

Užití humoru v elektronickém učení

Jiří Mareš

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové

Anotace: Přehledová studie vychází z myšlenky, že pozitivní emoce příznivě ovlivňují průběh učení žáků a studentů. Jedním z důležitých prostředků, jak u nich navodit pozitivní emoce, je užití humoru. Studie charakterizuje různé podoby humoru, definuje samotný pojem humor a odlišuje ho od ironie, satiry a jízlivosti. V rámci humoru, který funguje ve školním prostředí, se studie soustřeďuje na využití humoru v rámci on-line učení. Shrnuje dosavadní poznatky o vlivu humoru na studenty, na vztahy mezi studenty navzájem, na vnímání učitele studenty, na vztah mezi učitelem a studenty při on-line učení, na podmínky učení a na klima „virtuální třídy“. Na příkladech ukazuje, jak lze humorné prvky zabudovat do e-learningových materiálů. Soporou o literaturu předkládá dva modely, která znázorňují, jak studenti zpracovávají humorné podněty a dále, jak humor ovlivňuje skupinovou práci. Samostatný oddíl je věnován diagnostickým postupům (kvalitativním, kvantitativním, smíšeným), jimiž se zjišťuje humor a jeho účinky na učení. Studie upozorňuje též na případy nevhodného použití humoru ve výuce. Závěr studie patří doporučením pro učitele, jak vhodně používat humor ve výuce a shrnutím specifík humoru při elektronickém učení.

PEDAGOGIKA.SK, 2013, ročník 4, č. 1: 36-54

Klíčová slova: emoce, učení, vyučování, student, učitel, humor, elektronické učení, efekty humoru, zjišťování humoru

Humour in Electronic Learning. The literature review is based on the idea that positive emotions effect learning of pupils and students favourably. Humour is one of the important devices for creating positive emotions. The study describes a variety of forms of humour, as distinguished from irony, satire and sarcasm. The study concentrates on the use of humour in on-line learning. It summarizes the present knowledge about the impact of humour on students, on relationships between students, on perception of the teacher by students, on relationships between the teacher and students in on-line learning, on conditions of learning and on climate of the „virtual classroom“. Samples of humour are presented to exemplify how elements of humour can be integrated into e-learning materials. As based on literature, two models are offered which depict how students process the humour stimuli as well as how humour affects group learning. A special section is devoted to methods (qualitative, quantitative and mixed) of assessing humour and on its impact on learning. The study also warns against inappropriate use of humour in instruction. In conclusion, recommendations to teachers are presented of how to use humour in instruction and specific features of humour in electronic learning are summarized.

PEDAGOGIKA.SK, 2013, Vol. 4 (No. 1:36-54)

Key words: emotions, learning, teaching, student, teacher, humor, e-learning, humor effects, humor assessment

Úvod

Učení a poznávání je spojeno s **emocemi**, ať pozitivními nebo negativními. Výzkumy totiž ukazují, že emoce, které souvisejí s výkonem žáků či studentů (pohoda, nuda, frustrace) jsou důležitými prediktory toho, jak bude probíhat samo učení, nakolik se žáci či studenti budou snažit o autoregulaci svých činností a jakých výsledků nakonec dosáhnou (Pekrun, 2006; Artrino, Jones, 2012, Tempelaar et al., 2012). Výkonové emoce (*achievement emotions*) jsou emoce, které těsně souvisejí aktivitami, s činnostmi, jež jsou důležité pro získání kompetencí nebo dosažení stanovených cílů. Příkladem výkonových emocí jsou: radost, nuda, vztek (Pekrun, Elliott, Maier, 2009). Proč právě výkonové emoce? Doposud se emoce v pedagogice a pedagogické psychologii zkoumaly především ve vztahu k výsledku učení, k tomu, jak žáci či studenti prožívají celkový úspěch či neúspěch. Mnohem méně pozornosti se věnovalo studiu žákovských či studentských emocí v **průběhu učení**, při **vykonávání** stanovených činností (Artrino, 2012).

V našich podmínkách už V. Kulič (1992, s. 150 a násl.) přišel s myšlenkou adaptivního diagnostikování a regulování žákovského učení v průběhu učení pomocí počítače. Konstatoval, že žáci podávají během učení určité výkony a své výkony intuitivně hodnotí – probíhá u nich subjektivní evidování dílčích výsledků činností. Tato subjektivní evidence má svoji dimenzi kognitivní (správnost-nesprávnost odpovědi), ale také dimenzi nonkognitivní (zážitky jistoty, pochybností, radosti). Takovéto zážitky a osobní zkušenosti se postupně kumulují a fixují v psychice žáka jako osobnostní faktory: vzniká vysoké či nízké sebepojetí; tendence přeceňovat se, podceňovat se, hodnotit se realisticky atd.

Snahou učitelů při tradičním vyučování a autorů studijních materiálů při elektronickém učení proto je, aby učení bylo spojeno převážně s **pozitivními** emocemi a to i v průběhu učení. Jedním z účinných prostředků, jak v průběhu učení obecně – a tedy i v průběhu elektronického učení – navodit u žáků a studentů pozitivní emoce, je humor.

Naše **přehledová studie** si proto klade tyto **cíle**. S oporou o dostupnou literaturu shrnout a okomentovat dosavadní zahraniční poznatky, které se týkají těchto sedmi témat elektronického učení: 1. humor jako součást e-learningových studijních materiálů, 2. humor a student, 3. humor ovlivňující vztahy mezi studenty, 4. humor a učitel, 5. humor ovlivňující vztahy mezi učitelem a studenty, 6. humor ovlivňující podmínky učení, 6. zjišťování humoru a jeho účinků v rámci výzkumů on-line učení.

Humor a jeho podoby

Učitelovo vyučování a studentovo učení bývají obvykle pokládány za záležitost svrchovaně vážnou, z pohledu studentů někdy až nudnou. Přesto však humor a škola k sobě nerozlučně patří. Svědčí o tom každodenní zkušenosti studentů a učitelů. Většina studentů a dokonce i mnozí učitelé si přejí, aby škola nebyla jen místem oficiálních setkávání, místem, kde se někdy odehrává učení, nýbrž místem, kde by se cítili dobře, kde by bylo občas i veselo. To platí také o elektronickém učení, zejména o jeho distančních a kombinovaných formách, kdy se studenti s učiteli (i studenti mezi sebou) setkávají spíše „na dálku“. Také tady se setkáváme se snahou odlehčit si učení humorem. Ale co je to vlastně humor?

