

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Johana Uškrtová

Klima třídy a humor učitele

Classroom Climate and Teacher Humor

Praha 2020

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ilona Gillernová, Csc.

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Iloně Gillernové, Csc., za její odborné vedení a cenné rady, které mi byly inspirací při zpracovávání bakalářské práce. Také bych jí ráda poděkovala za její přátelský a vlídný přístup. Stejně tak děkuji Mgr. Ing. Marku Vrankovi za jeho konzultace týkající se statistického zpracování dat v návrhu výzkumu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 23. 7. 2020

.....

Johana Uškrtová

Abstrakt

Tato bakalářská práce přináší přehled poznatků ze zahraniční i české literatury týkající se témat humoru učitele a třídního klimatu. Snaží se porozumět vztahu mezi klimatem třídy a akademickou, behaviorální i emoční stránkou žáků ve třídě. Popisuje, jak klima třídy vzniká a kdo jsou jeho tvůrci. Do popředí staví zejména učitele jakožto hlavního tvůrce třídního klimatu a snaží se zachytit, co dané klima třídy přináší i pro samotné učitele. Také představuje fenomén humoru v rámci psychologických souvislostí. Humor učitele je představen na základě dostupné, zejména zahraniční literatury. Pozornost je zaměřena na to, jaké přínosy či dopady má používání humoru pro samotné učitele ale i pro žáky daných tříd. Návrh výzkumu se snaží porozumět vztahu mezi klimatem školní třídy a humorem učitele. Snaží se mimo jiné zmapovat, jaké je klima tříd a jaké druhy humoru učitele jsou ve třídách používány. Také se zabývá otázkou, zda se liší názory na humor učitele u učitelů a u žáků.

Klíčová slova

Klima třídy, tvůrce klimatu, humor učitele, třídní učitel

Abstract

This thesis serves as an overview of information from Czech and international literary sources touching on the topics of teacher humor and classroom climate. Its purpose is to bring understanding of the relationship of classroom climate to the academic, behavioral and emotional sides of learners in classrooms. It describes how classroom climate is created and who participates in its creation. It puts forward teacher as the main creator of classroom climate and it attempts to capture what said climate brings to the teachers themselves. This work also introduces the phenomenon of humor within a psychological framework. The description of teacher humor is based on available, predominantly international, literature. The focus is on the advantages and shortcomings of using humor for teachers themselves, as well as for their learners. The research proposal endeavors to understand the relationship between classroom climate and teacher humor. Its aim is also to chart classroom climate and name the types of humor used by teachers in their classrooms. Additionally, the question is raised about the difference of opinion on teacher humor of teachers and learners.

Keywords

Classroom climate, climate creator, teacher humor, class teacher

Obsah

Úvod	6
Literárně přehledová část.....	8
1. Klima školní třídy.....	8
1.1 Diferenciace pojmů: prostředí, klima a atmosféra školní třídy	9
1.2 Dělení klimatu školní třídy	11
1.2.1 Dimenze třídního klimatu.....	11
1.2.2 Vybrané aspekty třídního klimatu	12
1.3 Tvůrci třídního klimatu.....	14
1.3.1 Učitel jako tvůrce klimatu	15
1.4 Zkoumání třídního klimatu.....	18
2. Humor.....	20
2.1. Humor v psychologických souvislostech	20
2.1.1 Složky humoru.....	21
2.2 Humor učitele	22
2.2.1 Druhy učitelského humoru	24
2.3. Přínosy a úskalí používání humoru pro učitele	25
2.4. Přínosy a úskalí humoru učitele pro žáky.....	26
2.5. Humor učitele v českém kontextu	28
2.6. Humor a klima třídy	28
Návrh výzkumného projektu	31
3. Výzkumný problém a výzkumné otázky	31
4. Design výzkumného projektu.....	33
4.1. Typ výzkumu a metody získávání dat	33
4.2. Výzkumný soubor	36
4.3. Průběh sběru dat	36
4.4 Způsob zpracování dat.....	37

4.5 Etika výzkumu.....	38
5. Diskuse	39
Závěr.....	42
Seznam použité literatury	43
Seznam obrázků.....	53
Seznam tabulek.....	54
Seznam zkratk.....	55
Příloha 1.....	I
Příloha 2.....	III
Příloha 3.....	IV

Úvod

Všichni školou povinní si jistě dokáží vybavit, jaké to bylo vcházet den za dnem do té samé třídy. Jak se tam měli a co prožívali. Týden střídal týden, hodina přestávku a jen oběd nabízel mírné vytržení z rutiny. Mnoho lidí již možná zapomnělo, kolik metrů měří Sněžka či jaké je hlavní město Peru, ale onen *pocit*, ten ve všech zůstává ještě dlouho potom, co školu opustí. Stejně tak by každý učitel dokázal popsat, jak se cítí v různých třídách. V jaké třídě se učí dobře a v jaké hůře. Každý tráví ve školních lavicích řadu let a ač by se to mohlo na první pohled zdát, to, co si ze školy odnášíme a co se tam učíme, nekončí jen u předaných znalostí. Ve škole se vyvíjíme, tvoříme nové vztahy či třeba zkoušíme, co je přijatelné. Klima školní třídy zasahuje do celé řady aspektů života žáků i učitelů a nezbyvá tedy než se ptát, jak můžeme klima třídy co nejvíce podpořit.

Z toho důvodu vznikla tato práce, která se zabývá klimatem školní třídy a snaží se lépe porozumět vztahu mezi třídním klimatem a humorem, který učitelé ve třídách používají. Literárně přehledová část nabízí přehled relevantních informací týkající se problematiky třídního klimatu a humoru učitele. V první kapitole bude čtenář seznámen s tématem klimatu školní třídy. Nejdříve bude kladen důraz na diferenciaci pojmu od pojmů podobných a částečně se překrývajících. Následně je důraz kladen na dimenze klimatu, jeho aspekty a případné přínosy či nepříznivé dopady na žáky – a to jak na akademickou složku, tak na složku emoční, vztahovou a behaviorální. Ačkoli se v literatuře objevují různé přístupy, v rámci bakalářské práce je za hlavního tvůrce klimatu školní třídy pokládán učitel. Z toho důvodu je část kapitoly věnována i tomu, jak může tvořit klima třídy a jaké dopady má klima třídy na konkrétního učitele. V závěru kapitoly bude věnován oddíl zkoumání klimatu třídy.

Druhá kapitola se věnuje humoru učitele. Na začátku kapitoly je humor uveden v psychologických souvislostech, včetně jeho složek a sociálního a kulturního kontextu. Zbytek kapitoly se soustředí na představení fenoménu humoru učitele. Snaží se čtenáři nabídnout přehled literatury. Představuje významnou teorii humoru a dělení humoru učitele, ze kterého vychází celá řada novějších výzkumů a studií na téma humoru učitele. Klade si za úkol nabídnout čtenáři informace o tom, jaké přínosy a dopady má používání humoru pro samotné učitele, i pro jejich žáky. Další oddíl se soustředí na výzkumy na téma humoru učitele, které se odehrály v prostředí České republiky. Kapitola je zakončena oddílem spojující obě témata – klima školní třídy a humor učitele – a nabízí přehled výzkumů, které se zabývaly vztahem mezi těmito fenomény.

Návrh výzkumu vychází z literárně přehledové části bakalářské práce a snaží se zmapovat vztahy mezi klimatem školní třídy a humorem učitele. Také se snaží odpovědět na otázku, zda se liší vnímání používaného humoru učiteli a žáky. Předložený návrh by mohl pomoci k tomu, aby se toto téma začalo více zkoumat v rámci České republiky a výsledky by mohly sloužit také pro učitele a pro možné zlepšování jejich klimatu třídy.

V bakalářské práci bude citována jak česká, tak zahraniční literatura a bude se opírat zejména o články a odborné studie. Literatura byla vybírána tak, aby byly využívány zdroje novější z posledních 10 let, avšak v rámci jednotlivých témat bylo třeba využít i zdroje starší, neboť novější nebyly k dispozici. V rámci bakalářské práce nejsou přechylována zahraniční ženská jména. Celá práce je citována podle normy APA (2010).

Literárně přehledová část

1. Klima školní třídy

Nejspíše není jedince, který by si nedokázal alespoň matně představit, co se pod pojmem klima školní třídy skrývá – a to i bez pročtení příslušné literatury popisující tento fenomén. Ostatně literatura týkající se klimatu školních tříd je vše, jen ne jednoznačná a ucelená, a možná právě proto často dochází k tomu, že se jedinci raději spoléhají na svou vlastní, abstraktní představu. Přesné vymezení klimatu školní třídy není jednoduché. Přesto se najde řada autorů, kteří se tímto těžko uchopitelným pojmem zabývají ve snaze ho objasnit.

Ačkoliv se samotné slovo **klima** dříve používalo výhradně v meteorologii, kde označovalo dlouhodobý stav počasí, dnes je nedílnou součástí sociální a pedagogické psychologie i pedagogiky. Sociální klima školní třídy jakožto sociálně-psychologický fenomén zahrnuje jak vztahy ve třídě, tak emoční prožitky všech zúčastněných (Allodi, 2010). Jedná se o něco dlouhodobého, avšak měnitelného, o něco, co působí na všechny přítomné (Evans, Harvey, Buckley & Yan, 2009). Ač by se to mohlo zdát, výuka ve školách není jen o vyučované látce a jejím zapamatování. Ve třídě tráví žáci velkou část svého života a odehrává se v ní notná řada vývojových mezníků. Velkou část školní docházky je snaha vzdělávat žáky, zároveň však vede k jejich rozvoji (Gillernová & Krejčová, 2012). Učení a získávání nových zkušeností nelze oddělit od mikrosociálního prostředí, ve kterém se žáci nachází. Učení ani chování studentů nelze brát jen jako individuální záležitost (Čáp & Mareš, 2007). Psychosociální klima třídy je skupinový jev (Lašek, 2007) a je vytvářeno díky jednotlivým aktérům daného klimatu – z žáků, malých skupinek ale také z příslušného učitele (Čáp & Mareš, 2007). Daný pojem je možné přiblížit pomocí řady definic:

Čáp a Mareš ve své publikaci (2007, s. 566) popisují klima školní třídy takto: „*Klima třídy zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech výše zmíněných aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát*“.

Čapek (2010, s.13) definuje klima školní třídy jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich ve spolupůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí*“.

Lašek (2007, s. 40) se přiklání k této definici: „*Klima třídy . . . představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci*“.

V zahraniční literatuře se na klima třídy nahlíží například jako na kombinaci pocitů učitelů a studentů během vyučovací hodiny, které vznikají jako výsledek chování učitelů a žáků, zatímco probíhají studijní aktivity (Sriklaub, Wongwanich & Wiratchai, 2015).

Pro plné porozumění klimatu školní třídy nelze opomenout skutečnost, že zapadá do většího komplexu, který jej obklopuje. Žádná třída neexistuje samostatně, ale je součástí školy, kde se tvoří specifické klima typické pro celou školu – klima školy. Jedná se tedy o rozsáhlý sociální kontext, ve kterém se třída nachází (Mareš, 2013a). Propojenost těchto dvou konstruktů může být znázorněna v rámci výzkumu autorů O'Brennan, Bradshaw a Furlong (2014), kde se ukázalo, že učitelé vnímající pozitivně klima školy hlásili méně problémového chování ve třídě.

1.1 Diferenciace pojmů: prostředí, klima a atmosféra školní třídy

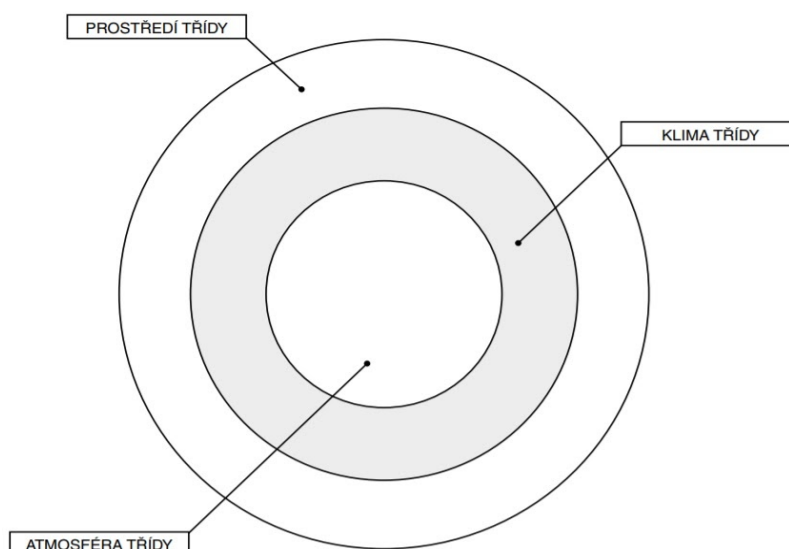
Jedna z komplikací, se kterou se může čtenář při studiu příslušné literatury setkat, je nejednotnost pojmů. V literatuře se můžeme setkat až s desítkami různých variant pojmů (Čáp & Mareš, 2007) popisujícími dané sociálně-psychologické jevy ve školní třídě. V zahraničních zdrojích se nejčastěji používá označení klima školní třídy (*classroom climate*) a prostředí školní třídy (*classroom environment*). Dále se může jednat například o etos, ovzduší, kulturu a další. K tomu ještě můžeme přičíst různá přídavná jména – sociální, psychosociální... a seznam se jen rozšiřuje. Mnoho autorů se snaží zachytit to samé, avšak pomocí odlišných označení. A právě zde nastává otázka, na kterou upozorňuje Čapek (2010): snaží se jednotlivá označení doopravdy zachytit to samé? Při bližším prozkoumání zjistíme, že odpověď na tuto otázku je spíše ne. Jak již bylo zmíněno, mezi častá označení – zejména v zahraniční literatuře – patří třídní klima a prostředí třídy. Avšak zejména v české literatuře se čtenář často setká s dělením, které zásadně rozlišuje termíny klima školní třídy, atmosféra a prostředí školní třídy (Čáp & Mareš, 2007; Lašek, 2007):

V tomto specifickém pojetí je **prostředí školní třídy** pojem nejširší – jeho význam pokryje mnohem více než samotné klima třídy. Odlišuje se zejména tím, že v sobě zahrnuje i jiné aspekty než sociálně-psychologické. Když se bavíme o prostředí školní třídy, bereme v potaz například i architektonické podmínky třídy, jestli je třída dostatečně větraná či jestli nabízí dostatečný prostor pro práci a soustředění (Čáp & Mareš, 2007). Lašek (2007) zahrnuje do termínu prostředí i to, kde je škola umístěna – jestli se jedná o vesnici, či město.

Řada z těchto aspektů je však někdy přisuzována i samotnému klimatu školní třídy (Evans et al., 2009; López, Torres-Vallejos et al., 2018) – a poté dochází k záměně těchto termínů a jsou brány jako synonyma.

