	1,29-1,97
3.	22	1,31-1,67	7	1,34-1,82	10	1,38-1,76
4.	17	1,43-1,59	19	1,41-1,64	11	1,48-1,90
5.	21	1,46-1,90	3	1,46-1,77	25	1,48-1,97
6.	18	1,50-2,10	2	1,46-1,86	20	1,61-2,48
7.	14	1,52-1,71	8	1,48-2,28	12	1,75-2,34
8.	13	1,76-2,21	1	1,55-1,93	23	1,93-2,42
9.	--	---	5	1,68-2,18	--	---

Příloha č. 3 – Dotazník Můj učitel (textová verze)

- Můj učitel mě má rád.
není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
- Můj učitel se o mně opravdu zajímá.
není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
- Můj učitel mě dobře zná.
není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
- Můj učitel mi nerozumí.
není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
- Můj učitel se mnou tráví ochotně čas.
není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
- Můj učitel si se mnou často povídá.
není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
- V důležitých věcech se na svého učitele nemůžu spolehnout.
není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
- Kdybych svého učitele potřeboval(a), nemůžu s ním počítat.
není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
- Pokaždé, když udělám něco špatně, nevím, jak můj učitel zareaguje.
není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
- Můj učitel neustále mění způsob, jak se ke mně chová.
není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé

11. Nevím, co přesně ode mě učitel při výuce očekává.
 není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
12. Můj učitel mi říká, co ode mě ve škole očekává.
 není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
13. Můj učitel mi ukazuje, jak mohu řešit problémy/úkoly.
 není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
14. Pokud nemohu problém (úkol) vyřešit, můj učitel mi ukáže jiný možný způsob.
 není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
15. Před tím, než pokračujeme v probírané látce, se můj učitel ujistí, jestli rozumím.
 není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
16. Můj učitel si zkontroluje, zda jsem připravený (připravená), na probírání další látky.
 není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
17. Můj učitel mi dává více možností, jak mohu dělat svou školní práci/úkoly.
 není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
18. Můj učitel mi moc nedává na výběr způsob, jak bych mohl řešit školní práci/úkoly.
 není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
19. Můj učitel moji práci vždycky zkontroluje.
 není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
20. Vypadá to, že můj učitel mi vždycky říká, co mám dělat.
 není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
21. Můj učitel naslouchá mým nápadům/myšlenkám.
 není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
22. Můj učitel nebere vážně mé názory.
 není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
23. Můj učitel mi říká, jak mohu využít věci, které se ve škole učíme.
 není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé
24. Můj učitel nevysvětluje, proč jsou pro mě věci, které ve škole dělám, důležité.
 není vůbec pravdivé není moc pravdivé částečně pravdivé velmi pravdivé