Hledáme-li určitou hierarchickou strukturu, zjistíme, že v domácí odborné literatuře stojí nejvýše pojem **komika**. Zastřešuje čtyři podřazené kategorie, tj. naivita, ironie, absurdita, humor (Borecký, 2005, s. 156). Zůstaneme-li pouze u pojmu **humor**, ani tam není situace jednoduchá. V zahraniční literatuře se setkáváme s *relativně širokým* pojetím humoru. Pod pojmem humor se zahrnuje několik různých pojetí:

- zábavný humor (*amusing*)
- přátelský, nenásilný, neútočný (*affiliative*)
- pomáhající, podporující (*supportive*)
- obranný humor (*defensive*)
- útočný humor (*offensive*) až agresivní humor (*aggressive*).

V domácí literatuře se můžeme setkat s *užším* pojetím humoru. V naší odborné literatuře do jisté míry převažuje přátelský, pomáhající a nejvýše obranný obsah pojmu humor. Běžně se jím nerozumí útočná podoba humoru, pro níž má čeština jiná označení (viz níže).

Humor představuje odstup od vážné skutečnosti; jedinec zaujímá nový pohled, který mu dovoluje tlumit negativní emoce. Takový humor neseparuje jedince od ostatních lidí, naopak posiluje skupinovou solidaritu. Pomáhá člověku porozumět oběma stránkám života – komické i tragické. Humor je provázen změnou perspektivy a hravostí. Je specifickou obranou před dopady stresujících zážitků a zkušeností (Lefcourt, 2001, s. 72-73).

Ze strukturního pohledu můžeme říci, že humor:

- a) je podnět, který spouští specifické reakce (může mít podobu vyprávěných či kreslených vtipů, historek, grotesky, komedie apod.)
- b) jsou mentální procesy, které zahrnují produkování, vnímání, chápání a cenění si humoru („dělání si legraci z něčeho“)
- c) emoční reagování na podnět (pobavení, dobrá nálada, usmívání se, smích)

d) je ovlivněn kontextem, neboť podnět, mentální proces i emoční reagování se odehrávají v sociálním kontextu, který determinuje, co účastníci interpretují jako humorné.

Jedním z určujících znaků humoru je nečekaně navozená situace nesouladu, **inkongruence**. Humorná situace bývá vnímána jako humorná právě proto, že 1. buď nepokračuje v konvenčním směru, náhle odbočí k něčemu, co lidé vůbec neočekávali a jsou zaskočeni, anebo 2. dává dohromady věci, aspekty, které jsou v běžném životě chápány jsou nespojitelné. Člověk je v obou případech překvapen, ba zaskočen a – pokud pochopí princip komična a dokáže dospět k nadhledu – reaguje smíchem.

Pro útočné až agresivní jevy komična má čeština jiné, specifičtější pojmy: ironie, satira, jízlivost.

Ironie je projevem určité převahy. Člověk ironizuje to, co je menší, slabší, naivnější, čemu se cítí nadřazen, nad čím se domnívá stát společensky nebo duchovně. Ironie se rodí z rozdílu mezi lidmi, z vnitřní nerovnosti lidí; staví se nad lidi a nad věci (Čapek, 1986).

Satira je projevem revolty vůči něčemu, bojuje s něčím. Obyčejně se obrací proti tomu, co toho času vládne, proti přesile. Obrací se proti tomu, co je mocné, oficiální a obecně přijaté – ať je vkus, konvence, obecná víra či politický režim (Čapek, 1986). My dodáváme: obrací se proti demagogii a proti nositelům určitých názorů.

Ani **jízlivost** nemůžeme ztotožňovat s humorem. V jízlivosti se spojují tři druhy smíchu. Smích původce, uspokojeného vlastní vtipností, zpitého vyzývavou převahou, obdivující se zálibně vlastní „duchaplností“. Za druhé výsměch, který jako jedovatý šíp zasahuje oběť. Za třetí je to smích publika, které bylo přizváno, aby přihlíželo podívané. Aby svým ohlasem dávalo za pravdu vítězovi a utvrzovalo oběť v naprosté bezvýchodnosti její situace. Vzdálený pozorovatel ustrne v děsu (bez úsměvu) nad takovou narežírovanou podívanou a nechápavě se ptá, jak je něco takového vůbec možné (Kosík, 1993).

Náš však nezajímá humor obecně, ale **humor ve školním prostředí**. Co se stane, když do školy vnikne humor? Rozrušuje pracně udržovanou fasádu školské vznešenosti, rozbíjí odlidštěnost vztahů, narušuje hladký průběh každodenní rutiny. Nutí učitele a studenty tvořivě reagovat, akcentuje kouzlo okamžiku, unikátnost pedagogických situací, vede k vychutnávání přítomného života oproti vzdáleným perspektivám. Může zesměšnit aktuální pachtění tím, že je poměřuje vyššími a dlouhodobějšími kritérii. Dokládá, že jeho aktéři jsou tvořiví, vnitřně svobodní (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Humor a elektronické učení

Elektronické učení, zejména pak on-line učení, se používá ve stále větším rozsahu. Je známo, že jednou z jeho nevýhod je fyzické odloučení studentů od učitele a také studentů od sebe navzájem, dvojí izolovanost (Hellman, 2006). Pocit „naší třídy“ nebo „naší studijní skupiny“, který je běžný v tradičním vzdělávání, se v podmínkách „virtuální třídy“ vytváří jen obtížně. Elektronická komunikace je oproti přímé mezilidské komunikaci mnohem chudší.

Humor studentů i humor učitelů patří ke školnímu životu i k *tradiční* školní výuce. Jeho podoby jsou v tomto kontextu už dostatečně zmapovány. Poněkud jiná situace ovšem nastává u elektronického učení, které se od tradiční podoby učení a vyučování v mnohém liší.

Odborníci říkají: pokud učitel vybírá humorné prvky z hotové nabídky nebo sám připravuje humor pro on-line výuku, musí mít vždy na paměti, že jde o **pedagogické** využití humoru. Humor by neměl odvádět studenta od učení, ale probouzet jeho zájem o učivo, soustřeďovat jeho pozornost na to podstatné v učivu, usnadňovat mu pochopení a pamatování důležitých pojmů (Schratz, LoSchiavo, 2006).