Když se ale bavíme o **atmosféře školní třídy**, mluvíme o krátkodobém stavu třídy, který je značně situační (Čáp & Mareš, 2007). Tento stav je, stejně jako klima třídy, založen čistě na sociálně-psychologických aspektech, ale liší se právě svou typickou krátkodobostí. Atmosféra třídy se může změnit z minuty na minutu. Jako příklad se dá uvést rozpoložení ve třídě těsně před testem a po něm. Jsou to situace většinou emočně vypjatější, ve kterých klima třídy může, ale nemusí hrát roli (Lašek, 2007).

Třídní klima se tedy jasně vymezuje oproti oběma termínům. Jednak se jedná pouze o sociálně-psychologické aspekty, z čehož vyplývá, že je to užší termín než prostředí třídy. Barr (2016) shrnuje tuto skutečnost tím, že všechny aspekty, které učitel nemůže nijak kontrolovat (jako třeba vybavení třídy, rozvrh a velikost třídy), nejsou součástí klimatu. Zároveň je charakteristické svou dlouhodobostí – mnohdy mluvíme o několika měsících či letech (Mareš, 2013a). I v rámci klimatu třídy se objevuje snaha vymezit menší úseky tohoto fenoménu. Řada autorů se zabývá např. komunikačním třídním klimatem, emočním klimatem třídy, či klimatem výuky. Zároveň se objevují práce zaměřující se na klima v rámci jednotlivých vyučovacích předmětů a jeho specifika v těchto předmětech – poté mluvíme např. o klimatu třídy během hodin matematiky (Smalley & Hopkins, 2020) nebo výuky cizích jazyků (Gabrys-Barker, 2016). S tímto přístupem se můžeme setkat i v českých pracích – například Dvořák (2014) se ve své disertační práci zaměřil na komunikativní metodu v rámci výuky anglického jazyka a neopomenul zmínit specifika klimatu třídy během hodin anglického jazyka.



Obrázek 1: Prostředí, klima a atmosféra školní třídy (Mareš & Ježek, 2012, s. 6)

1.2 Dělení klimatu školní třídy

1.2.1 Dimenze třídního klimatu

Již bylo vyjasněno, co klima třídy není, a proto je teď vhodné podívat se na to, jaké aspekty do něj naopak patří. Jedná se o poměrně složitý konstrukt, který je náročné definovat – možná právě proto, že ho mnoho autorů považuje za koncept multidimenzionální. I zde se setkáváme s řadou různých pojetí. Evans et al. (2009) pojali klima třídy jakožto komplexní koncept skládající se ze tří jasně ohraničených dimenzí. Tou první je **akademická dimenze**, již definují výhradně pedagogové a kurikulum. Druhá v tomto pojetí je **dimenze managementu**. Ta v sobě zahrnuje prevenci nežádoucího chování u žáků a postupy, kterými pedagog řeší problémy v rámci školní třídy. Poslední dimenzí je **emocionální dimenze**, skládající se z interakcí aktérů, které zahrnují emoční stránku.

Vlastní pojetí složek třídního klimatu třídy nabízí Kaplan Toren a Seginer (2015). V první řadě zahrnuje klima třídy **vztahy mezi studenty a příslušným učitelem**. Autoři zde mluví o důležitosti role učitele ve vztahu k akademickým výsledkům a prosociálnímu chování studentů. Druhá složka se také týká vztahů, ale tentokrát mluvíme o **vztazích mezi žáky** – o tom, jaké interakce mezi nimi probíhají či třeba zda se vzájemně podporují. Poslední složkou je **edukační atmosféra**. Tímto pojmem autoři odkazují na řadu aspektů, které mají možnost podpořit studenty v rámci vzdělávání. Bylo by možné pokračovat výčtem dalších pojetí, avšak řada z nich nese podobné znaky. Na jedné straně jsou to většinou edukační aspekty a na druhé vztahy ve třídě a emoční prožitky.

1.2.2 Vybrané aspekty třídního klimatu

Klima školní třídy může mít jak přívětivé, tak nepřívětivé dopady na třídu. Řada autorů poukazuje na předpoklad, že cílem učitele by mělo být nastolení co nejpříznivějšího klimatu třídy. Takové klima zahrnuje řadu aspektů přes přívětivé vztahy ve třídě, absenci nadměrného stresu či nespravedlivého hodnocení i vhodné způsoby výuky (Čapek, 2010). Podle Geršicové (2016) se příznivé klima dá charakterizovat pomocí několika složek:

- absencí konfliktů ve třídě,
- adekvátními požadavky,
- malou měrou soutěživosti,
- kohezí studentů,
- spokojeností ve třídě.

Nabízí se otázka: proč je vhodné usilovat o takové klima třídy? Tato příznivá forma přispívá jak akademické, behaviorální, tak i emočně-sociální stránce žáků. Vývoj a učení dítěte je do značné míry podpořeno či ztíženo typem klimatu ve třídě (DiCarlo, Meaux & LaBiche, 2019). Příznivé klima třídy je spojováno s menší četností problémového chování u žáků (Beld et al., 2019). Souvislost mezi problémovým chováním ve třídě a typem klimatu podporuje i studie autorek DiLalla a Mullineaux (2008), které se zaměřily na studii jednovaječných dvojčat rozdělených do odlišných tříd. V podobném duchu poukázal Salovey (2011) na to, že v rámci vhodného klimatu se studenti chovají lépe – a to zejména díky emoční složce klimatu a dobrým vztahům učitele s žáky, díky kterým mají žáci více respektu vůči učiteli.

Emoční stránka klimatu třídy (zahrnující např. přátelské vztahy) má pozitivní dopady na školní výsledky studentů a pomáhá přispět k tomu, aby se žáci více zapojovali do hodin (Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012). Zejména akademická oblast je již řadu let v hledáčku pedagogických výzkumníků. Příznivé klima se váže na rozvíjení vnitřní motivace žáků (Deemer & Smith, 2018), ale i na motivaci učitelů (Mareš, 2013a). Panuje-li ve třídě klima přívětivé, dojde pravděpodobněji k tomu, že si studenti v případě potřeby řeknou o pomoc (Smalley & Hopkins, 2020). Na rovině emočně-sociální se takové klima třídy spojuje s emoční kompetencí (López-González & Oriol, 2016) či třeba zmenšenou viktimizací mezi studenty (López, Murphy et al., 2018). Díky menší viktimizaci ve třídě a danému klimatu dochází k tomu, že žáci spíše nahlásí možnou šikanu ve třídě (Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014). Autoři Hughes a Coplan (2018) došli k závěru, že nejvýznamnější dopady má příznivější klima pro ty žáky, kteří zažívají ve škole úzkosti.

Příznivé klima může přispět k překonání úzkosti a zvýšit participaci těchto studentů během hodin. Toto prohlášení rozšiřuje Allodi (2010) tvrzením, že příznivé klima je sice výhodné pro všechny zúčastněné, ale zejména pro zranitelné jedince – ať už se jedná o žáky se speciálními potřebami nebo třeba o inkluzivní třídy.

Ne vždy se však ve třídách objevují tyto přívětivé formy a klima třídy je často spíše nepříznivé. Vyznačuje se chaotičností a hostilním nastavením (Fletcher, 2015). Tyto formy klimatu hrají roli v riziku předčasného ukončení školní docházky (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin & Royer, 2013), jsou spojovány s větší mírou stresu a problematického chování ze strany studentů (DiCarlo et al., 2019) a šikanou (Cerezo & Ato, 2010).

Jak vypadá v praxi třída s určitým klimatem nastiňuje podrobnější níže popsaná desetistupňová škála. Její autor, Haydn (2015), ji sestavil na základě rozhovorů s učiteli s cílem poukázat na to, že klima tříd v Anglii – ale i v dalších částech světa – je často na nevyhovující úrovni. Nabízí distinktivní rozdělení klimatu na deset úrovní z pohledu učitele od příznivějších forem po ty méně žádoucí. Zároveň je zde možnost pozorovat, jak rozsáhlé jsou dopady klimatu třídy.

10. úroveň	Učitel se cítí ve třídě klidný, není žádný problém s aktivitami ve třídě, všichni pěkně spolupracují.
9. úroveň	Učitel má kompletní kontrolu nad třídou, která pracuje bez problémů. Jsou chvíle, kdy je třeba žákům připomenout učitelovu autoritu. Většinou se opravdu jedná jen o připomenutí, a to zejména v přátelském duchu.
8. úroveň	Učitel je stále schopen vytvořit příjemné podmínky pro učení, už to ale nejde tak lehce a stojí ho to úsilí. Musí se aktivně snažit. I přes to jsou některé vyučující aktivity ve třídě chaotičtějšího charakteru.
7. úroveň	Učitel nadále může s třídou praktikovat různé vyučovací aktivity a třída se zapojuje. Ve třídě už však není takový klid. Tu a tam se objevují žáci, kteří vyrušují. S vyrušováním přestanou, když je na to učitel upozorní. Autorita učitele není ohrožena.
6. úroveň	Učitel se musí značně snažit a vyvinout úsilí, aby se ve třídě zachovala příjemná a klidná atmosféra. To má za následek skutečnost, že se moc na učení v této třídě netěší. Učitel sám vnímá, že některé aktivity nejsou pro

	třídu vhodné a nezkouší je. Žáci jsou hlučnější, bývá náročné udržet věci na uzdě. Nikdo nezpochybňuje autoritu učitele.
5. úroveň	Učitel nemá plnou kontrolu nad třídou. Ve třídě vládne chaos, někteří žáci neposlouchají. V určitých případech žáci nerespektují autoritu učitele. Žáci, kteří o to stojí, mohou stále pracovat.
4. úroveň	Kontrola učitele je omezená. Třída většinu času neposlouchá, učitel musí vyvinout velké úsilí, aby začala. Žáci mluví přes učitele. Drobné přestupky učitel neřeší – jednoduše proto, že jich je moc. Učitel se snaží soustředit na tu část třídy, která chce pracovat.
3. úroveň	Představa učení v této třídě vyvolává v učiteli pocity děsu. Učitele nikdo moc neposlouchá, ve třídě vládne chaos. Dokonce i ti, kteří by chtěli pracovat, nemohou. Učitel nemá důvěru v to, že by to zvládl změnit.
2. úroveň	Jsou to žáci a ne učitel, kdo určuje, co se o hodinách děje. Učitel je nemá jak kontrolovat a žáci nereagují na jeho pokyny.
1. úroveň	Učitel vcházející do třídy se setkává s výsměchem. Žáci se chovají nevhodně. Je toho víc, než učitel zvládá – často tedy takové chování přehlídá, neboť se bojí, že by svou intervencí situaci akorát zhoršil. Toho studenti využívají. Myšlenky učitele by se daly shrnout jednou větou – kéž by se nikdy nevydal na dráhu tohoto povolání.

Tabulka 1 – Desetistupňová škála klimatu školní třídy (podle Haydn, 2015)

1.3 Tvůrci třídního klimatu

Klima školní třídy je zkušenost subjektivní a tvoří ho výhradně ti, kteří jsou jeho součástí. V případě klimatu třídy jde tedy o žáky a učitele. Tito jedinci ho utváří, díky nim vzniká, ale také jsou schopni ho regulovat. Nemůžeme ovšem přemýšlet nad žáky jen jako nad jednotlivci – do klimatu zasahuje i třída jako celek a menší skupinky žáků (Mareš, 2013a). Řada autorů pokládá za tvůrce klimatu třídy i rodiče studentů. Jak ale popisuje Čapek (2010), nejedná se o přímé tvůrce, neboť zasahují do klimatu spíše pomocí připomínek a dozoru nad dítětem. Přes všechny zmíněné přínosy vhodného klimatu převažuje ve vzpomínkách učitelů na jejich léta strávená ve školních lavicích klima nepříznivé (Gabrys-Barker, 2016). A co víc, ve výzkumech je možné vidět jasnou zhoršující

se tendenci klimatu třídy v průběhu času (Ingemarson, Rosendahl, Bodin & Birgegård, 2020; Sørli & Ogden 2015; Mainhard, Brekelmans, den Brok & Wubbels, 2011). Allodi (2010) poukazuje na to, že v rámci škol a výuky je dáván důraz zejména na předávání znalostí a tato stránka školního kontextu, která se zabývá zejména vztahy a emocemi, je často opomíjena. Nezbyvá než se ptát, jak tomuto trendu zabránit a klima třídy naopak podpořit a čím role je na to nejvhodnější. Studentů či učitele?

Názory se liší v tom, kdo je oním klíčovým tvůrcem klimatu. Můžeme se setkat s třemi proudy výzkumů, které se snaží blíže porozumět třídnímu klimatu. Řada autorů se zabývá tím, jak mohou ke klimatu školní třídy přispět **studenti**. Tento přístup zastávají například autoři Alonso Tapia, Simón, López-Valle, Ulate, & Biehl, (2019), kteří navrhli nový koncept, tzv. *classroom co-living climate*, třídní klima soužití. Třídu přirovnali ke společnému soužití více lidí v jedné komunitě, kde hlavní roli hraje vzájemná interakce mezi členy. Interakce přispívá k sociální integraci, inkluzi nebo třeba přijetí a podpoře. Školy by měly být zaměřené na rozvoj kooperace a prosociálního chování prostřednictvím pěstování vhodných interakcí mezi studenty. Další proud zastává názor, že to nejdůležitější je **interakce učitele a žáků** (Lašek, 2007). V neposlední řadě vzniká řada studií zaměřená na chování a **roli učitele** v rámci třídního klimatu (Evans et al., 2009; Sriklaub et al., 2015). Zajímavý pohled na věc nabídl výzkum zaměřený na učitele a jejich vzpomínky ze studentských let – kdy ze vzpomínek respondentů vyšlo najevo, že alespoň subjektivní optikou studentů tuto roli zastává učitel (Gabrys-Barker, 2016). Vzhledem k zaměření práce bude tomuto směru věnován následující oddíl.

1.3.1 Učitel jako tvůrce klimatu

Role učitele je specifická v tom, že má rozsáhle možnosti, jak může na klima třídy působit (Čapek, 2010). Učitel sám o sobě funguje jako příklad pro žáky (Fontana, 2010). Jeho odpovědnost nekončí u předávání potřebných znalostí a dovedností svým žákům, musí se také podílet na jejich socializaci (Lašek, 2007). Jak poukazuje Allodi (2010), škola musí být spojována s pozitivními emočními zážitky, neboť jen tehdy je možné předávat znalosti. Je důležité, aby se na tvorbě vhodného klimatu pracovalo hned od začátku školního roku (Mainhard et al., 2011). Nikoho asi nepřekvapí, že každý učitel je trochu jiný. Do třídy přichází se specifickým setem zkušeností i osobnostních rysů. Je možné pojmenovat řadu sociálních, profesních či osobnostních aspektů specifických pro každého vyučujícího, které mohou souviset s tvorbou klimatu školní třídy.

Psychické zdraví učitele hraje roli v tvorbě příslušného klimatu ve třídě. Zejména v rámci pozitivní psychologie se poslední léta rozvíjí výzkumy na téma well-beingu. V učitelské profesi tomu není jinak. Řada výzkumů poukázala na to, že pocit well-beingu u učitelů zvyšuje jejich kompetence a dosahují díky němu lepšího klimatu třídy. S pracemi zkoumající well-being učitelů se můžeme setkat i v českém prostředí (Tomková, 2017). Realitou však zůstává, že toto povolání dosahuje v hodnocení vlastního well-beingu horších výsledků než řada dalších profesí (Grenville-Cleave & Boniwell, 2012). Naopak se jedná o profesi, která je spojována se značnou mírou stresu, přičemž zvýšené hladiny stresu vyučujících mají dopady jak na daného jedince, tak na studenty (DiCarlo et al., 2019). Jako příklad dopadu stresu učitele na třídní klima se dá uvést zhoršená interakce mezi žáky a učitelem (Sönmez & Betül Kolaşınlı, 2020). K tomuto tvrzení se přidávají autoři Flook, Goldberg, Pinger, Bonus a Davidson (2013), kteří poukazují na to, že méně vystresovaní učitelé jsou zároveň efektivnější vyučující. Z toho důvodu vzniká řada výzkumů, které se snaží přispět k příznivému klimatu skrz regulování well-beingu učitelů. DiCarlo et al. (2019) vyvinuli program založený na mindfulness technikách, který by měl klima třídy skrz lepší well-being učitele podpořit.

Kromě psychického zdraví je tu také řada sociálních a emočních dovedností, které vstupují do komplikovaného procesu tvorby klimatu třídy. Sociální a emoční kompetence učitelů by měla být rozvíjena a podporována, neboť podporuje vhodné formy klimatu třídy. Naopak učitelé s nízkými kompetencemi v těchto oblastech mohou dospět až ke stavu vyhoření, který se podílí na tvorbě klimatu, jež může být pro jeho účastníky škodlivý (Jennings & Greenberg, 2009). Vhodné je pěstovat v učitelích pocity self-efficacy – vyučující s vyšší mírou jsou pokládáni za úspěšnější v rámci tvorby vhodného klimatu (Geršicová, 2016). Mezi sociální dovednosti učitele by měly patřit zejména akceptování osobností žáků a tolerance, učitel by měl být schopen empatie a naslouchání, také by se měl snažit podporovat odpovědnost žáků, sebedůvěru a spolupráci (Koštrnová, 2014).

Styl výuky učitele se také odráží v klimatu školní třídy. Nejvhodnější se jeví styly, které jsou orientované na žáky a snaží se je aktivizovat (Sriklaub et al., 2015). Nelze opomenout skutečnost, že učitel má ve třídě mocenskou roli – jedná se přeci jen o asymetrický vztah. Avšak klimatu nejvíce prospívá, když dokáže učitel ustoupit do pozadí a iniciativu i aktivitu přenechá žákům (Čapek, 2010). S třídním klimatem může souviset i komunikační styl učitele (Allodi, 2010). Práci zabývající se vztahem mezi klimatem školní třídy a edukačním stylem učitele je možné najít i v českém prostředí (Hyklová, 2019).

Celá řada literatury se také zabývá konkrétními strategiemi a kroky, které mohou učitelé ve třídě používat pro zlepšení klimatu. Klima třídy je vyučujícím pěstováno vědomě, pomocí různých strategií (Allodi, 2010). Zejména management třídy se snaží najít strategie vhodné pro podpoření klimatu. Literatura týkající se jednotlivých strategií však není konzistentní. V longitudinálním výzkumu švédských autorů Ingemarson et al. (2020) se zaměřili na strategie využívající pochval žáků a nastavení pravidel. Vzorek se skládal z 2 266 studentů páté až sedmé třídy. Po 12 měsících se ukázalo, že využívání pochval ze strany učitele hrálo roli v rámci podpory klimatu s příznivými dopady. Naopak strategie jasně daných pravidel učitelem se ukázala jako zbytečná – neměla žádný dopad na klima třídy. Avšak jiné výzkumy shledávají tuto strategii za užitečnou (Skiba, Ormiston, Martinez & Cummings, 2016).

I Čapek (2010) věří, že učitel hraje klíčovou roli ve tvorbě příznivého klimatu a shrnuje aspekty vyučování, na které by se měli pedagogové zaměřit, neboť se mohou v klimatu třídy projevit. Jedná se o:

- vyučovací metody a edukační aktivity,
- komunikaci ve třídě,
- hodnocení ve třídě,
- kázeňské vedení třídy,
- vztahy mezi žáky ve třídě,
- participaci žáků,
- prostředí třídy.

Role třídního učitele

Nastolit vhodné klima třídy je jedním z klíčových úkolů třídního učitele (Geršicová, 2016) a není tedy překvapivé, že je to zejména role třídního učitele, která si zaslouží zvýšenou pozornost v rámci tvorby klimatu školní třídy. V rámci rozvoje by školy měly umožňovat svým pracovníkům další vzdělávání, u třídních učitelů se jedná např. o schopnosti diagnostiky klimatu školní třídy jakožto možné prevence či řešení šikany (Metodický pokyn ministryně MŠMT k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních, 2016). Diplomová práce od Hyklové (2019) potvrdila významnou roli třídního učitele v souvislosti s různými aspekty klimatu třídy.

Přesné kompetence třídních učitelů jsou ukotveny ve školních rádech každé školy. Obecně se dá říci, že kompetence a povinnosti třídního učitele se do jisté míry překrývají s tím, co mají na starosti ostatní učitelé. I třídní učitel má na starost vyučování svého

předmětu v dané třídě, či výchovu dětí skrz vlastní výchovné působení (Hermonchová, 2010). Mimo to má však na starosti řadu dalších záležitostí. Zastává také řadu organizačních povinností, jako je zapisování do třídnice, přijímání omluvenek, rozdávání třídních důtek, ale třeba i koordinace ostatních učitelů v dané třídě. Díky třídním schůzkám je také v kontaktu s rodiči svých žáků. Čapek (2010) popisuje, že třídní učitel by pro své žáky měl být především vzorem a měl by své žáky dobře znát. Hermonchová (2010) vysvětluje, že třídní učitel je zejména jakýsi mluvčí své třídy a že funkce třídního učitele je dvojí – plnění povinností koordinačních a povinností integračních. Mezi povinnosti integrační lze zařadit například pozitivní vztah k žákům, důvěrný kontakt učitele s žáky, vývoj žáků, nebo třeba důraz na samostatnost na jedné straně, ale i na kooperaci ve třídě na druhé.

1.4 Zkoumání třídního klimatu

Zkoumat klima školní třídy lze z více hledisek. Možné dělení nabízí autor Gabrys-Barker (2016). Jednak je možné klima třídy zkoumat z hlediska nezúčastněného pozorovatele, kdy se pracuje zejména se systémem kódování komunikace ve třídě. V literatuře týkající se klimatu třídy nepanuje shoda ohledně používání pozorování jakožto nástroje na zjišťování klimatu. Někteří autoři jsou proti – a to z toho důvodu, že se jedná o dlouhodobou charakteristiku, zatímco pozorování sleduje pouze aktuální situaci (Čapek, 2010). Jako další se jeví možnost zkoumání prostřednictvím případových studií. Poslední možností je zkoumání pomocí perspektivy jedinců, kteří jsou součástí – aktérů klimatu třídy. Tato možnost se zaměřuje na subjektivnost klimatu třídy. Mareš (2013a) tvrdí, že není možné přímým pozorováním zjistit klima třídy, neboť se jedná o něco, co je „za oponou“, co je nepozorovatelné. Dotazníkové metody, které se pro tento typ zkoumání používají velmi často, přináší možnost sledovat klima třídy ve dvou podobách – aktuální a preferované. Díky porovnání těchto dvou hodnot je možné zjistit míru spokojenosti žáků ve třídě (Mareš, 2013a).

Zároveň zůstává skutečností, že každý ze zúčastněných může mít odlišný názor na klima třídy, kterou navštěvuje. Nabízí se otázka, zda – a případně jak – se liší vnímání klimatu mezi studenty a učiteli. Ve studii Sørliie a Ogdena (2015) byl zdokumentován nesoulad mezi vnímáním třídního klimatu studenty a vnímáním klimatu učiteli. Zatímco pro žáky mělo třídní klima spíše negativní tendenci, učitelé jej hodnotili pozitivněji. O'Brennan et al. (2014) upozorňují na to, že ačkoli nám jde zejména o sociální a psychický vývoj žáků, je i tak vhodné se zabývat tím, jak klima třídy vnímají učitelé. Jak je klima vnímané učitelem hraje roli v tom, jak učitel vnímá chování žáků. V rámci vnímání klimatu s negativními

dopady bere učitel chování jednotlivých žáků ve třídě spíše negativně a naopak. Platí zde však, že se jedná pouze o pohled jednotlivce. Není tedy jasné, zda se žáci opravdu chovali natolik negativně, nebo jestli se jednalo o zkreslení v kontextu nepříznivého klimatu.

2. Humor

2.1. Humor v psychologických souvislostech

Co to vlastně je humor? Zdánlivě jednoduchý pojem v sobě skrývá komplexní strukturu zahrnující řadu aspektů (Gibson, 2019; Martin & Ford, 2018). Je humor všechno to, čemu se smějeme? Jak rozeznáme, co je myšleno jako vtip a co není? Jaké prožitky humor přináší? V psychologii se s humorem setkáváme čím dál častěji. Ač se nejedná o čistě psychologický pojem, můžeme se s ním setkat v různých odvětvích psychologie. Lze na něj pohlížet z hlediska například kognitivní, biologické, pozitivní, sociální či pedagogické psychologie. Toto dělení je třeba mít na paměti, neboť optika, kterou je na tento fenomén pohlíženo, je často jiná. V literatuře je možné se setkat s různými definicemi:

Šeďová (2013, s. 20) popisuje humor takto: *„Humor je specifický typ zážitku, který nastává v situaci paralelního výskytu dvou jevů, jež jsou normálně vnímány jako inkongruentní. Humor je založen na sociální interakci, přičemž si účastníci humorné situace vzájemně signalizují přítomnost hravého neseriózního percepčního rámce. Ambivalentní povaha humoru umožňuje vyjádřit potlačované a společensky nepřijatelné impulzy, případně emocionálně přepólovat význam vnímané situace“.*

V zahraniční literatuře se humor popisuje například jako široký, mnohovýznamový pojem, který reprezentuje cokoli, co lidé říkají či dělají a co ostatní považují za vtipné a vyvolává v nich smích, stejně jako mentální procesy, které se podílejí na vytváření a vnímání takového zábavného vjemu a také emocionální odezva veselí, jež se podílí na radosti z něj (Martin & Ford, 2018).

Při představě humoru se nejčastěji vybaví pozitivní asociace, jako jsou příjemné pocity, smích a celkové odlehčení nálady (Gibson, 2019). Jedná se o ideální pomůcku při vyjadřování kritiky, pokud nechceme, aby byla příjemcem zprávy vnímána jako ohrožující (Gibson, 2019). Je ovšem pravdou, že řada forem humoru je nevhodná (Wanzer, Frymier, Wojtaszczyk & Smith, 2006), neboť existují takové formy, které jsou založené na urážkách a ponižování (Grigg & Manderson, 2015). Humor může být například jedním z možných nástrojů šikany – a to třeba v případech, kdy agresori zesměšňují své oběti pro vlastní pobavení (Søndergaard, 2018). Různí autoři označili humor za tzv. *magic bullet* či *magic pill* (Bieg, Grassinger & Dresel, 2017; Lujan & DiCarlo, 2016) – výrazy odkazující na něco téměř zázračného se skvělými účinky – avšak prvním krokem ke zkoumání humoru je uvědomění si této ambivalence.

Ostatně, na tuto multidimenzionalitu poukazuje i jedno z nejpoužívanějších dělení humoru, které rozlišuje humor na jeho adaptivní a maladaptivní podobu (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray & Weir, 2003). Na tyto dvě strany poukazují i čeští autoři Čáp a Mareš (2007), kteří rozlišují humor na dva odlišné póly. První z nich popisuje veselé chování spojené s kladným emočním nábojem a druhé ironii, hostilní a potenciálně destruktivní chování. Jestli je nějaká situace humorná nebo ne, by se mělo posuzovat podle toho, jaké má důsledky (Šedřová, 2013).

V odborné literatuře se liší názory na to, jestli se jedná o stálejší osobnostní charakteristiku (Kuiper, Kirsh & Leite, 2010), nebo o určitou dovednost, která se dá případně trénovat (Bieg, Grassinger & Dresel, 2019; Lujan & DiCarlo, 2016). Zejména v pozitivní psychologii je snaha zjistit, jaké výsledky mají kurzy zaměřené na rozvoj humoru. Převládá názor, že humor je možné natrénovat a jejich efekt udržet po určitou dobu, avšak zatím nebyly pořádně prozkoumány možné dlouhodobé efekty (Ruch & Hofmann, 2017). Zároveň zůstává otázkou, zda by měl nějaký přínos kurz humoru pro ty jedince, kterým humor není blízký od začátku (Kuiper, 2012).

2.1.1 Složky humoru

Jedno z možných dělení složek humoru nabízí Martin a Ford (2018). V jejich pojetí pojímá humor tři složky – **kognitivní**, **behaviorální** a **emoční**. **Emoční** složka se váže na pocity, které humor doprovází. S fenoménem humoru se pojí celá škála emocí – jak pozitivních, tak negativních. Unikátní emoci, která je s humorem spojována, označuje řada autorů jako tzv. veselí (*mirth*). Martin a Ford (2018) popisují veselí jako „jedinečný pocit well-beingu“; jako pojem, který označuje příjemné prožitky podobné radosti. **Kognitivní** složka odkazuje na skutečnost, že je třeba humorný podnět nejdříve zaznamenat a následně ho jako humorný vyhodnotit. **Behaviorální** složka se zabývá reakcemi na humorné podněty. Univerzální prostředek k vyjádření emocí radosti a nadšení je smích (Sauter, Eisner, Ekman & Scott, 2010) a ještě častější reakcí je potom úsměv (Heretik, 2019). Toto rozdělení humoru není pouze teoretické, můžeme jej opřít o aktivaci rozdílných oblastí mozku v rámci jednotlivých složek. Například za kognitivními procesy stojí zejména temporoparietální junkce, zatímco emocionální odezvu je možné sledovat skrze aktivity amygdaly (Martin & Ford, 2018). V rámci zkoumání příslušné literatury je možné narazit na tři druhy klasických teorií humoru – jedná se o teorie inkongruence, teorie superiority a teorie založené na uvolňování psychické energie (Martin & Ford, 2018). I tyto klasické teorie odpovídají dělení složek humoru (Lintott, 2016). Teorie inkongruence se zabývají složkou kognitivní a

zkoumají, jak byl humorný podnět rozpoznán. Teorie zaměřené na uvolňování psychické energie jsou zaměřeny na fyzickou odezvu na humorný podnět, zejména na smích. Teorie superiority se soustředí na emoční složku humoru. Každá z teorií tedy nahlíží na humor z jiného pohledu a přispívá ke komplexnějšímu porozumění fenoménu (Šedřová, 2013).