Humor a student. Dosavadní výzkumy konstatují, že pokud je humor při elektronickém vyučování a učení používán vhodným způsobem, vyvolává u studentů pozitivní efekty. Obvykle:

- snižuje školní strach, zkouškovou úzkost a celkově zeslabuje distres související s učením (Saltman, 1995; Berk, 1996; Korobkin, 1989; Flowers, 2001; Whiteová, 2001); neplatí to však obecně, např. užití humorných prvků při examinačních testech přineslo nejednoznačné výsledky (McMoris, Boothroyd, Pietrangelová, 1997)
- upoutává pozornost studenta (Whiteová, 2001)
- zvyšuje učební motivaci studenta (Whiteová, 2001)
- vzbuzuje zájem o učivo (LoSchiavo, Shatz, 2005)
- vytváří klíče, vodítka pro lepší zapamatování učiva (Korobkin, 1989)
- zlepšuje zapamatování učiva (Saltman, 1995; Schratz, LoSchiavo, 2006)
- stoupá zangažovanost studenta na průběhu učení a jeho výsledku (James, 2004)
- zvyšuje ochotu studenta diskutovat o učivu (Andersonová, 2011)
- rozvíjí tvořivější přístup k řešení problémů (Flowers, 2000)
- navozuje radost z učení (Baid, Lambert, 2010)
- umožňuje lepší poznání sebe sama (Korobkin, 1989)
- posiluje studentovo sebevědomí (Deiter, 2000)
- pomáhá rozvíjet autoregulaci studenta při e-learningu, neboť usnadňuje zvládnání obtíží (Chen, Stocker, Wang et al., 2009).

Humor ovlivňující vztahy mezi studenty. Výsledky studií ukazují, že humor:

- obecně usnadňuje komunikaci uvnitř skupiny (Romero, Pescosolido, 2008)
- obecně zvyšuje produktivitu práce skupiny (Romero, Pescosolido, 2008)
- zvyšuje soudržnost skupiny (Saltman, 1995)
- buduje společenství studentů, byť prostorově vzdálených; navozuje pocit, že jedinec je součástí učící se komunity (Eskey, 2010)
- buduje skupinové vědomí, skupina identifikuje sama sebe (Korobkin, 1989)
- zlepšuje kooperativnost studentů při on-line učení (Goertzen, Kristjánssonová, 2007)
- podílí se na posilování a prohlubování sociálních vztahů při on-line učení, zejména na sociálním zpřítomněním prostorově vzdálených aktérů¹ (Sung, Mayer, 2012).

Humor a učitel. Badatelé konstatují, že učitel, který v rámci elektronického učení používá vhodným způsobem humor, se svým studentům jeví:

- méně nutný, otravný, obtěžující (Flowers, 2001)
- mnohem lidštvější (Flowers, 2001)
- mnohem vstřícnější (Flowers, 2001; Shatz, LoSchiavo, 2006)
- důvěryhodnější (Andriotiová, 2010)
- zajímavější (Shatz, LoSchiavo, 2006).

Humor ovlivňující vztahy mezi učitelem a studenty. Výzkumy dospívají k závěru, že vhodně používaný humor:

- překonává distanci mezi učitelem a jeho studenty (Flowers, 2001)
- zlepšuje vztahy mezi učitelem a jeho studenty (Mitchellová, 2005)
- snižuje asymetričnost vztahu učitel-student ve prospěch větší symetričnosti (Saltman, 1995)

Humor ovlivňující podmínky učení a klima výuky. Výzkumníci zjistili, že vhodné požívání humoru:

- navozuje zdravé prostředí pro učení (Whiteová, 2001)
- vytváří humanistické prostředí pro učení (Korobkin, 1989)

¹ Jde o míru zpřítomnění a svébytného vystupování dané osoby, jak se projevuje v sociální interakci, která je zprostředkována elektronickými médii (*social presence*). I když se studenti navzájem nevidí, neslyší své hlasy (a někdy se ještě ani fyzicky nesetkali) utvářejí si z elektronické verbální komunikace představu o tom druhém, o jeho charakteristikách. Druhá osoba je stále víc vnímána jako „reálná osoba“, která se vyznačuje individuálními zvláštnostmi, včetně způsobu humorného reagování v diskusi. Podrobnou analýzu sociálního zpřítomnění a sociálního vyjadřování se ve virtuálních skupinách nabízejí např. Aragon (2003), Pérez-Mateo a Guitert (2012).

- vytváří pozitivní on-line prostředí pro učení (Schatz, LoSchiavo, 2006)
- vytváří vstřícné a pomáhající prostředí pro učení (Hellman, 2006)
- zlepšuje psychosociální klima výuky (Saltman, 1995).

Humor jako součást studijních materiálů. Učinit humor součástí studijních elektronických materiálů, s nimiž studenti pracují, je žádoucí záměr, ale v e-learningu zatím je málokdy naplněný. Lépe se tvůrcům elektronického učení daří realizovat výše uvedené funkce humoru, než integrovat humor do samotného učiva. Vždy je pracnější hledat a nalézat humor, který je specifický pro určitý typ učiva (*content-specific humor*), než použít humor obecný, generický, který přímo nesouvisí s učivem, ale pouze odlehčuje pedagogickou situaci.

Ponecháme stranou strategii, která doporučuje včlenit humor do sylabů daného předmětu (Berk, 1996). Např. volit humorný podtitul daného předmětu, zařadit humorně formulované prekvizity daného předmětu, humorně představit vyučujícího, humorně informovat o konzultačních hodinách, doporučené literatuře atd.

Použijeme další tři strategie, které Berk (1996) doporučuje: a) na začátek studijních materiálů vložit humorné deskriptory probíraného učiva, humorná upozornění a úsměvná varování pro uživatele studijních materiálů, b) do výkladu zařadit humorné příklady konkrétních nebo abstraktních pojmů, které výstižně ilustrují probírané učivo, c) zařadit celý soubor humorně koncipovaných problémů, které souvisejí s probíraným učivem.

Obr. 1: **Příklad humorného upozornění** (modifikovaně podle Berk, 1996, s. 79)

Důležité upozornění!

- Materiály neohýbejte, nepoškozujte, nesnažte se je překroutit!
- Chraňte materiály před vlhkem, deštěm, sněhem, kroupami a večerními návaly deprese!
- Uchovávejte materiály v chladu a na suchém místě!

Ve výuce lze s úspěchem využít i kreslených vtipů. Např. počítačový program pro studenty právnické fakulty zařazuje do tématu *mediační a probační služby* vtip, na němž je znázorněn úředník, který sedí u kancelářského stolu. Stůl je zavalen stohy papírů a z úředníka je vidět jen vršek hlavy. Úředník říká: já budu na vás dohlížet. Před stolem sedí (rozvalen na židli) podmínečně propouštěný trestanec: holá hlava, strnisko vousů, velké břicho schované pod pruhovaným tričkem. Odpudivý typ, kterého známe ze Chaplinových grotesek.

Pod kresleným vtípem jsou rozepsány tyto úkoly pro studenty (Eskey, 2010, s. 16):

1. Vyložte symboly, které figurují v kresleném vtípu. Proč jsou na obrázku stohy papíru? Proč je probační úředník schován za stohem papíru?
2. Jak závažný je velký počet podmíněně propuštěných osob pro propuštěného člověka? Pro probačního úředníka?
3. Bylo by vhodné probační službu privatizovat? Proč ano a proč ne? Jaké jsou výhody a jaké nevýhody privatizace?