Humor jakožto sociální fenomén

Když se snažíme porozumět tomu, co přesně humor je, je třeba brát v potaz skutečnost, že se jedná o **sociální fenomén** (Gibson, 2019; Výrost, 2019). Humor je v podstatě forma interakce mezi lidmi, určitá sociální hra (Martin & Ford, 2018) a často slouží k utužování vztahů mezi nimi (Gibson, 2019). S humorem se setkáváme jak v dyadickém vztahu, tak ve skupině. V malých sociálních skupinách je využíván k budování vztahů i k vytváření určité hierarchie uvnitř skupiny (Výrost, 2019). Jedinci, kteří dokážou rozpoznat, kdy se jedná o humorný podnět a náležitě na něj reagovat, jsou spojováni se sociální kompetencí (Gibson, 2019). Humor je prostředek posilující skupinovou identitu (Gibson, 2019). Tato skutečnost se dá popsat jednoduše pomocí hesla „kdo se nesměje s námi, ten se směje proti nám“. Autoři Gockel a Kerr (2015) ve svém výzkumu došli k závěru, že ponižující humor (*put-down humor*), který má za cíl zesměšnit jedince mimo skupinu, zvyšuje vnímanou kohezi skupiny. Používání humoru ve skupině navíc nabízí možnost zlepšit si vlastní status. Zároveň však záleží na tom, jak bude humor přijat – jedná-li se o humor nevhodný, status se naopak sníží (Bitterly, Brooks & Schweitzer, 2017). Při zkoumání humoru je také třeba vzít v potaz, že se jedná o fenomén, který do značné míry souvisí s kulturou, s tím, kde se vyskytuje, a je založen na rozdílných hodnotách (Pourghaz, Jenaabadi & Ghaeninejad, 2016).

2.2 Humor učitele

Jak již bylo řečeno, humor je sociální fenomén a školní třída, jakožto dlouhotrvající sociální skupina, je ideálním místem, kde je možné se s humorem setkávat. A to hned v mnoha podobách. Může se jednat o spontánní projevy, neplánované přeroky, příhody či třeba o předem připravené vtipy. Humor ve školním prostředí používají jak učitelé, tak i žáci a objevuje se během hodin i v rámci přestávek. S humorem učitele se můžeme setkat i ve chvílích, které nejsou přímo součástí učícího procesu. Vyučující může využít chvíli, kdy čeká na zapnutí projektoru nebo třeba když čeká na poslední opozdilce a pomocí humorných poznámek se jí pokusit změnit v příležitost k učení – avšak zatím není jasné, zda jsou tyto pokusy úspěšné (Victoria, 2019). Dále může humor být verbální či se může jednat o vtipný

obrázek v učicích materiálech. Humor využívaný učiteli v rámci hodin se v zahraniční literatuře označuje nejčastěji jako *teacher humor* (humor učitele) či *instructor humor* (humor instruktora) a v české literatuře se můžeme setkat s pojmem výukový humor (Mareš, 2013b). Smysl pro humor je studenty pokládán za jednu z mnoha charakteristik, kterou by měl dobrý učitel mít (Skyba, 2019). Avšak i zde platí, že není humor jako humor. Jak již bylo řečeno, humor má mnoho podob a ne každá je vhodná. V tomto případě je zároveň třeba mít na paměti, že se jedná o specifický druh interakce, protože se jedná o vztah nerovný. Učitel – ať už cíleně či nikoli – používá humor z pozice autority. Velmi zde tedy záleží na formě humoru, kdy například sarkasmus je spojován se zbytečným prosazováním statutu učitele (Fontana, 2010) a ironie – popisována jako způsob vybíjení agrese, jež může mít závažnější následky, než přísné tresty – se váže na autokratický styl výchovného působení učitele (Čáp & Mareš, 2007). V rámci školní třídy je důležité, aby byly používány formy vhodné (Savage, Lujan, Thipparthi & DiCarlo, 2017).

Učitel stojí před náročným úkolem, neboť má za cíl předat relevantní znalosti, ale také je musí umět podat takovým způsobem, který je pro žáky pochopitelný a přijatelný. Ve své podstatě můžeme výuku přirovnat k vystoupení, kde učitel hraje hlavní roli (Lujan & DiCarlo, 2016). Kromě předávání informací má učitel před sebou další důležité úkoly v oblasti socializace a vývoje žáků – právě ve škole je ideální prostředí pro vytváření vztahů (Lujan & DiCarlo, 2016). A to je právě jeden z případů, kdy může humor učitele být ve školní třídě užitečný, neboť může sloužit ke zlepšení vztahu mezi učitelem a žáky (Smith & Wortley, 2017). Zároveň je ale třeba mít na paměti, že humor ve školní třídě je dosti proměnlivý – co funguje v jedné, nemusí fungovat v jiné (Van Praag, Stevens, & Van Houtte, 2017).

Na fenomén humoru učitele se dá pohlížet optikou tzv. *Instructional Humor Processing Theory*, zkráceně **IHPT** (Wanzer, Frymier & Irwin, 2010), do češtiny někdy překládáno jako *teorie zpracování výukového humoru* (Mareš, 2013b). Tato teorie se podle Wanzer et al. (2010) zaměřuje humor v rámci školního prostředí a vychází z jedné základních druhů teorií humoru – teorie inkongruence. V rámci IHPT je možné vysvětlit, kdy je podnět rozpoznán jako humorný, jak je tento obsah zpracován studenty a proč některé druhy podporují učení, zatímco jiné nikoli. Vysvětluje, že jsou druhy humoru, které pozitivně souvisí s učením, ale jsou i takové, které s ním mají vztah negativní. Soustředí se na kognitivní zpracování humorného podnětu a následnou emoční odezvu. Při příjmu humorného podnětu je nezbytné, aby studenti rozpoznali inkongruenci (jakousi nesouvislost, nejasnost), neboť jen tehdy mohou dojít k závěru, že se jedná o humorný vjem. Pouze v

případě, že je tato nesouvislost rozpoznána a následně i vyřešena (aha moment, kdy příjemci dojde pointa) lze mluvit o vhodnosti či nevhodnosti podnětu. V případě nepochopení nastává zmatení. Pokud je však inkongruence pochopena, pak si příjemce daný podnět nějakým způsobem interpretuje – a právě podle oné interpretace vznikne rozhodnutí, zda jde o vhodný (pozitivní interpretace) či nevhodný humor (negativní interpretace). Pozitivní interpretace následně slouží jako motivace pro studenty během hodin a v tom případě humor podporuje učení. V opačném případě, při využívání humoru, který je interpretován negativně, naopak dochází ke zmenšení motivace u studentů. Zmatení plynoucí z nepochopení humorného podnětu může ve třídě působit jako rušivý element (Lujan & DiCarlo, 2016).

2.2.1 Druhy učitelského humoru

Otázku, jaký humor učitele je u žáků považován za vhodný a jaký za nevhodný, si položili autoři Wanzer et al. (2006). Od 284 vysokoškolských studentů sesbírali příklady vhodného a nevhodného učitelského humoru a rozlišili učitelský humor na čtyři typy vhodného a čtyři typy nevhodného. Zajímavým poznatkem bylo, že několik typů humoru bylo přítomno v obou typech – jednalo se například o sebashazující humor učitele, sarkasmus nebo humor zaměřený na žáky. Tento výzkum byl následně replikován (Frymier, Wanzer & Wojtaszczyk, 2008) opět na vysokoškolské populaci. V rámci této studie autoři vyvinuli *Teacher Humor Scale* (škála humoru učitele) a pomocí explorativní faktorové analýzy rozdělili původních osm škál do pěti dimenzí:

- Humor shazující ostatní s cílem zesměšnit jedince okolo, tzv. *other disparaging humor*
- Humor související s vyučovanou látkou nebo s tématem hodiny, tzv. *related humor*
- Humor nesouvisející s vyučovanou látkou nebo s tématem hodiny, tzv. *unrelated humor*
- Humor urážlivý či vulgární, tzv. *offensive humor*
- Humor sebashazující, tzv. *self-disparaging humor*

Na základě *Teacher Humor Scale* vznikla upravená verze dotazníku obsahující pouze čtyři dimenze – humor shazující ostatní a urážlivý humor sloučili do jedné (Bieg & Dresel 2013, 2016). Jedna verze byla autory použita v roce 2013 a následně v roce 2016 vyšla další verze v rámci studie popisující konstrukci a validizaci metody na měření humoru učitele. Jejich výzkum z roku 2016 zároveň poukázal na skutečnost, že dřívější výzkumy (Wanzer et al. 2006; Wanzer et al., 2010) byly zaměřené na vysokoškolské jedince. Proto bylo rozhodnuto poznatky otestovat v rámci středních škol v Německu. Jejich test HUMLAS je

blíže popsán v praktické části bakalářské práce. V jejich pojetí tedy dělení učitelského humoru vypadá takto:

- **Související humor** – humor, který jasně odkazuje na vyučovanou látku.
- **Nesouvisející humor** – humor, který se nijak netýká předmětu výuky ani vyučované látky.
- **Urážlivý humor** – takový humor, který je namířen proti studentům, či někomu dalšímu a je agresivní.
- **Sebeshazující humor** – taková forma humoru, kdy terčem je vyučující, který si dělá legraci sám ze sebe.

Za vhodné druhy učitelského humoru jsou pokládány dva z této typologie. Jedná se o humor související s látkou a humor sebeshazující. Zbylé druhy humoru, humor urážlivý a nesouvisející, nejsou pokládány za vhodné formy humoru (Bieg & Dresel, 2013).

2.3. Přínosy a úskalí používání humoru pro učitele

V rámci zkoumání souvislostí mezi klimatem třídy a humorem učitele je vhodné zaměřit svou pozornost nejen na vztah humoru učitele se třídou, ale také na to, co užívání humoru znamená pro učitele samotného. Smysl pro humor a jeho používání se často spojuje s psychickým zdravím jedince (Martin & Ford, 2018). Zejména v pozitivní psychologii je kladen důraz na propojení používání humoru v souvislosti s well-beingem a resiliencí (Kuiper, 2012). Stejně tak i v pracovním prostředí je humor považován za činitele v rámci pěstování pocitu well-beingu (Doosje, De Goede, Van Doornen & Goldstein, 2010). Adaptivní formy humoru jsou spojovány s vyšším sebevědomím (Stieger, Formann & Burger, 2011) a jako významný se jeví vztah humoru a self-efficacy učitelů (Evans-Palmer, 2010).

Mimo jiné je humor často pokládán za účinnou strategii proti stresu a jsou vyvíjeny různé programy zaměřené na podporu takového smyslu pro humor, který by měl v copingu se stresem pomáhat (McGhee, 2010; Tagalidou, Loderer, Distlberger & Laireiter, 2018). Tagalidou et al. (2018) ve své pilotní studii prokázali snížení úrovně stresu u účastníků díky tréninku humoru, avšak pouze z krátkodobého hlediska. Zajímavým přínosem je studie autorky Evans-Palmer (2010), během které ukázalo, že dotazovaní učitelé sice používali humor jako obranu proti stresu, ale jen do určité míry – s rostoucí mírou stresu se naopak používání humoru snižovalo. Nemůžeme také opomenout roli kulturního prostředí; ve studii zaměřené na učitele v Číně byl humor používán jakožto strategie proti stresu jen velmi málo (Wu & Chan, 2013). Méně často než humor používali respondenti v této studii pouze další

dvě strategie – popření a požívání alkoholu či drog. Následná faktorová analýza rozřadila copingové strategie do 3 faktorů, humor byl spojen do faktoru spolu s popřením, užíváním alkoholu či drog a behaviorální vzdání se. Autoři si tyto výsledky vysvětlují na základě kulturních specifík; a sice, že čínští učitelé humor vnímají jako způsob úniku od problémů, který není v dané kultuře považován za vhodný (Wu & Chan, 2013). Humor je také zkoumán pro svůj vztah se syndromem vyhoření (Ho, 2016, 2017). Ukazuje se, že zejména pro ženy by měly být adaptivní formy humoru užitečnou formou obrany proti vyhoření (Ho, 2017).

2.4. Přínosy a úskalí humoru učitele pro žáky

Mnozí autoři si položili otázku, zda humor ve třídě dopomáhá k lepší retenci informací a ke zlepšení učení. Zejména v pedagogických pracích se setkáváme se snahou odpovědět na otázku, jakou roli hraje humor v rámci učení a výsledků studentů. Smích může podpořit výuku a učení (Savage et al., 2017). Předávání látky humorným způsobem podporuje divergentní myšlení (Evans-Palmer, 2010) a podporuje retenci přijímaných informací (Sanchez & Magro, 2018). S různými druhy humoru souvisí i míra zapojení studentů do hodiny a to, jak se v hodině cítí (Nienaber, Abrams & Segrist, 2019). Autoři Bieg a Dresel (2013) zkoumali vztah jednotlivých druhů humoru k chování studentů, které vede k nabytí vědomostí. Specificky se zaměřili na snahu studentů a jejich pozornost v rámci hodin. Dále zkoumali vztah mezi humorem učitele a vnímaných vlastností instrukcí. Došli k závěru, že humor související s látkou facilituje, jak je látka pro studenty zajímavá a jasná. Humor v tomto případě dopomáhal studentům si látku lépe představit. Výsledky poukázaly na pozitivní souvislosti mezi tímto typem humoru a vztahy mezi učiteli a žáky. Sebashazující humor ukázal pozitivní efekt u vnímání zajímavosti hodiny, schopnosti si látku představit, zájmu učitele a vnitřní motivace studentů. Vztah mezi tímto druhem humoru a chováním vedoucím k učení však nebyl potvrzen. Další dva druhy humoru byly pokládány za nevhodné a výzkum tento předpoklad podpořil; zejména urážející humor byl negativně asociován s výše popsanými charakteristikami.

Žáci v rámci školního vyučování zažívají pestrou škálu emocí. Zejména v posledních letech se různí autoři zajímají o to, jakou roli hraje učitelův humor v navozování emocí u žáků. Autoři Bieg et al. (2017) uskutečnili dvě studie na středních školách v Německu. Jejich cílem bylo zjistit, jaké jsou souvislosti mezi typy učitelského humoru a tzv. *achievement emotions*, v češtině označované jako výkonové emoce, které se podílejí na plnění cílů a získávání kompetencí (Mareš, 2013b). Jmenovitě pracovali s úzkostí, nudou, naštváním a radostí. K rozlišení učitelova humoru bylo použito dělení na čtyři dimenze (Bieg & Dresel,

2016). V první studii zpracovali data od 985 respondentů pomocí regresní analýzy. Nejčastěji používaný humor v rámci studovaného vzorku byl humor související s vyučovanou látkou. Byl to právě tento typ humoru, který byl silně spojován s nižší mírou úzkosti a naštvání u studentů. Také hrál roli ve snižování nudy během hodin. Sebeshazující humor byl také pozitivně spojován s radostí žáků. Humor urážlivý byl vyhodnocen jako nejméně vhodný do školní třídy, neboť sehrál roli ve zvýšení úrovně nudy a úzkosti ve třídě.

Oproti první studii, kde byla využita data jen z hodin němčiny, se ve druhé studii autoři rozhodli do výzkumného vzorku přidat i další předměty, jmenovitě angličtinu, matematiku a dějepis. Výsledky této studie se ve velké míře shodovaly s první studií. Rozdíly ve výsledcích se týkaly jen humoru nesouvisejícího s vyučovanou látkou, který byl tentokrát spojován s vyšší mírou úzkosti studentů. Zůstává tedy otázkou, jakou roli hraje tento typ humoru v rámci školní třídy. Získanými výsledky podpořili dříve navržené rozložení učitelského humoru. Sami autoři poukázali na několik nedostatků vlastní studie – zejména na skutečnost, že se jedná pouze o korelační studii, která sleduje daný jev pouze v jednu chvíli. Z toho důvodu v roce 2019 vyšla další studie s longitudinálním zaměřením. V rámci středoškolské populace se zaměřili na vztah mezi humorem učitele a vybranými emocemi – šlo o radost, nudu a naštvání. Studie trvala šest měsíců a data byla sbírána pomocí online dotazníků. Výsledky opět poukázaly zejména na přínos humoru souvisejícího s vyučovanou látkou, který byl spojován s nižšími hodnotami nudy a naštvání, zatímco pomáhal zabránit snižování radosti. Oproti tomu humor urážlivý měl výsledky obrácené (Bieg et al., 2019).

Humor a jeho vztah s úzkostí testovali i výzkumníci Ford, Ford, Boxer a Armstrong (2012) ve své studii, kde se zaměřili na míru úzkosti a výkonu studentů při náročném testu z matematiky. Polovina studentů byla před testem vystavena humornému materiálu, zatímco druhá nikoli. První polovina následně reportovala menší míru úzkosti a zároveň dosahovala lepších výsledků (Ford et al., 2012).

Humor byl studován i v souvislosti s jeho možnou vazbou na facilitaci vztahů mezi žáky a učitelem. Humor může být užitečný v rámci tvorby příznivých vztahů (Evans-Palmer, 2010). Bližší náhled do této problematiky nám nabízí autoři Van Praag et al. (2017), kteří provedli etnografickou studii na třídách v Belgii. Poukázali na to, že humor může sloužit více funkcím, zejména podle toho, kdo ho používá. Pro učitele často slouží primárně jako pomůcka, která má zlepšit učení. V případě, že je styl humoru učitele a žáků podobný, pak může sloužit k utužování vztahů. Tato studie nabídla zajímavý pohled na urážlivý humor, který fungoval, přestože byl namířen proti jednomu ze studentů. Třída se i tak rozesmála a

autoři navrhli vysvětlení, že došlo k facilitaci vztahu učitele alespoň se zbytkem třídy, který nebyl terčem posměchu. Zároveň však došli k závěru, že takový případ může fungovat jen ve chvíli, kdy už má daný učitel vytvořené dobré vztahy ve třídě. Také se zaměřili na to, jestli s vnímanými druhy humoru a jejich případným přijímáním a odmítáním nějak souvisí sociální status přítomných. V rámci své studie dospěli k tomu, že studenti s nižším sociálním statutem více oceňovali humor zaměřený na zesměšňování ostatních, zatímco ti s vyšším sociálním statutem inklinovali spíše k humoru orientovanému na obsah výuky.

2.5. Humor učitele v českém kontextu

Humor učitele a celkově humor ve škole jsou v České republice témata stále poněkud nová a neprozkoumaná. V české literatuře převažují pedagogické zdroje, které jsou spíše shrnutím zahraniční literatury než studie zaměřené na získávání nových poznatků vztahujících se k českému prostředí. Příkladem může být přehledová studie zabývající se vztahem mezi humorem a efektivitou vyučování a učení (Šed'ová, 2012), kde sama autorka poukazuje na nedostatek výzkumů na dané téma. Dále se tématem humoru ve školní třídě zabývá například Mareš (2013b), který pod pojmem humor zahrnuje pouze jeho pozitivní aspekty, neboť český jazyk má mnoho dalších pojmů, které dokáží popsat ty negativní. Tvrdí, že je žádoucí zahrnovat humor i do učebních materiálů a přináší přehled pro učitele, jak je možné humor do výuky zakomponovat. Výjimkou z tohoto trendu je kniha Kláry Šed'ové (2013), která jednak shrnuje důležité poznatky o humoru ve škole, ale také poskytuje výsledky vlastního kvalitativního výzkumu k tématu školního humoru. V této studii se autorka zaměřila celkově na humor ve škole. Žáci i učitelé byli požádáni o sepsání humorného zážitku ze školy a data byla následně kategorizována pomocí tematické a strukturní narativní analýzy se snahou odpovědět na otázky, jaké jsou podoby školního humoru a jaké funkce plní. Těžištěm této práce byl humor žáků, avšak ani humor učitele nebyl zanedbán. Ten se objevoval jak v příbězích od žáků, tak od učitelů. Za primární autorka považuje dvě funkce učitelského humoru: pedagogickou a mocenskou. Funkce pedagogická je taková, kdy učitel humor využívá pro zaujmutí pozornosti a lepšího zapamatování látky. Mocenskou potom využívá v situacích, kdy jde vyučujícímu o převzetí kontroly a prosazením vlastního dominantního postavení. Většina sesbíraných textů plnila funkci mocenskou.

2.6. Humor a klima třídy

Řada novějších studií vyvozuje, že humor učitele souvisí s klimatem třídy, ačkoli to není přímo předmětem jejich studia. Evans-Palmer (2010) usuzuje, že humor, který není

namířen proti studentům, pomáhá tvořit harmonické vztahy a je vhodnou pomůckou během tvorby příznivého klimatu. Vztah mezi humorem a příznivým klimatem třídy usuzovali i Bieg a Dresel (2013) na základě zjištěné souvislosti humoru se vztahem mezi učiteli a s vnímanými pozitivními emocemi. Stejně tak o tvorbě klimatu pomocí humoru mluví i autoři Cann, Watson a Bridgewater (2014), kteří se sice zaměřili na klima v pracovním prostředí, ale došli k podobným závěrům – různé typy humoru hrají roli v tvorbě klimatu. Chceme-li se podívat na studie, které se zabývají přímo vztahem mezi těmito proměnnými, tak je třeba nahlédnout do literatury starší. Autoři Stuart a Rosenfeld (1994) provedli šetření na americké vysoké škole, kde se zajímali o vztah žáky vnímaného klimatu třídy a humoru učitele. Je zde zmiňován právě tento výzkum, neb patří mezi nejnovější týkající se přímo tohoto tématu a zároveň je v jeho výzkumné části použit dotazník Classroom Environment Scale (Trickett & Moos, 1973), jehož novější česká verze (Lašek, 2007) je použita ve výzkumném návrhu této práce. Tehdy autoři vyvinuli vlastní škálu vnímaného humoru učitele. Humor rozdělovali do čtyř odlišných kategorií podle dvou kritérií. Zaměřili se na to, zda učitelé používají humor hostilní, či nehostilní. U každé možnosti mohl být učitel zařazen do kategorie podle toho, zda daný humor používá, či nikoli. Výsledné kategorie jsou pro přehlednost znázorněny v tabulce.

Učitel	Nepoužívá hostilní humor	Používá hostilní humor
Nehostilní humor nepoužívá	Učitel nepoužívá žádný typ humoru během hodin.	Učitel používá výhradně hostilní formy humoru
Nehostilní humor používá	Učitel používá nehostilní humor, hostilní nikoli.	Učitel používá všechny formy humoru.

Tabulka 2 – Kategorie humoru (podle Stuart & Rosenfeld, 1994)

Ve výzkumu se zajímali zejména o to, zda se typ humoru učitele odrazí ve vnímaném klimatu třídy, ale také o to, jaký vztah má humor celkově ke třídnímu klimatu. Došli k závěru, že nezáleží pouze na typu humoru, ale i na jeho množství. Klima takových tříd, kde učitelé humor prakticky vůbec nepoužívali, bylo typické svou organizovaností a řádem, malou úrovní podpory a malou mírou zapojování studentů do aktivit. Vysoká naopak byla úroveň afiliace mezi studenty. Takové hodiny žákům připadají nudné. Oproti tomu třídy, kde se humor používal ve velkém množství v obou formách, byly charakterizovány jako třídy s velmi nízkou úrovní řádu, ale s vysokou mírou podpory a inovace. Třídy, které používaly buďto malé množství hostilního humoru nebo větší množství nehostilního, byly hodnoceny jako zajímavé a vhodnější než takové, kde humor není používán vůbec. Třídy s vysokou mírou hostilního humoru byly vnímány velmi nepříznivě z pohledu klimatu třídy.

Byly spojovány s kompetitivním a striktním klimatem, které je na jednu stranu velmi organizované, ale na druhou trpí nejasnými pravidly. Autoři studie poukázali na to, že třídy bez humoru a třídy s humorem hostilním mají jeden příznivý dopad; a to sice, že žáci v nich vykazovali vysoké míry afiliace se spolužáky, možná právě z důvodu spojování se proti nepřátelskému učiteli (Stuart & Rosenfeld, 1994).

Návrh výzkumného projektu

3. Výzkumný problém a výzkumné otázky

Cílem navrhovaného výzkumu je zaměřit se na vztah mezi klimatem školní třídy a fenoménem humoru učitele a pokusit se tomuto vztahu lépe porozumět. V první části bakalářské části byly představeny fenomény klimatu školní třídy i humoru učitele. Jak bylo uvedeno v literárně přehledové části, je možné najít řadu aspektů, které souvisí s příznivým, ale i méně příznivým klimatem školní třídy. Klima školní třídy je živě debatovaným tématem, což dokazuje i množství studií, které se touto problematikou zabývají. Literatura spojuje třídní klima například s méně častou šikanou v rámci třídy (Cortes & Kochenderfer-Ladd, 2014) či s vnitřní motivací žáků (Deemer & Smith, 2018). Literatura však ukazuje, že přes všechny přínosy příznivého klimatu je realita ve třídách často jiná (Gabryš-Barker, 2016). Učitel, jakožto jeden z významných tvůrců klimatu třídy (Čáp & Mareš, 2007), disponuje řadou možností, jak může přispět k rozvoji třídního klimatu. V rámci představované studie je klima školní třídy bráno jako subjektivní a dlouhodobá charakteristika třídy, jejímž hlavním tvůrcem je učitel.

Ačkoli v odborné literatuře panuje předpoklad, že humor učitele souvisí s klimatem třídy, studie popisující tento vztah jsou nedostačující či neaktuální. Humor je učiteli ve třídách využíván jak různou mírou, tak v různých formách (Frymier et al., 2008). Právě tyto odlišné formy mají různé dopady na řadu psychosociálních a kognitivních aspektů žáků. Zůstává však otázkou, jak souvisí různé formy humoru učitele konkrétně s dlouhodobým klimatem školní třídy. Humor ve škole je v České republice téma, kterému doposud byla věnována menší pozornost. Ačkoli již existuje řada výzkumů na téma humoru učitele, je také třeba vzít v potaz kulturní kontext při užívání a zpracovávání humoru (Wu & Chan, 2013). Ve většině prací se na humor učitele nahlíží pouze skrz názory studentů. Nelze však opominout skutečnost, že humor nemusí být vždy rozpoznán a přijat tak, jak byl zamýšlen. Z toho důvodu je pozornost zaměřena také na to, jak se liší vnímání humoru učitele žáky a těmi, kdo jej používají. Humor učitele je v představované studii chápán jako humor, který využívá učitel v rámci svých vyučovaných hodin. Výzkum vychází z dosavadní literatury a staví na předpokladu, že bude nalezen vztah mezi klimatem školní třídy a humorem třídního učitele. Vzhledem k tomu, že se jedná o výzkum tématu, které je dosud v České republice méně probádané a zaměřuje se specificky na jednotlivé předměty, není v návrhu výzkumu

stanovena hypotéza. Místo toho se mapující design výzkumu zaměřuje na předem stanovené výzkumné otázky, které byly formulovány následovně:

- VO1: Jaké je klima třídy na základních školách během hodin matematiky v České republice?
- VO2: Jaké je klima třídy na základních školách během hodin českého jazyka v České republice?
- VO3: Jaké typy humoru třídí učitelé v hodinách matematiky užívají?
- VO4: Jaké typy humoru třídí učitelé v hodinách českého jazyka používají?
- VO5: Existuje souvislost mezi typy humoru učitele a klimatem dané třídy a jeho dimenzemi během hodin matematiky?
- VO6: Existuje souvislost mezi typy humoru učitele a klimatem dané třídy a jeho dimenzemi během hodin českého jazyka?
- VO7: Jak se liší vnímání učitelského humoru mezi učiteli a žáky?

4. Design výzkumného projektu

4.1. Typ výzkumu a metody získávání dat

Navrhovaný výzkum bude mít podobu kvantitativního šetření a bude se jednat o šetření mapující. Pro získávání dat budou využity tři dotazníky. Stěžejní pro daný výzkum je vztah mezi klimatem třídy a humorem učitele. Pro zkoumání klimatu třídy byl zvolen dotazník Classroom Environment Scale (CES), původně od autorů Fräsera a Fishera (Lašek, 2007). Pro zkoumání humoru učitele bude použit dotazník HUMLAS autorů Bieg a Dresela (2016). Tento dotazník je zapotřebí nejdříve přeložit do českého jazyka, a to pomocí buďto paralelního či zpětného překladu. Poslední dotazník použitý v rámci výzkumu bude sebeposuzovací dotazník učitelského humoru, který byl vyvinut autorkou práce.

Classroom Environment Scale

Dotazník CES je velmi často používaná metoda určená k měření klimatu školní třídy. Dotazník vznikl v 70. letech minulého století v Americe (Trickett & Moos, 1973) a prošel řadou úprav. Lašek (2007) však poukazuje na to, že tyto verze nebyly pro dané účely vhodné, neboť byly dlouhé. V praxi se tak většinou používá kratší forma CES dotazníku, jejímiž autory jsou Fraser a Fisher (Lašek, 2007). Tato zkrácená verze byla se svolením autorů přeložena do češtiny a skládá se z 24 položek měřících 6 dimenzí klimatu s tím, že 10 položek je reverzních (Lašek, 2007). Jednotlivé dimenze spolu korelují (Lašek, 2007). Dotazník CES je určen pro žáky základních škol v 7. až 9. třídě a pro žáky škol středních. Je primárně určen pro studenty daných tříd, ale oproti řadě jiných nástrojů na měření klimatu třídy může sloužit i pro zjišťování učitelova názoru na klima v dané třídě (Čapek, 2010). CES je možné vyplnit ve dvou verzích – v preferované formě, která zkoumá, jaké klima by si respondent přál, a ve verzi aktuální, která slouží k vyjádření názoru na současné klima ve třídě. Používají-li se obě verze dotazníku, je doporučováno nejdříve zadat verzi tážající se na preferované klima a až s odstupem času verzi o klimatu aktuálním. V tomto výzkumu by byla použita pouze podoba měřící aktuální stav. Plné znění aktuální verze lze najít v příloze 1. Čapek (2010) upozorňuje na skutečnost, že v tomto nástroji na měření klimatu je v rámci položek výrazně zastoupena činnost učitele. CES se používá pro měření klimatu vždy pouze v rámci jednoho předmětu (Čapek, 2010), můžeme tedy mluvit např. o klimatu školní třídy při hodinách českého jazyka. Zaměřuje se na následující dimenze (Lašek, 2007):

- Angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací (položky č. 1, 7, 13, 19),
- Vztah mezi žáky ve třídě (položky č. 2, 8, 14, 20),

- Učitelova pomoc a podpora (položky č. 3, 9, 15, 21),
- Orientace žáků na úkoly (položky č. 4, 10, 16, 22),
- Pořádek a organizovanost (položky č. 5, 11, 17, 23),
- Jasnost pravidel (položky č. 6, 12, 18, 24).