Třetí příklad. Počítačový program pro vysokoškoláky, který jim má přiblížit téma zdravotní rizika pro člověka a jak jim předcházet, vsadil na sérii humorně podaných příběhů. Zdravotní rizika jsou dnešním studentům konkretizována prostřednictvím událostí ze života pravěkých lidí (McCormac, Dale, Phair, et al., 2012). Obrázky jsou však doplněny značkami, symboly a předměty ze současnosti. Představte si tlupu pravěkých lovců, která před jeskyní opéká na rožni divoké prase. Před vchodem do jeskyně visí cedule se zásadami bezpečnosti práce a pod ní stojí hasicí přístroj. Opékané prase je opatřeno symbolem X. Přibíhající náčelník volá: „*Počkat! Jste si jisti, že to zvíře je v pořádku? Nechci se cpát něčím, co by bylo kontaminováno nějakými chemikáliemi!*“

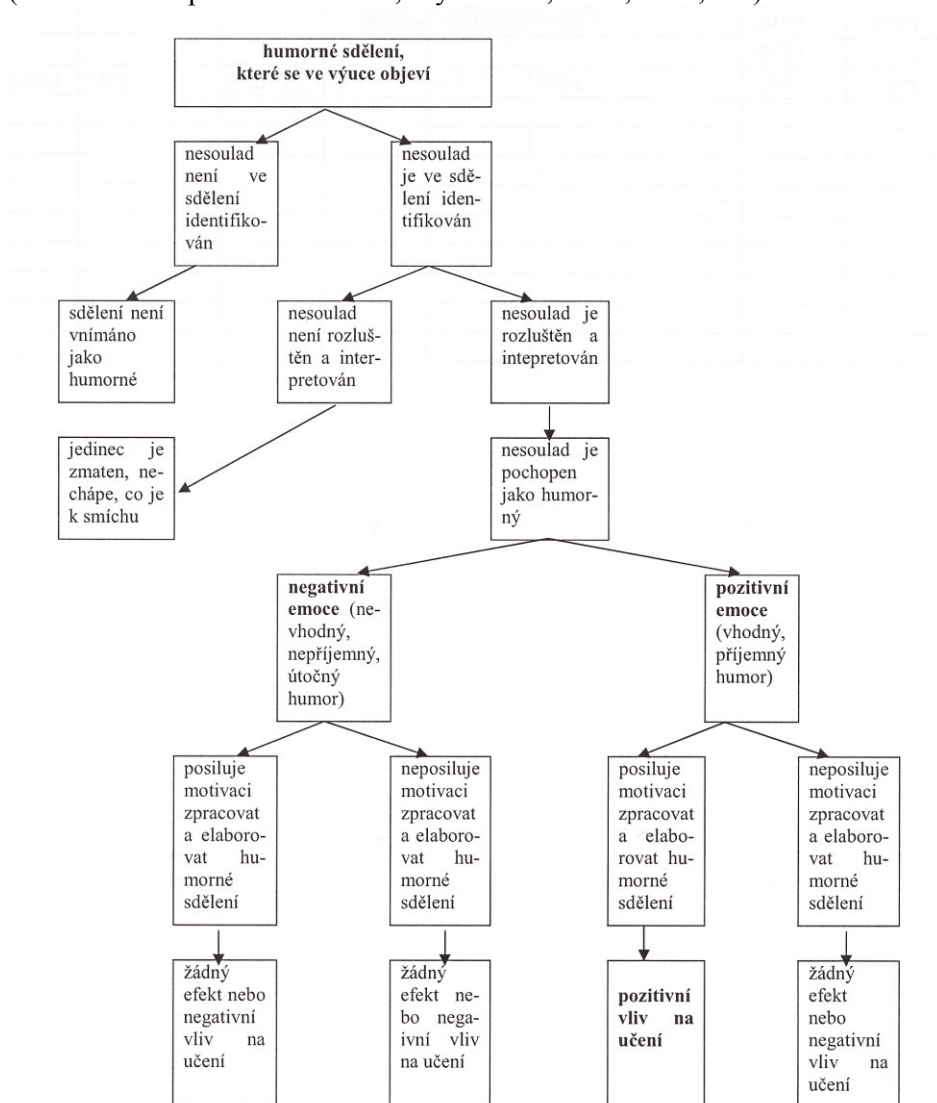
Čtvrtý příklad. Výuka matematiky, chemie a dalších přírodovědných předmětů nebývá příliš zábavná. Proto autoři některých počítačových programů využívají dynamického prvku, který studenty upozorňuje na důležité partie učiva, zvýrazňuje klíčové prvky obrázků, schémat atd. Jde o tzv. pedagogického průvodce, který provází studenty učivem. Může mít podobu stylizovaného ptáka, který připomíná havrana. Poletuje po obrazovce, mluví, oživuje učivo (Heidigová, Clareboutová, 2011).

Uvedli jsme jen čtyři příklady vhodného uplatňování humoru ve studijních materiálech, z nichž se studenti učí. Tvořiví učitelé jsou schopni vymyslet a realizovat další varianty, včetně videosekvencí stažených z internetu anebo uplatnění humorných prvků v rámci virtuální reality.

Modely fungování humoru

V úvodu jsme vymezili pojem humor a upozornili, že jedním z jeho určujících znaků je nesoulad, inkongruence, která člověka zaskočí a pokud rozpor pochopí – vyvolá u něj úsměv, smích, vtip ho pobaví. Právě první model, který se opírá o teorii zpracování výukového humoru Wanzerové et al. (2010), ukazuje, jak vše probíhá na úrovni jednotlivce.

Obr. 2: Zpracování humoru ve výuce – jde o úroveň jednotlivých aktérů (modifikovaně podle Wanzerová, Frymierová, Irwin, 2010, s. 7)



Na začátku je sdělení, které je koncipováno svým tvůrce nebo sdělovatelem jako humorné. Je adresováno příjemcům, např. studentům. Mezi studenty jsou ovšem určité rozdíly, které se projevují mj. v tom, že je část z nich zaregistruje vtípný nesoulad, který je ve sdělení obsažen. Druhá část studentů nesoulad vůbec nezaregistruje a dané sdělení nechápe jako něco, co má v sobě humorový náboj. Nechápe, že jde o vtíp.