HUMLAS

K měření humoru učitele byl zvolen dotazník HUMLAS, vytvořený autory Bieg a Dreselem (2016). Tento dotazník je zaměřený na zkoumání humoru učitele a byl vytvořen na základě původního dotazníku humoru učitele (Frymier et al., 2008) spolu s přihlédnutím k teoretickému modelu Humor Scale Questionnaire (HSQ) autorů Martina et al. (2003). Je určen pro zjišťování názorů žáků na humor, který jejich vyučující používá během hodin. I tento dotazník prošel v rámci vývoje změnou podoby, původní dotazník měřil humor učitele v rámci pěti dimenzí (Frymier et al., 2008), avšak přepracovaná podoba se skládá z dimenzí čtyř:

- Související humor,
- Nesouvisející humor,
- Sebehazující humor,
- Humor urážlivý.

Novější podoba testu byla prozkoumána pomocí konfirmační a explorativní faktorové analýzy na vzorku 890 žáků středních škol. Výsledný test se skládá ze 17 položek. Všechny čtyři dimenze byly zkoumány jak na úrovni jednotlivých žáků, tak na úrovni celé třídy. Reliabilita byla měřena pomocí vnitrotřídního koeficientu korelace a vnitřní konzistence byla měřena pomocí výpočtu Cronbachova alfa u jednotlivých škál (na úrovni žáků: související = 0,93; nesouvisející = 0,81; Sebehazující = 0,81; urážlivý = 0,85; a na úrovni třídy: související = 0,98; nesouvisející = 0,96; sebehazující = 0,93; urážlivý = 0,93). Dimenzi humoru týkajícího se vyučované látky sytí šest položek. Jako příklad lze uvést položku „*My [X] teacher uses funny props to illustrate a concept or as an example*“. Dimenze humoru nesouvisejícího s vyučovanou látkou je zastoupena ve třech položkách. Jako příklad lze uvést položku: „*My [X] teacher wanders away from the subject and tells us funny stories instead*“. Sebehazující humor sytí čtyři položky, např: „*My [X] teacher makes fun of himself in class*“. Poslední dimenzi, humor agresivní, sytí opět čtyři položky. Jako příklad lze uvést položku: „*My [X] teacher teases students in class about their intelligence*“. Položky jsou koncipovány tak, aby vždy jeden test vypovídal o jednom učiteli v rámci

jednoho předmětu. Tento předmět je možné dosadit do položek místo [X]. Všechny tyto položky jsou hodnoceny na Likertově škále od 1 do 5, kdy 1 značí nikdy a 5 značí velmi často (Bieg et al., 2017). Dotazník vznikl v Německu a položky byly přeloženy do anglického jazyka (Bieg et al., 2017), pro budoucí používání testu v České republice je však třeba nejprve získat kvalitní a odpovídající překlad, ať už pomocí zpětného či paralelního překladu a otestování dané struktury na české populaci. Znění položek v anglickém jazyce je v příloze 2.

Sebeposuzovací dotazník humoru učitele

Ačkoli je humor učitele téma, na které vzniká řada výzkumů, většina z nich zkoumá humor učitele z pohledu studentů. Z toho důvodu vyvinula autorka bakalářské práce test, který plní funkci sebeposuzovacího dotazníku specificky pro humor učitele. Test byl vyvinut zejména pro účel porovnávání názorů na humor učitele žáků a učitele samotného. Jak říká Šed'ová (2013), jestli je něco humorné, by se mělo posuzovat podle důsledků. Díky této metodě by bylo možné určit, zda má humor konkrétního učitele zamýšlený dopad, či jestli je pochopen jinak a je tedy účelné jeho podobu pozměnit. Dotazník vychází zejména z práce Bieg a Dresela (2016), neboť převzal jejich strukturu učitelského humoru na čtyři odlišené formy. Při tvorbě položek vycházel i z práce Martina et al., (2003) a jejich sebeposuzovacího dotazníku humoru HSQ. Prvotní podoba dotazníku měla 32 položek, další dvě položky plnily funkci „attention check“. V rámci položkové analýzy byly vyřazeny položky, které se ukázaly být příliš těžké či lehké, a nenabízely tedy žádné rozlišení mezi respondenty. Vyřazeny byly i takové položky, které spolu výrazně korelovaly a ty, které se ukázaly nekvalitní v procesu faktorové analýzy. Skrz tento proces byl upraven počet na 21 položek, z toho je pět reverzních. Konfirmační faktorová analýza poukazuje na stejnou strukturu humoru učitele, jakou navrhli Bieg a Dresel (2016). Reliabilita byla zkoumána pomocí tří ukazatelů – Cronbachovo alfa (0,85) McDonaldovo omega (0,85) a Gutmannovo lambda (0,91). Je však třeba vzít v potaz, že dotazník je stále v procesu vývoje. Původní vzorek se skládal ze 74 respondentů, avšak kvůli nesprávně zodpovězeným otázkám plnící funkci „attention check“ bylo pět respondentů vyřazeno. Ve vzorku se také nepodařilo zajistit reprezentativní podíl mužů a žen. Nejvíce převažovali respondenti, kteří učili na základních školách. Pro budoucí vývoj testu by bylo vhodné otestovat předpokládaný konstrukt na větším celku reprezentativních respondentů. Respondenti odpovídají na Likertově škále 1 (nesouhlasím s daným výrokiem) až 6 (zcela souhlasím s daným výrokiem). Položky testu lze najít v příloze 3.

4.2. Výzkumný soubor

Respondenti budou získáváni ze státních základních škol po předchozí domluvě s ředitelem. Bude snaha zapojit do výzkumu školy jak ve velkoměstech, tak v menších městech či vesnicích. Pro sběr dat je třeba získat respondenty z řad učitelů i žáků. Z toho důvodu bude zvolen dvoufázový nenáhodný výběr respondentů. Jako první budou osloveni učitelé ze základních škol, kteří jsou třídními učiteli na druhém stupni základní školy ve veřejných školách a učí matematiku či český jazyk. Tato kritéria byla zvolena, neboť klima třídy je dlouhodobější charakteristika, a je tedy účelné, aby učitel učil třídu delší dobu. Zároveň z očekávaných povinností třídního učitele vyplývá, že by se měl starat o klima své třídy. Předměty byly voleny tak, aby nebyla na výuku třída rozdělena a zároveň měla co největší počet hodin daného předmětu za týden. Po oslovení učitelů budou osloveni žáci těch vyučujících, kteří s výzkumem souhlasili. Od všech respondentů bude sesbírán informovaný souhlas, v případě žáků se bude jednat o informovaný souhlas podepsaný jejich zákonnými zástupci. Cílem je získat okolo 70–100 třídních učitelů, kteří by splňovali tyto podmínky, a jejich žáky. Věkově učitelé nebudou nijak omezeni a žáci budou spadat do věkové kategorie 12 až 15 let. Ačkoli je pro statistické potřeby vhodné získat větší množství respondentů, je třeba myslet na to, že tím bude několikanásobně růst počet respondentů-žáků. Vzhledem k velikosti výzkumného vzorku je očekávaná větší časová náročnost.

4.3. Průběh sběru dat

Data budou sbírána v průběhu školního roku. Není vhodné, aby se data sesbírala hned na začátku školního roku, neboť v tu dobu ještě nemusí být klima třídy plně vyvinuto. Také je záhodno vyhnout se důležitým událostem ve škole, jako je blížící se vysvědčení, či Vánoce. V těchto obdobích je možné, že klima třídy bude náchylnější na aktuální atmosféru ve třídě, která není přes rok pro třídu typická. Z těchto důvodů by sběr dat probíhal v průběhu měsíce února. Data je třeba sbírat ve dvou fázích.

Jako první budou sebrána data od žáků. Sběru dat by předcházelo rozeslání informovaného souhlasu pro zákonné zástupce dětí. Těsně před vyplněním bude třída ujištěna o anonymitě výzkumu a zadávající je vybídne k tomu, že žádná možnost není špatná – není tedy třeba bát se nesprávné odpovědi. Je nutné zajistit, aby ve třídě při sběru dat nebyl učitel, o kterém budou žáci referovat. Po krátkém představení toho, co žáky právě čeká („*Budu vám zadávat 2 testy, oba dohromady trvají zhruba 20 minut...*“) a ujištění o anonymitě, je na řadě rozdáni specifických kódů každému účastníkovi, kterými se budou na testy podepisovat. Následně se přejde k rozdávání jednotlivých testů. Jako první budou

sesbírána demografická data o žácích (věk, pohlaví, navštěvovaná třída). Z dotazníků, bude jako první rozdán dotazník CES v jeho aktuální formě a po rozdáni bude následovat krátká instruktáž ohledně toho, jak mají test vyplňovat. Tyto instrukce budou napsané přímo i na testu samotném. Každý žák dostane vlastní arch papíru, kam bude moct zaznamenávat odpovědi. Po ujištění, že všichni rozumí zadání, dostanou žáci cca 10 až 15 minut na vyplnění CES dotazníku. Až budou všichni žáci hotovi, bude arch CES dotazníku vybrán a žákům bude rozdán dotazník HUMLAS. Před samotným vyplněním testu opět zazní informace o tom, co žáky právě čeká, jak se test vyplňuje a k samotnému vyplňování dojde až potom, co bude jasné, že všichni rozumí, co se od nich očekává. Na tento test bude ponecháno opět cca 10 až 15 minut. Po vybrání tohoto testu je na řadě žákům poděkovat za jejich účast a zodpovědět případné otázky.

Druhá fáze sběru dat se týká samotných třídních učitelů. Před ní je také třeba získat informovaný souhlas. Po získání informovaného souhlasu získají učitelé specifický kód, který jejich výsledky spáruje s jejich třídou. Dotazník humoru učitele je možné vyplnit online, a proto bude všem třídním učitelům zaslán do e-mailu odkaz, kde je možné test vyplnit. Na začátku testu bude nutné vyplnit specifický kód každého učitele. Před samotným dotazníkem si přečtou počáteční instrukce týkající se anonymity testu a ujištění o tom, že nejsou žádné špatné odpovědi. Následně vyplní základní demografické údaje (věk, pohlaví, vyučovaný předmět ve třídě, ročník třídy). Po vyplnění těchto údajů dostanou instrukce o samotném testu a o tom, jak jej správně vyplňovat. Po zodpovězení všech položek a odeslání testu jim bude poděkováno za jejich účast na výzkumu a bude přiložen e-mail autorky pro případné dotazy.

4.4 Způsob zpracování dat

Data budou vyhodnocována pomocí statistické analýzy v programu JASP a Excelu. Jako první je třeba udělat popisnou statistiku souboru. Pro samotné vyhodnocování dotazníků je třeba nejprve získat hrubé skóre z jednotlivých dotazníků a jejich subškál. U vyhodnocování CES dostane respondent za každé ano 3 body, za ne 1, a za nevyplněnou odpověď 2; reverzní otázky (otázky č. 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 22, 23) se skórují obráceně. Každá dimenze má tedy maximum 12 bodů, minimum 4 a střední hodnotu 8. V rámci získání informací o celé třídě se následně používá aritmetický průměr (Lašek, 2007). V testu HUMLAS odpovídají respondenti na Likertově škále 1 až 5. Je opět třeba vypočítat hrubé skóre pro každou dimenzi zvlášť. V sebesuzovacím testu humoru učitele odpovídají respondenti na škále 1 až 6 a vypočítává se hrubé skóre jak pro jednotlivé dimenze, tak pro

celý test. Opět je zde třeba skórovat reverzní otázky obráceně. Reverzní položky v sebeposuzovacím dotazníku humoru učitele jsou otázky č. 7, 8, 10, 15 a 20. Na výzkumné otázky V01 až V04 budou odpovědi hledány pomocí popisných statistik získaných dat. Výzkumné otázky V05 a V06 budou zkoumány pomocí korelace. U poslední výzkumné otázky V07 bude nejprve zkoumána shoda posuzovatelů-žáků pomocí vnitrotřídního korelačního koeficientu. Následně bude otázka zkoumána jednovýběrovým t-testem.

4.5 Etika výzkumu

Jak již bylo zmíněno, je nutné nejprve získat informovaný souhlas od všech účastníků. V případě dětí se tedy bude jednat o informovaný souhlas jejich zákonných zástupců. Respondenti budou před vyplněním ujištěni o anonymitě výzkumu a bude kladen důraz na dobrovolnou účast. Respondenti si mohou účast ve výzkumu rozmyslet i v průběhu testování a výzkum nedokončit bez nutnosti udání důvodu. Pro zajištění anonymity bude všem respondentům přiřazen specifický kód, místo kterého se budou na testy podepisovat. Zadávání testů bude probíhat tak, aby se dodržovala pravidla nonmaleficence a benefiktance. Během testování bude pozornost dbána na to, aby nebyl přítomen vyučující, o kterém žáci referují. Po skončení sběru dat budou mít respondenti možnost klást otázky týkající se daného výzkumu a zájemcům bude poskytnuta e-mailová adresa, kam se budou moct obrátit pro zjištění výsledků výzkumu.

5. Diskuse

Bakalářská práce postupně čtenáři představila témata klimatu školní třídy a humoru učitele. Třídní klima je tématem, které je zkoumáno již řadu let. Přesto je třeba při pročítání literatury myslet na to, že není shoda v samotných definicích klimatu třídy. V českém jazyce se v tom navíc přidává diferenciaci mezi klimatem, atmosférou a prostředím školní třídy. Při pročítání literatury je tak třeba brát v potaz, že ne každý autor pracuje se stejnou definicí. Zároveň řada autorů ještě klima třídy dále dělí podle předmětů, zatímco jiní mluví o klimatu třídy obecně. Je proto náročné určit, nakolik jsou výsledky z dostupné literatury zobecnitelné. I u druhého představovaného tématu – humor učitele – se čtenář setká s řadou věcí, které je třeba zmínit. Jednak se jedná o téma, které je zkoumáno téměř výhradně na středních školách a na školách vysokých. Ostatně i test HUMLAS byl vyvinut na středoškolské populaci, zatímco Teacher Humor Scale na populaci vysokoškolské. Také je možno narazit na nesrovnalosti v dopadech různých druhů humoru učitele na různé aspekty prožívání ve třídě. Zejména je třeba zmínit, že se jedná o téma, které doposud v České republice není výrazně prozkoumáno a zůstává otázkou, nakolik bude kulturní kontext Česka souviset s získanými výsledky.