Ale ani mezi těmi, kteří pochopili, že jde o vtip, nemusí být shoda. Část z nich rozluští podstatu nesouladu a interpretuje jádro vtipu. Druhá část nerozklíčuje humorné poselství, nedokáže interpretovat jádro vtipu. Nechápavě se rozhlíží, kroučí hlavou nad tím, čemu se vlastně ostatní usmívají či smějí. Skupina těch, kteří pochopili humornou podstatu sdělení, může – podle povahy humoru a jeho zacílení – prožívat pozitivní anebo negativní emoce.

Jedná-li se o humor útočný, zraňující, o zesměšňování či jízlivost, pak se část lidí odmítá podílet na takovém „humoru“, odmítá se jím zabývat, neboť je rozčiluje, uráží. Takový „humor“ nepomáhá učení, někdy ho až blokuje. Druhá část lidí (i když také prožívá negativní emoce) se zajímá, co je to za vtipy, komu jsou určeny, co autora k takovému jednání asi motivovalo. Chce se v celé situaci dobře zorientovat, ale současně ví, že tento druh vtipkování učení nepomáhá.

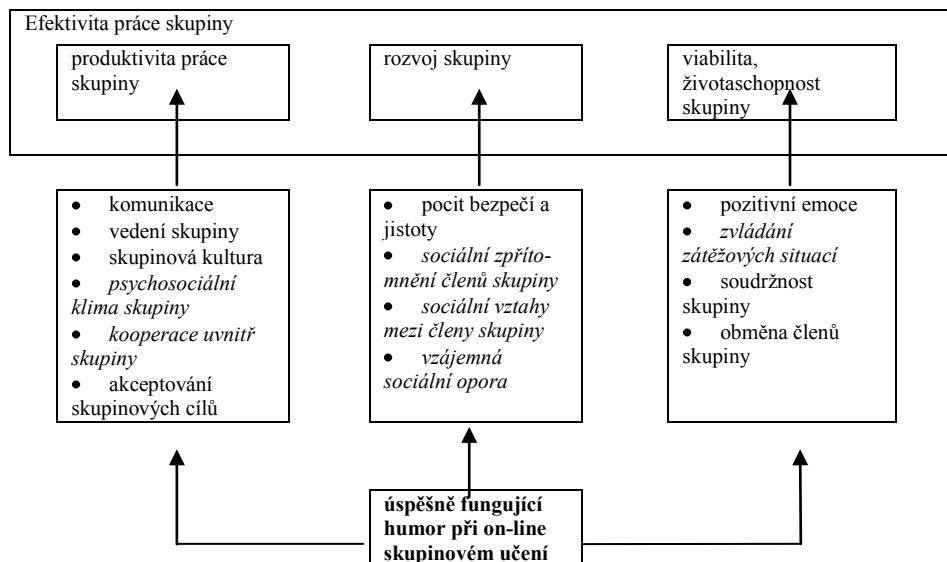
Jedná-li se o humor přátelský, zábavný, příjemný, pak nastávají – zjednodušeně řečeno – dvě možnosti. Může jít o humor, který pouze odlehčuje pedagogickou situaci, navozuje dobrou náladu, ale nesouvisí přímo s učivem. Takový humor je příjemný, ale samotnému naučení příliš nepomáhá. Může existovat i odlišný případ: humorné sdělení je pečlivě vybráno, vhodně zařazeno do učiva, správně načasováno a pomáhá studentům v učení, navozuje porozumění. Takové humorné sdělení je přínosem pro průběh učení, pro jeho krátkodobé i dlouhodobé výsledky.

Model, který jsme právě představili, vychází z myšlenky, že nezáleží jen na tom, jak je humorné sdělení zamýšleno a podáno, ale do značné míry na zvláštěnostech a zkušenostech příjemců, např. studentů. Záleží na tom, jak oni humorné sdělení subjektivně vnímají a zpracují i na jejich smyslu pro humor. Musíme však dodat, že nejde o charakteristiky, které jsou někomu dány a někomu nikoli, ale spíše o stupeň rozvinutosti a míru zkušeností jedinců s humorným materiálem, jinak řečeno: u studentů se nejedná o fatální záležitost, nýbrž o charakteristiky, jejichž úroveň lze kultivovat a rozvíjet.

Při elektronickém učení však nejde jenom o učení se jednotlivců. Učí se **skupiny** studentů, vznikají učící se komunity, formují se „virtuální třídy“. Stojí tedy za to inspirovat se zkušenostmi, které mají manažeři s užitím humoru v pracovních týmech různých organizací. S tím, co bylo zjištěno a vlivu humoru na efektivitu práce, na vytváření „týmového ducha“.

Upravili jsme model, který navrhli Romero a Pescosolido (2008), pro potřeby on-line skupinového učení (viz obr. 3).

Obr. 3: **Model vlivu humoru na efektivitu skupinové práce** (modifikovaně podle Romero a Pescosolido, 2008, s. 410)



Poznámka: faktory napsané kurzívou jsme do modelu doplnili my

Model znázorněný na obr. 6 předpokládá, že vhodně zvolený a citlivě používaný humor ovlivňuje skupiny faktorů, které jsou uvedeny ve střední části modelu. Např. ve skupině faktorů umístěných vlevo, humor ovlivňuje: komunikaci, vedení skupiny, skupinovou kulturu, psychosociální klima ve skupině atd.

Prostřednictvím těchto faktorů zase humor ovlivňuje tři proměnné, které jsou důležité pro celkovou efektivitu skupinové práce, tj. působí na produktivitu práce dané skupiny, rozvoj skupiny a životaschopnost skupiny.

Zjišťování názorů na humor a zkoumání efektů humoru

V předchozích oddílech naší studie jsme shrnuli hlavní zjištění o tom, nakolik humor ovlivňuje aktéry on-line vyučování a učení. Prezentovali jsme výsledky, k nimž dospěli badatelé v různých zemích a za různých pedagogických situací. Uvádění výsledky jsou ovšem jen tak spolehlivé, jak spolehlivé jsou **diagnostické metody**, s jejichž pomocí byly získány. I roce 2012 můžeme zopakovat konstatování R.A. Berka z roku 1996, že většina výzkumů o efektech humoru při vysokoškolském vyučování má anekdotický charakter, zkoumané proměnné nejsou dostatečně kontrolovány a výzkumné projekty jsou pre-experimentální a nejvýše korelační.

Podívejme se proto, jaké metody badatelé používají při zkoumání efektu humoru na vyučování a učení. V zásadě jde o postupy kvalitativní, kvantitativní a smíšené.

Příkladem **kvalitativního přístupu** je výzkum Goldsmithové (2000). Zkoumaný soubor zahrnul 400 studentů a 72 on-line kursů. Autorka položila studentům tři otevřené otázky. Byly koncipovány velmi široce a netýkaly se přímo humoru. Měly zhruba tuto podobu: 1. Co vám při on-line výuce usnadňuje učení a dosahování stanovených cílů anebo zapojování do elektronické diskuse? 2. Co vám on-line učení spíše komplikuje? 3. Mohli byste nám napsat své komentáře k on-line kursům? Tj. napsat své postřehy, doporučení anebo kritické poznámky, které by odhalily silné i slabé stránky on-line učení? Analýza studentských odpovědí konstatovala, že dominovaly kladné výroky. Někteří studenti oceňovali, že učitelé obohacovali učivo o humorné prvky, výuka byla zábavnější, učivo stravitelnější. Humor jim pomáhal v učení.

Mnohem hlouběji šel kvalitativní výzkum Goertzena a Kristjánssonové (2007). Autoři zaznamenávali skupinovou diskusi 12 studentů v rámci kooperativního e-learningu. Sledovali, jak účastníci diskuse projevují své osobnostní zvláštnosti a tím prezentují ostatním lidem sami sebe jako svébytnou, „reálně existující“ osobu. Hlavní cílem tohoto výzkumu bylo prozkoumat tzv. *sociální prezentování* účastníků v situaci, kdy spolu komunikují jen na dálku. Zachycenou diskusi autoři analyzovali z lingvistického hlediska pomocí systémů sémantické analýzy. Dovolovala studovat dva aspekty výroků zúčastněných osob – posouzení (*appraisal*) a zahrnování (*involvement*). Aspekt posouzení zahrnoval tři kategorie: pochopení, afektivní projevy a hodnotící stanovisko. Aspekt zahrnování obsahoval čtyři kategorie: oslovování účastníků jménem, projevy humoru, paralingvistické projevy a projevy emocí.

Kvantitativní přístupy jsou při zkoumání vlivu humoru na studentské postoje k učení a vlivu humoru na učení samotné, používány mnohem častěji. Přitom podoba užívaných dotazníků se v jednotlivých studiích velmi liší. Mnozí autoři si konstruují svůj vlastní dotazník, což znemožňuje srovnávání výsledků získaných různými autory. V publikovaných textech mnohdy chybí údaje o psychometrických charakteristikách použitého dotazníku. Přehled dotazníků, které se používají při výzkumech vlivu humoru na elektronické učení, přináší tab. 1.

Tab. 1: Příklady dotazníků používaných při výzkumech humoru při elektronickém učení

Autor a příp. název dotazníku	Počet položek	Způsob odpovědí	Obsahová struktura	Reliabilita	Komentář
Berk (1996): Humor Effectiveness Evaluation	22	pětistupňová škála	3 proměnné: 1. snižování školní úzkostnosti, 2. zvýšená schopnost naučit se učivo, 3. snaha podávat co nejlepší výkon	Cronbachovo alfa: 0,83-0,92	odpovídají studenti
Whiteová (2001)	13	pětistupňová škála	nebyla provedena faktorová analýza; jednotlivé položky zjišťují názory studentů na různé způsoby využití humoru ve výuce	nezjišťována	odpovídají studenti i učitelé
LoSchiavo, Shatz (2005)	6	pětistupňová škála	nebyla provedena faktorová analýza; jednotlivé položky zjišťují názory studentů na různé způsoby využití humoru v on-line výuce	nezjišťována	odpovídají studenti
Eskey (2010): Student Questionnaire	24	sedmístupňová škála	nebyla provedena faktorová analýza; jednotlivé položky zjišťují názory studentů na různé způsoby využití humoru v on-line výuce	nezjišťována	odpovídají studenti
McCormac et al. (2012)	5	výběr ze 2 až 3 alternativ	nezjišťována	nezjišťována	odpovídají studenti
Sung et al. (2012): Online Social Presence Questionnaire	19	pětistupňová škála	5 proměnných: 1. sociální respekt (včetně užití humoru), 2. sociální sdílení, 3. otevřená mysl, 4. sociální identita, 5. sociální blízkost	Cronbachovo alfa: 0,85-0,86	odpovídají studenti

Smíšený přístup reprezentuje výzkum Andersonové (2011). Autorka srovnávala dvě skupiny studentů: jedna během kursu nezažila žádné použití humoru v on-line výuce, ve druhé naopak byly prvky humoru do on-line výuky zařazovány cíleně. Na konci kursu všichni studenti hodnotili kvalitu absolvované výuky. Celkem se jednalo o 129 studentů. Jednak vyplňovali dotazník se třemi položkami, v němž pomocí pětistupňové škály vyjadřovali své stanovisko k navozenému prostředí pro učení, dále ke smysluplnosti a využitelnosti učiva a konečně k učiteli, který vedl výuku. Jednak dostali otevřenou otázku a mohli volně psát své dojmy z výuky a přání něco ve výuce

změnit. Volné odpovědi byly přepsány do protokolu, analyzovány a seskupeny do určitých kategorií.

Nevhodné využití humoru

Žádný prostředek – tedy ani humor – nemá jen své kladné stránky, ale také svá úskalí a nevýhody. Nelze předpokládat, že humor je jakýmsi všelékem na problémy e-learningu (Schratz, LoSchiavo, 2006). Už Karel Čapek řekl, že humor je sůl země (Čapek, 1970, s. 18) a my jen dodáváme, že nevhodné či přehnané použití soli vede k tomu, že připravený pokrm pak není stravitelný. Tak je to i s humorem ve škole.

Wanzerová (2002) konstatovala, že ne všechny druhy humoru jsou stejně vhodné pro použití ve škole. My k tomu dodáváme, že ne všechny druhy humoru jsou stejně vhodné pro různé stupně škol a pro různé formy výuky (včetně elektronické výuky).

Citovaná autorka se ptala vysokoškolských studentů, které druhy humoru považují za vhodné používat ve výuce a které nikoli. Studenti označili za vhodné tyto druhy humoru: humor související s probíraným učivem, humorné napodobování někoho či něčeho, užití humorných rekvizit; studenty rozesmává i kouzlo nechtěného. Mezi akceptovatelnými druhy humoru se u tohoto souboru studentů kupodivu ocitl humor, který nijak nesouvisí s učivem a dále ironizování až sarkasmus. Jak si to vysvětlit? Wanzerová (2002) se domnívá, že nejde jenom o druh humoru samotný, ale také o typ učitele, který s tímto humorem pracuje. Zkušený a vtipný učitel, který má sám smysl pro humor, může funkčně využít i sarkasmu, ironie a studenti to od něj nebudou brát úkorně. Navíc je ve hře také typ studenta a jeho vnímání, prožívání a hodnocení humorného sdělení, jak ukázal model na obr. 5.