Dále jsou představeny předpokládané výsledky, možné uplatnění v praxi, ale stejně tak i možné limity navrhovaného výzkumu a další možný rozvoj v rámci této problematiky. V rámci navrhovaného šetření se předpokládá, že bude nalezen vztah mezi druhy humoru učitele a představenými dimenzemi klimatu školní třídy. Na základě prostudované literatury se předpokládá, že související humor bude mít příznivé dopady na klima školní třídy. Zejména se očekává pozitivní vztah s dimenzemi angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací, orientace žáků na úkoly a učitelova pomoc a opora. Stejně tak lze najít v literatuře oporu toho, že i sebeshazující humor – jakožto jedna z forem vhodného humoru – bude mít pozitivní vztah s klimatem třídy. Zároveň však literatura poukazuje i na skutečnost, že sebeshazující humor není vždy brán jakožto vhodná forma humoru. Předpokládá se pozitivní korelace s dimenzí angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací, učitelova pomoc a opora a orientace žáků na úkoly. Nesouvisející humor je brán jako nevhodný typ humoru a je očekáváno, že bude nalezen negativní vztah s dimenzemi pořádek a organizovanost a orientace žáků na úkoly. U urážlivého humoru se očekává nalezení významných negativních vztahů u většiny dimenzí třídního klimatu. Výjimkou by mohla být dimenze vztahu mezi žáky ve třídě, kdy by se žáci mohli spojit proti společnému nepříteli v podobě vlastního třídního učitele.

Je však třeba zaměřit se i na limity a úskalí šetření. Navrhovaný výzkum nemá experimentální design a nelze tedy usuzovat kauzalitu. Je možné, že do vztahu mezi humorem učitele a klimatem školní třídy vstupuje jiná proměnná, kterou tímto designem výzkumu není možné zjistit. Možné limity navrhovaného výzkumu lze najít ve i zvolených metodách. Dotazník CES je dlouhodobě používanou metodou, která má dlouholetou praxi i v České republice. Je ale možné, že do výzkumu zasáhne skutečnost, že překlad této metody je téměř 20 let starý. Hrozí tedy, že některým položkám žáci neporozumí a ztíží se tím pro ně vyplňování dané metody. Také je možné, že se díky tomu seberou data, která neodpovídají skutečným názorům daných žáků. O možných limitech lze hovořit i v kontextu dotazníku HUMLAS. Jedná se o dotazník novější, ale není dosud do češtiny přeložen. Může se stát, že během tvorby překladu vyjde najevo, že pro českou populaci je struktura dotazníku nevhodná a bude muset být přepracován. Je nutné zvolit kvalitní metody překladu. Sebeuposuzovací dotazník humoru učitele byl vyvinut na menším vzorku respondentů a je tedy možné, že získané výsledky neodpovídají dané populaci. Je třeba nejprve ověřit jeho strukturu na větším vzorku populace. Také je vhodné zmínit, že žádný z používaných dotazníků nesbírá objektivní data, nýbrž se jedná o subjektivní výpovědi jednotlivých respondentů. Nelze zapomenout na to, že dotazníková metoda ukáže výsledky pouze v daném čase.

Zvolená forma šetření pomocí dotazníků také může být zatížena sociální desirabilitou. Je možné, že respondenti budou odpovídat na otázky tak, jak si myslí, že by odpovídat měli, místo toho, aby odpovídali podle svého názoru. Z toho důvodu budou účastníci ujištěni o anonymitě celého výzkumu a bude zajištěno, že třídní učitel konkrétní třídy nebude během zadávání přítomen. Mimo to nebude účastníkům výzkumu dopředu konkrétně představován výzkumný záměr a jednotlivé výzkumné otázky.

Další úskalí je možné najít v rozsahu navrhovaného vzorku. V rámci designu výzkumu byl vzorek třídních učitelů určen na 70–100 jedinců. Každý třídní učitel učí okolo 25–30 žáků a to znamená, že tím mnohonásobně roste počet respondentů z této druhé skupiny. Z toho důvodu bude sběr velmi náročný nejen časově, ale i finančně. I samotné vyhodnocování dat bude zatíženo velkým počtem informací. Komplikované bude i samotné shánění respondentů, neboť ne každá škola se bude chtít zúčastnit a je třeba získat vzorek 70–100 tříd odpovídající daným kritériím. Kvůli nutnosti splnění kritérií není výběr vzorku náhodný.

Další věcí, nad kterou je třeba se zamyslet, je samotná etika výzkumu, zejména jeho dobrovolnost. Jednak je možné, že informovaný souhlas zákonní zástupci žáků vyplní, aniž

by žáci měli o výzkum zájem. Zároveň i přes to, že budou žáci upozorněni o dobrovolnosti své účasti na výzkumu přímo před vyplňováním dotazníků, je možné, že přítomnost ostatních žáků ve třídě bude vytvářet nátlak na ty, kteří by chtěli od výzkumu odstoupit. Také i u učitelů zůstává otázkou, nakolik budou test vyplňovat sami od sebe a nakolik z důvodu, že je o to požádá jejich nadřízený.

Přes představené limity a úskalí nabízí navrhovaný výzkum možnost, jak lépe prozkoumat problematiku učitelského humoru a jeho souvislosti s klimatem třídy. Je třeba vzít v potaz, že v České republice není dostatek literatury zabývající se vztahem mezi těmito fenomény, či samostatně fenoménem učitelského humoru. Přínos této práce je tedy zejména v tom, že může sloužit jako podnět k dalším výzkumům na dané téma. Dalším přínosem může být skutečnost, že získané poznatky mohou sloužit ve školní praxi pro učitele, aby mohli efektivně pracovat na vhodném využívání humoru a pěstovat příznivé klima svých tříd. Pro budoucí výzkum by bylo zajímavé porovnat například rozdíly v humoru třídních učitelů v jejich třídě a v další třídě, kde učí. Zajímavé by také mohlo být porovnání humoru učitele na středních školách či školách vysokých. Již existují programy na rozvoj smyslu pro humor jako takového, a je možné, že se získanými poznatky by mohly vznikat studie zabývající se tvorbou programu pro učitele. Programy, kde by bylo učitelům umožněno nacvičovat, jak přirozeně vkládat do tříd takový humor, který faciliteje učení a vztahy, a kde se budou moci naopak naučit rozpoznat takový humor, který do tříd nepatří.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala tématy klimatu školní třídy, humorem učitele a jejich případným vztahem. Jako první představila třídní klima a odlišila ho od podobných pojmů atmosféry a prostředí školní třídy. V literatuře je možné najít celou řadu aspektů, které mají souvislost s klimatem třídy a ve kterých může klima třídy hrát jak příznivou, tak nepříznivou roli. Je zajímavé, že přes doložené přínosy příznivého klimatu školní třídy, literatura poukazuje na to, že názory na aktuální klima třídy nebývají zdaleka tak příznivé, jak by bylo záhodno. Co víc, ukazuje se, že klima má s postupem času tendenci se spíše zhoršovat. Často tedy panuje ve třídách takové klima, které sebou přináší nepříznivé dopady – a to jak na akademickou složku žáků, tak na vztahy ve třídě či třeba psychické zdraví učitelů. Z toho důvodu bylo třeba podívat se na možné tvůrce třídního klimatu a na to, jak mohou do klimatu zasáhnout. Bakalářská práce se zaměřila na třídního učitele, jakožto hlavního tvůrce klimatu třídy.

Pro svůj možný vztah s klimatem školní třídy byl představen právě fenomén humoru učitele. Nejprve bylo třeba uvést téma humoru v rámci psychologických souvislostí, přes svoje jednotlivé složky až po sociální kontext, ve kterém se nachází. Následně byla pozornost již zaměřena konkrétně na humor, který využívají učitelé v rámci hodin – na humor učitele. Zajímavým zjištěním bylo, že humor může ve třídě fungovat jako jakási dvojsečná sekera. Je tedy třeba jasně rozlišovat, jaký typ humoru je do třídy vhodný a jaký nikoli. Používání nevhodného humoru totiž může mít značné dopady na celou řadu aspektů, včetně například snížení motivace studentů, jejich ochoty zapojit se do hodin, či zvětšení výskytu negativních emocí u žáků. Zároveň ale řada studií poukazuje na příznivé dopady humoru, který do hodin patří.

V návrhu výzkumu byl představen design mapujícího výzkumu, který je zaměřený na vztah mezi klimatem školní třídy a humorem učitele. Byl zvolen právě mapující výzkum, neboť na území České republiky není tomuto tématu doposud věnována větší pozornost. Většina literatury na dané téma je zahraniční a je tedy otázkou, nakolik jsou výsledky zobecnitelné. Je záhodno nejprve získat data, ze kterých by se mohlo následně vycházet. Právě tímto by mohl navrhovaný výzkum přispět k dalšímu rozvoji zkoumání na dané téma v České republice. Úskalí navrhovaného výzkumu je zejména jeho časová a finanční náročnost. Zároveň je třeba zmínit úskalí v podobě samotných zvolených metod, s tím, že před samotným provedením výzkumu je nejprve třeba jednu z metod upravit tak, aby byla použitelná na české populaci.

Seznam použité literatury

- Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research: An International Journal*, 13(2), 89-104. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9072-9>
- Alonso Tapia, J., Simón, C., López-Valle, N., Ulate, M. A., & Biehl, M. L. (2019). Classroom co-living climate: nature, measurement, effects and implications for social education. A cross-cultural study. *Anales De Psicología / Annals of Psychology*, 35(3), 424-433. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.363501>
- APA (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6. vyd.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Barr, J. J. (2016). Developing a positive classroom climate. *The IDEA Center*. Získáno z https://www.ideaedu.org/Portals/0/Uploads/Documents/IDEA%20Papers/IDEA%20Papers/PaperIDEA_61.pdf
- Beld, M. H. M., Van den Heuvel, E. G., van der Helm, G. H. P., Kuiper, C. H. Z., de Swart, J. J. W., Roest, J. J., & Stams, G. J. J. M. (2019). The impact of classroom climate on students' perception of social exclusion in secondary special education. *Children And Youth Services Review*, 103, 127–134.
- Bieg, S., & Dresel, M. (2013, duben). *Student Perceptions of Teacher Humor Forms and Their Relationship to Instruction Characteristics, Learning Indicators and Student Motivation and Emotion*. Příspěvek přednesený na konferenci AERA 2013, San Francisco.
- Bieg, S., & Dresel, M. (2016). Fragebogen zur Erfassung des Humors von Lehrkräften aus Schülersicht (HUMLAS): Konstruktion und Validierung [Construction and validation of the German questionnaire to assess students' perceptions of teacher humor]. *Diagnostica*, 62(1), 3–15.
- Bieg, S., Grassinger, R., & Dresel, M. (2017). Humor as a magic bullet? Associations of different teacher humor types with student emotions. *Learning And Individual Differences*, 56, 24–33.

- Bieg, S., Grassinger, R., & Dresel, M. (2019). Teacher humor: longitudinal effects on students' emotions. *European Journal Of Psychology Of Education: A Journal Of Education And Development*, 34(3), 517-534.
- Bitterly, T. B., Brooks, A. W., & Schweitzer, M. E. (2017). Risky Business: When Humor Increases and Decreases Status. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 112(3), 431-455.
- Cann, A., Watson, A. J., & Bridgewater, E. A. (2014). Assessing humor at work: The humor climate questionnaire. *Humor: International Journal Of Humor Research*, 27(2), 307–323. <https://doi.org/10.1515/humor-2014-0019>
- Cerezo, F., & Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales De Psicologia*, 26(1), 137–144.
- Cortes, K. I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to their teachers? *School Psychology Quarterly*, 29(3), 336–348.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele* (2. vyd.). Praha: Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Deemer, E. D., & Smith, J. L. (2018). Motivational climates: assessing and testing how science classroom environments contribute to undergraduates' self-determined and achievement-based science goals. *Learning Environments Research: An International Journal*, 21(2), 245–266. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9252-y>
- DiCarlo, C. F., Meaux, A. B., & LaBiche, E. H. (2019). Exploring Mindfulness for Perceived Teacher Stress and Classroom Climate. *Early Childhood Education Journal*, 48, 1–12.
- DiLalla, L. F., & Mullineaux, P. Y. (2008). The effect of classroom environment on problem behaviors: A twin study. *Journal Of School Psychology*, 46(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.02.001>

- Doosje, S., De Goede, M., Van Doornen, L., & Goldstein, J. (2010). Measurement of occupational humorous coping. *Humor: International Journal Of Humor Research*, 23(3), 275–305. <https://doi.org/10.1515/HUMR.2010.013>
- Dvořák, P. (2014). *Sociální dovednosti učitelů angličtiny v edukačních interakcích na středních školách* (disertační práce). Dostupné z webových stránek Univerzity Karlovy: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/72972>
- Evans, M., Harvey, T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *KōTuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 131–146.
- Evans-Palmer, T. (2010). The Potency of Humor and Instructional Self-Efficacy on Art Teacher Stress. *Studies In Art Education*, 52(1), 69–83.
- Fletcher A. (2015). School Culture and Classroom Climate. In K. Bosworth (ed.), *Prevention Science in School Settings. Advances in Prevention Science* (s. 273–285). New York: Springer.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. *Mind, Brain, And Education*, 7(3), 182–195.
- Fontana, D. (2010). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* (3. vyd.). Praha: Portál.
- Ford, T. E., Ford, B. L., Boxer, C. F., & Armstrong, J. (2012). Effect of humor on state anxiety and math performance. *Humor: International Journal Of Humor Research*, 25(1), 59–74.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, E. (2013). A Multidimensional Model of School Dropout from an 8-Year Longitudinal Study in a General High School Population. *European Journal Of Psychology Of Education*, 28(2), 563–583.
- Frymier, A. B., Wanzer, M. B., & Wojtaszczyk, A. M. (2008). Assessing Students' Perceptions of Inappropriate and Appropriate Teacher Humor. *Communication Education*, 57(2), 266–288.