Existují však také druhy humoru, u nichž se různí autoři shodují, že takový humor **není vhodný** ve výuce používat. Patří sem: křečovitá snaha učitele být vtipný za každou cenu, humor vycházející se stereotypně tradovaných názorů, sexuálně zabarvené vtipkování, rasisticky zabarvené vtipy; vtipkování na účet studentů, zesměšňování studentů, ponižování studentů, urážení studentů, učitelovo vtipkování o vážných věcech (Wanzerová, 2002; Ullothová, 2003; Shatz, LoSchiavo, 2006).

Doposud jsme mluvili o negativních aspektech humoru v obecné poloze. Jaká asi je jejich prevalence? Výzkumná sonda Whiteové (2001) se uskutečnila u vzorku 365 učitelů a 206 studentů z 64 amerických vysokých škol. Autorka konstatovala, že tři nevhodné druhy učitelského humoru (ztrapňování studentů, zastrasování studentů, snaha pomstít se studentům) se jak z pohledu učitelů, tak z pohledu studentů vyskytují asi v 7-9 % ze všech případů, kdy byl ve výuce humor použit. Celkem byl sledován výskyt 13 druhů humoru (3 negativních a 10 pozitivních).

Můžeme tedy shrnout: pro pedagogické aplikace není vhodné používat humor, který dehonestuje: studenty obecně, gender, minority, kulturní hodnoty určitých skupin lidí, náboženské hodnoty určitých skupin lidí. Dehonestuje vyučovací předmět, obsahovou stránku učiva. Dehonestuje studentovu snahu porozumět učivu, diskutovat o učivu, usilovně se učit.

Doporučení pro učitele

V předchozím oddíle jsme shrnuli zkušenosti s nevhodnými typy humoru. Nyní je na čase předložit pozitivní doporučení. Velmi užitečné rady pro učitele, jak zabudovat humor do výuky, nabízí Ullothová (2003). Můžeme je shrnout do deseti bodů:

1. Zapamatujte si, že humor je jen nástroj, pouhý prostředek, jak studentům lépe zpřístupnit učivo. Primárním účelem vyučování není bavit studenty.
2. Buďte přirození, nenuťte se do věcí, které vám nesedí. Nemůžete mechanicky kopírovat humor druhého člověka.
3. Zařazujte humor do výuky systematicky.
4. Vyhybejte se použití takového humoru, který je vůči studentům útočný, zraňující, zesměšňující.
5. Buďte citliví k pocitům studentů.
6. Buďte spontánní, využívejte i situačního humoru.
7. Umožněte studentům, aby se do humorných situací zapojovali také oni, aby mohli projevit svůj smysl pro humor.
8. Volte adekvátní humorné prvky, abyste zvýraznili ty partie učiva, které jsou z pedagogického hlediska důležité.
9. Zařazujte humorné prvky i do sylabů kursu, do studijních materiálů, ba i do didaktických testů.
10. Dbejte na to, abyste sami měli radost z vyučování. Tu pak snadněji přenesete na své studenty (modifikovaně podle Ullothová, 2003, s. 36).

Závěr

Pedagogický humor – i při elektronickém učení – je jedna z užitečných vyučovacích strategií. Jejím primárním cílem je usnadnit učení a studenty něčemu naučit, nikoli je jen pobavit (LoSchiavo, Shatz, 2005). E-learning vytváří pro učení a interakci lidí jiné podmínky, než tradiční výuka. Proto i humor musí – jak ukazují zkušenosti učitelů, kteří zabudovávají humor do e-learningu – mít poněkud jinou podobu, než jsme zvyklí z tradiční výuky (James, 2004).

Protože e-learning nemůže pracovat se situačním humorem, který vzniká při přímém mezilidském styku „tváří v tvář“, protože nemůže využívat odstíny hlasového projevu, mimiku, gesta, postoje – musí postupovat jinak. Daleko

častěji pracuje s verbálním psaným humorem, humornými zkratkami,² anekdotami, humornými příběhy, kreslenými vtipy, karikaturami, animovanými „pedagogickými průvodci“³, humornými videozáznamy. Příležitost zařazovat do on-line učení humor, se navíc zvyšuje rozvojem technologií označovaných jako Web 2.0. Patří k nim stránky typu wikipedie, blogy, webové stránky obsahující série audio a videonahrávek, dále technologie RSS formátů, které umožňují uživatelům přihlásit se k pravidelnému odběru novinek z webových stránek, jejichž obsah se relativně často mění.

LITERATURA

LITERATURA

- ANDERSON, D.G. 2011. Taking the “Distance” Out of Distance Education: A Humorous Approach to Online Learning. In *Journal of Online Learning and Teaching*, roč. 7, č. 1, s. 74-81.
- ANDRIOTI, K. 2010. The Use of Multiple Intelligence, Humor, and Technology in the College Composition Classroom: A Practical Approach. In *Social Applications for Lifelong Learning*, č. 4/5, s. 58-62.
- ARAGON, S.R. 2003. Creating Social Presence in Online Environments. In *New Directions for Adults and Continuing Education*, č. 100, s. 57-68.
- ARTRINO, A.R. 2012. Emotions in Online Learning Environments: Introduction to the Special Issue. In *Internet and Higher Education*, roč. 15, č. 3, s. 137-140.
- ARTRINO, A.R., JONES, K.D. 2012. Exploring the Complex Relations between Achievement Emotions and Self-Regulated Learning Behaviors in Online Learning. In *Internet and Higher Education*, roč. 15, č. 3, s. 170-175.
- BAID, H., LAMBERT, N. 2010. Enjoyable Learning: The Role of Humour, Games, and Fun Activities in Nursing. In *Nurse Education Today*, roč. 30, s. 548-552.
- BERK, R.A. 1996. Student Ratings of 10 Strategies for Using Humor in College Teaching. In *Journal on Excellence in College Teaching*, roč. 7, č. 3, s. 71-92.
- BORECKÝ, VL. 2005. *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton, 352 s. ISBN 80-7254-503-5.
- ČAPEK, K. 1970. *Ratolest a vavřík*. Praha: Melantrich, 146 s.

² Mluví se o tzv. elektronickém humoru (zkráceně e-humor). Rozumí se jím verbální a neverbální humor používaný v diskusi, která je zprostředkována elektronickými médii (e-mail, chat, asynchronní diskuse). Jde o použití specifických slov, značek, symbolů, které nemusejí být srozumitelné širší veřejnosti, ale v dané komunitě sdělují konkrétní, emočně nabitý obsah.

³ Rozumí se jím animovaná postavička – ať už má podobu např. člověka, zvířátka, robota – která studenta provází učivem, oživuje výkladový text, ukazuje na důležité prvky obrázků atd. (Heidigová, Clareboutová, 2011).