- Gabryś-Baker, D. (2016). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class: On a Positive Classroom Climate*. In D. Gabryś-Baker & D. Gałajda (ed.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching* (s. 155–174). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3>
- Geršicová, Z. (2016). Class Teachers – Their Thinking and Reasoning in the Context of Creating a Favourable Classroom Social Climate by Means of the Methods of Personal and Social Education. *Acta Technologica Dubnicae*, 6(1), 27–41.
- Gibson, J. M. (2019). *An introduction to the psychology of humor*. Londýn: Routledge.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- Gockel, C., & Kerr, N. L. (2015). Put-Down Humor Directed at Outgroup Members Increases Perceived – but Not Experienced – Cohesion in Groups, *Humor: International Journal Of Humor Research*, 28(2), 205–228.
- Grenville-Cleave, B., & Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions? *Management In Education*, 26(1), 3–5. <https://doi.org/10.1177/0892020611429252>
- Grigg, K., & Manderson, L. (2015). “Just a joke”: Young Australian understandings of racism. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 195–208.
- Haydn, T. (2015). Working to Improve Classroom Climate Using a Ten Point Scale and Focusing on the Development of the Classroom Management Skills of Individual Teachers. *Creative Education*, 06(22), 2351–2360. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.622241>
- Heretik, A. (2019). *Humor: psychológia a psychopatológia komiky*. Bratislava: Ikar.
- Hermochová, S. (2010, 19. listopad). Jak být dobrý třídní učitel. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9869/jak-byt-dobry-tridni-ucitel.html/>
- Ho, S. K. (2016). Relationships among Humour, Self-Esteem, and Social Support to Burnout in School Teachers. *Social Psychology Of Education: An International Journal*, 19(1), 41–59. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9309-7>

- Ho, S. K. (2017). The Relationship between Teacher Stress and Burnout in Hong Kong: Positive Humour and Gender as Moderators. *Educational Psychology*, 37(3), 272–286.
- Hughes, K., & Coplan, R. J. (2018). Why classroom climate matters for children high in anxious solitude: A study of differential susceptibility. *School Psychology Quarterly*, 33(1), 94–102. <https://doi.org/10.1037/spq0000201>
- Hyklová, B. (2019). *Klima školní třídy a edukační styl učitele* (diplomová práce). Dostupné z webových stránek Univerzity Karlovy: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/111097>
- Ingemarson, M., Rosendahl, I., Bodin, M., & Birgegård, A. (2020). Teacher's use of praise, clarity of school rules and classroom climate: comparing classroom compositions in terms of disruptive students. *Social Psychology Of Education: An International Journal*, 23(1), 217–232. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09520-7>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review Of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kaplan Toren, N., & Seginer, R. (2015). Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: a longitudinal study. *Social Psychology Of Education: An International Journal*, 18(4), 811–827. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9316-8>
- Koštrnová, D. (2014). Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede. Získáno 21.3.2020 z https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/d_kostrnova_tvorba_a_rozvoj_pozitivnej_klmy_v_triede.pdf
- Kuiper, N. A., Kirsh, G. A., & Leite, C. (2010). Reactions to Humorous Comments and Implicit Theories of Humor Styles. *Europe's Journal Of Psychology*, 6(3), 236–266.
- Kuiper, N. A. (2012). Humor and Resiliency: Towards a Process Model of Coping and Growth. *Europe's Journal Of Psychology*, 8(3), 475–491.

- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy* (2.vyd.). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lintott, S. (2016). Superiority in Humor. Theory. *The Journal Of Aesthetics And Art Criticism*, 74(4), 347–358.
- López, V., Murphy, M., Lucke, C., Torres-Vallejos, J., Villalobos-Parada, B., Ascorra, P., ... & Bilbao, M. (2018). Peer Victimization and Mental Health Risk in Chilean Students. *Journal Of Child And Family Studies*, 27(8), 2608–2621. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1105-5>
- López, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., Villalobos-Parada, B., Bilbao, M., & Valdés, R. (2018). Construction and validation of a classroom climate scale: A mixed methods approach. *Learning Environments Research*, 21(3), 407–422. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9258-0>
- López-González, L., & Oriol, X. (2016). The relationship between emotional competence, classroom climate and school achievement in high school students / La relación entre competencia emocional, clima de aula y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Cultura Y Educación*, 28(1), 130–156. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1120448>
- Lujan, H. L., & DiCarlo, S. E. (2016). Humor promotes learning! *Advances In Physiology Education*, 40(4), 433–434.
- Mainhard, T., Brekelmans, M., den Brok, P., & Wubbels, T. (2011). The development of the classroom social climate during the first months of the school year. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 190–200. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.002>
- Mareš, J. (2013a). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2013b). Užití humoru v elektronickém učení. *Pedagogika.sk*, 4(1), 36–54.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

- Martin, R. A., & Ford, T. E. (2018). *The psychology of humor: an integrative approach* (2. vyd.). London: Academic Press.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal Of Research In Personality*, 37(1), 48–75.
- McGhee, P. E. (2010). *Humor as survival training for a stressed out world: The 7 humor habits program*. Bloomington, Author House.
- Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních. (2016, 2. září). Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/38988/>
- Nienaber, K., Abrams, G., & Segrist, D. (2019). The Funny Thing Is, Instructor Humor Style Affects Likelihood of Student Engagement. *Journal Of The Scholarship Of Teaching*, 19(5), 53–60. <https://doi.org/10.14434/josotl.v19i5.24296>
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of Classroom and School Climate on Teacher Perceptions of Student Problem Behavior. *School Mental Health: A Multidisciplinary Research And Practice Journal*, 6(2), 125–136. <https://doi.org/10.1007/s12310-014-9118-8>
- Pourghaz, A., Jenaabadi, H., & Ghaeninejad, Z. (2016). Personality Types and Sense of Humor and their Association with Teachers' Performance Improvement. *New Educational Review*, 46(4), 247–259.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal Of Educational Psychology*, 104(3), 700–712.
- Ruch, W. & Hofmann, J. (2017). Fostering Humour. In C. Proctor (ed.), *Positive Psychology Interventions in Practice* (s. 65–80). Guernsey: Springer International Publishing.
- Salovey, P. (2011). Classroom Emotional Climate, Teacher Affiliation, and Student Conduct. *The Journal Of Classroom Interaction*, 46(1), 27–36.

- Sanchez, A. C., & Magro, L. J. C. (2018). Humour in the Teaching of English and German Equivocal Words. *Cypriot Journal Of Educational Sciences*, 13(4), 645–653.
- Sauter, D. A., Eisner, F., Ekman, P., & Scott, S. K. (2010). Cross-cultural recognition of basic emotions through nonverbal emotional vocalizations. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(6), 2408–2412. <https://doi.org/10.1073/pnas.0908239106>
- Savage, B. M., Lujan, H. L., Thipparthi, R. R., & DiCarlo, S. E. (2017). Humor, laughter, learning, and health! A brief review. *Advances In Physiology Education*, 41(3), 341–347.
- Skiba, R., Ormiston, H., Martinez, S., & Cummings, J. (2016). Teaching the Social Curriculum: Classroom Management as Behavioral Instruction. *Theory Into Practice*, 55(2), 120–128.
- Skyba, Y. (2019). Personality value qualities of an ideal higher education teacher. *Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej*, 34(3), 74–83.
- Smalley, R. T., & Hopkins, S. (2020). Social climate and help-seeking avoidance in secondary mathematics classes. *The Australian Educational Researcher: A Publication Of The Australian Association For Research In Education*, 47, 445–476. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00383-y>
- Smith, V. D., & Wortley, A. (2017). “Everyone’s a Comedian”. No Really, They Are: Using Humor in the Online and Traditional Classroom. *Journal Of Instructional Research*, 6, 18–23.
- Søndergaard, D. M. (2018). The thrill of bullying. Bullying, humour and the making of community. *Journal For The Theory Of Social Behaviour*, 48(1), 48–65.
- Sönmez, S., & Betül Kolaşınlı, I. (2020). The effect of preschool teachers’ stress states on classroom climate. *Education*, 13, 93–114. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1709528>

- Sørlie, M. -A., & Ogden, T. (2015). School-Wide Positive Behavior Support–Norway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate. *International Journal Of School*, 3(3), 202–217.
- Sriklaub, K., Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2015). Development of the classroom climate measurement model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1353–1359. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.253>
- Stieger, S., Formann, A.K., & Burger, C. (2011). Humor styles and their relationship to explicit and implicit self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 50, 747–750.
- Stuart, W. D., & Rosenfeld, L. B. (1994). Student perceptions of teacher humor and classroom climate. *Communication Research Reports*, 11(1), 87–97.
- Šedřová, K. (2013). *Humor ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
- Tagalidou, N., Loderer, V., Distlberger, E., & Laireiter, A. R. (2018). Feasibility of a Humor Training to Promote Humor and Decrease Stress in a Subclinical Sample: A Single-Arm Pilot Study. *Frontiers In Psychology*, 9:577.
- Tomková, B. (2017). *Klima školy, spokojenost a zdraví učitelů v kontextu vybraných proměnných* (rigorózní práce). Dostupné z webových stránek Univerzity Karlovy: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/94544>
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65(1), 93–102. <https://doi.org/10.1037/h0034823>.
- Van Praag, L., Stevens, P. A. J., & Van Houtte, M. (2017). How humor makes or breaks student-teacher relationships: A classroom ethnography in Belgium. *Teaching And Teacher Education*, 66, 393–401.
- Victoria, M. (2019). The Use of Humour in the Off-Task Spaces of the Language Classroom. *ELT Journal*, 73(2), 186–196.
- Výrost, J. (2019). Sociální psychologie humoru. In J. Výrost, I. Slaměník & E. Sollárová (ed.), *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace* (s. 690–699). Praha: Grada.

- Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010). An Explanation of the Relationship between Instructor Humor and Student Learning: Instructional Humor Processing Theory. *Communication Education, 59*(1), 1–18.
- 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.
- Wu, J., & Chan, R. M. C. (2013). Chinese teachers' use of humour in coping with stress. *International Journal Of Psychology, 48*(6), 1050–1056.

Seznam obrázků

Obrázek 1: Prostředí, klima a atmosféra školní třídy (Mareš & Ježek, 2012, s. 6). 11

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Desetistupňová škála klimatu školní třídy (podle Haydn, 2015).....	14
Tabulka 2 – Kategorie humoru (podle Stuart & Rosenfeld, 1994).....	29

Seznam zkratek

APA	American Psychological Association
CES	Classroom Environmental Scale
HSQ	Humor Scale Questionnaire
IHPT	Instructor Humor Processing Theory

Příloha 1.

Dotazník CES – aktuální forma

1. Studenti v naší třídě vkládají do každé činnosti ve škole hodně energie	Ano – Ne
2. Studenti v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu	Ano – Ne
3. Tento učitel stráví jen málo času povídáním se studenty ve třídě	Ano – Ne
4. Ve třídě strávíme více času diskutováním o mimoškolních aktivitách než diskusemi o věcech, vztahujících se ke školní práci	Ano – Ne
5. Naše třída je velmi dobře organizovaná	Ano – Ne
6. V naší třídě jsou jasná pravidla, která mají studenti dodržovat (v hodině, při zkoušení, písmečkách)	Ano – Ne
7. Studenti v naší třídě při hodině rádi sní s otevřenýma očima	Ano – Ne
8. Studenti v naší třídě nemají moc chuť se jeden s druhým blíže seznamovat	Ano – Ne
9. Tento učitel se o studenty osobně zajímá	Ano – Ne
10. V naší třídě je velmi důležité udělat kus práce	Ano – Ne
11. V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu	Ano – Ne
12. V naší třídě se často a mnoho mění pravidla (v hodině, při zkoušení, písmečkách)	Ano – Ne
13. Studenti v naší třídě často čekají na zvonění až „padne“	Ano – Ne
14. V naší třídě byla mezi studenty uzavřena řada přátelství	Ano – Ne
15. Tento učitel je více přítelem než autoritou	Ano – Ne
16. V naší třídě nemusí studenti mnoho pracovat	Ano – Ne
17. V naší třídě se mohou žáci poflakovat, flinkat	Ano – Ne
18. Tento učitel vysvětlí, co se stane, když studenti poruší pravidla hry (v hodině, při zkoušení, písmečkách)	Ano – Ne
19. Většina studentů v naší třídě skutečně dává pozor na to, co učitelé říkají	Ano – Ne
20. Naše třída se snadno nadchne nějakým nápadem, projektem	Ano – Ne
21. Tento učitel dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci studentům	Ano – Ne
22. Naše třída je spíše společenským prostředím, než místem pro učení se něčemu	Ano – Ne

23. Naše třída je velmi často hlučná	Ano – Ne
24. Tento učitel vysvětlí, jaká jsou ve třídě pravidla (v hodině, při zkoušení, písémkách)	Ano – Ne

Příloha 2.

Dotazník HUMLAS – položky v anglickém jazyce

Our [subject] teacher ...

Course-related humor

- ... uses humor related to course material.
- ... uses funny props to illustrate a concept or as an example.
- ... tells jokes related to course content.
- ... tells humorous stories related to course content.
- ... teaches the course material in a humorous way.
- ... uses funny examples in class.

Course-unrelated humor

- ...tells humorous stories unrelated to course content.
- ...tells jokes unrelated to course content.
- ...wanders away from the subject and tells us funny stories instead.

Self-disparaging humor

- ... makes fun of himself in class.
- ... tells embarrassing stories about himself.
- ... makes fun of himself when he makes mistakes in class.
- ... laughs about himself.

Aggressive humor

- ... teases students in class.
- ... teases students in class about their intelligence.
- ... makes humorous comments about students' personal lives or personal interests.
- ... teases students about how they are dressed.

Příloha 3.

Sebeposuzovací dotazník humoru učitele – položky

1. V hodině si klidně udělám legraci z vlastních nedostatků.
2. Když má historka třídu zaujme, je jedno, jestli se přímo týkala látky, nebo ne – hlavně, že dávají pozor.
3. Rád/a ilustruji hůře pochopitelné části výuky na humorných příbězích.
4. V minulosti jsem během hodin trávil/a čas tím, že jsem studentům povídal/a historky z mládí.
5. Používám zábavné učicí pomůcky (např. video, obrázky, ...), aby žáci lépe pochopili probírané téma.
6. Se studenty se mi podařilo navázat dobrý vztah například díky vtipům z osobního života.
7. V hodinách netrávím čas vyprávěním vtipných příhod z dovolené.
8. Není v pořádku, když na studentův test napíšu legrační komentář týkající se jeho/jejích odpovědí.
9. Když si ze studenta před tabulí udělám legraci kvůli špatné odpovědi, příště se to lépe naučí.
10. Během vyučování není vhodné si udělat legraci sám/sama ze sebe.
11. Rád/a rozesměji studenty na vlastní účet.
12. Když je látka podávaná s humorem, žáci si ji spíš zapamatují.
13. Stává se mi, že se se studenty během vyučování zapovídám a sdílím s nimi, co mě ten den pobavilo.
14. Snažím se vymyslet vtipné mnemotechnické pomůcky k učivu, které si studenti snadno zapamatují.
15. Studenti by o mně řekli, že nemám tendenci odbíhat od probíraného tématu vyprávěním humorných poznámek a vtipů.
16. Rád/a o hodině vyprávím vtipy a vtipné historky, které mě jen tak napadnou.
17. Občas se pobavím na účet studentů.
18. Nastávají situace, kdy se úmyslně zesměšním před třídou.
19. Narážky na sexuální orientaci nebo víru studentů jsou přijatelné, dokud se jedná o vtipy.
20. Studenti by o mně řekli, že si nerad/a dělám legraci z vlastních chyb.
21. Před žáky mi nevadí vyprávět osobní historky, ve kterých jsem se znemožnil/a.