- ČAPEK, K. 1986. O tom humoru. In ČAPEK, K. *O umění a kultuře III*. Praha: Čs. spisovatel, s. 661-664.
- DEITER, R.F. 2000. The Use Humor As a Teaching Tool in the College Classroom. In *NASCTA (North American Colleges and Teachers of Agriculture) Journal*, roč. 5, č. 2, s. 20-28.
- ESKEY, M. 2010. *Humor in the Online Criminal Justice Classroom*. Proceedings of Georgia Political Science Association Annual Meeting, Savannah, Georgia, 21 s.
- FLOWERS, J. 2001. The Value of Humor in Technology Education. In *The Technology Teacher*, roč. 50, č. 8, s. 10-13.
- GOERTZEN, P., KRISTJÁNSSON, C. 2007. Interpersonal Dimensions' of Community in Graduate Online Learning: Exploring Social Presence through the Lens of Systemic Functional Linguistics. In *Internet and Higher Education*, roč. 10, s. 212-230.
- GOLDSMITH, D. 2001. Communication, Humor and Personality: Student's Attitudes to Online Learning. In *Academic Quarterly Exchange*, roč. 5, č. 2, s. 108.
- HEIDIG, S., CLAREBOUT, G. 2011. Do Pedagogical Agents Make a Difference to Student Motivation and Learning? A Review of Empirical Research. In *Educational Research Review*, roč. 6, č. 1, s. 27-54.
- HELLMAN, S.V. 2006. *Online Humor: Oxymoron or Strategic Teaching Tool?* Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. St. Louis: University of Missouri, October, 6 s. [citováno 11.1. 2013]
Dostupné na:
<http://www.umsl.edu/continuinged/education/mwr2p06/pdfs/A/Hellman_Online_Humor.pdf>
- CHENG, S.W., STOCKER, J., WANG, R.H. et al. 2009. Evaluation of Self-Regulatory Online Learning in a Blended Course for Post-Registration Nursing Students in Taiwan. In *Nurse Education Today*, roč. 29, s. 704-709.
- JAMES, D. 2004. A Need for Humor in Online Courses. In *College Teaching*, roč. 53, č. 3, s. 93-94.
- KOROBKIN, D. 1989. Humor in the Classroom. In *College Teaching*, roč. 36, č. 4, s. 154-158.
- KOSÍK, K. 1993. O smíchu. In KOSÍK, K. *Století Markéty Samsové*. Praha: Český spisovatel, s. 187-202. ISBN 80-202-0442-3.
- KULIČ, V. 1992. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 187 s. ISBN 80-200-0447-5.
- LEFCOURT, H.M. 2001. *Humor. The Psychology of Living Buoyantly*. New York: Kluger Academic Plenum Publisher. ISBN 0-306-46407-1.
- LOSCHIAVO, F.M., SHATZ, M.A. 2005. Enhancing Online Instruction with Humor. In *Teaching of Psychology*, roč. 32, č. 2, s. 247-250.
- MAREŠ, J., KRIVOHLAVÝ, J. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MCCORMAC, C., DALE, G.R., PHAIR, J. et al. 2012. Exploring the E-Serialization of Nano-Fiction to Enhance Undergraduate Health and Safety Lectures : A Back to the Future Perspective. In *Journal of Chemical Health and Safety*, roč. 19, č. 3, s. 23-28.

- MCMORRIS, R.F., BOOTHROYD, R.A., PIETRANGELO, D.J. 1997. Humor in Educational Testing: A Review of Discussion. In *Applied Measurement in Education*, roč. 10, č. 3, s. 269-297.
- MITCHELL, L.S. 2005. *Learning through Laughter: A Study on the Use of Humor in Interactive Classrooms* (doctoral dissertation). Mississippi State University, 151 s.
- PEKRUN, R. 2006. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. In *Educational Psychology Review*, roč. 18, s. 315-341.
- PEKRUN, R., ELLIOT, A.J., MAIER, M. 2009. Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations with Academic Performance. In *Journal of Educational Psychology*, roč. 101, s. 115-135.
- PÉREZ-MATEO, M., GUITERT, M. 2012. Which Social Elements Are Visible in Virtual Groups? Addressing the Categorization of Social Expressions. In *Computers and Education*, roč. 58, s. 1234-1246.
- ROMERO, E., PESCOSOLIDO, 2008. A. Humor and Group Effectiveness. In *Human Relations*, roč. 61, č. 3, s. 395-418.
- SALTMAN, J. M. 1995. *Humor in Adult Learning: Review of Perceptions* (doctoral dissertation). New York: Columbia University, Teachers College.
- SHATZ, M.A., LO SCHIAVO, F.M. 2006. Bringing Life to Online Instruction with Humor. In *Radical Pedagogy*, roč. 8, č. 2, 8 s. ISSN 1524-6345.
- SUNG, E., MAYER, R.E. 2012. Five Facets of Social Presence in Online Distance Education. *Computers in Human Behavior*, roč. 28, č. 5, s. 1738-1747.
- TEMPELAAR, D.T., NICULESCU, A., RIENTIES, B. et al. 2012. How Achievement Emotions Impact Students' Decisions for Online Learning, and What Precedes Those Emotions. In *Internet and Higher Education*, roč. 15, č. 3, s. 161-169.
- ULLOTH, J.K. 2003. Guidelines for Developing and Implementing Humor in Nursing Classrooms. In *Journal of Nursing Education*, roč. 42, č. 1, s. 35-37.
- WANZER, M.B. 2002. Use Humor in the Classroom. The Good, the Bad, and the No-So-Funny Things That Teachers Say and Do. In CHESEBRO, J.L., MCCROSKEY, J.C. (eds.) *Communication for Teachers*. Boston: Allyn and Bacon, s. 116-125. ISBN 0-205-31887-8.
- WANZER, M.B., FRYMIER, A.B., IRWIN, J. 2010. An Explanation of the Relationship between Instructor Humor and Student Learning: Instructional Humor Processing Theory. In *Communication Education*, roč. 59, č.1, s. 1-18.
- WHITE, G.W. 2001. Teachers' Report of How They Used Humor with Students' Perceived Use of Such Humor. In *Education*, roč. 122, č. 2, s. 337-348.

Jiří Mareš pracuje v Ústavu sociálního lékařství Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Hradci Králové. Okruhy jeho odborného zájmu sú štýly učenia sa, kvalita života detí a dospelých, sociálna opora, klíma triedy a školy, komunikácia v škole. Medzi jeho hlavné publikácie patria Styly učení žáků a studentů (1998), so spoluautormi napísal Učitelovo pojetí výuky (1996),

Komunikace ve škole (1995), Psychologie pro učitele (2001), Sociální opora u dětí a dospívajících I – III (2001, 2002, 2003) a Kvalita života u dětí a dospívajících I – III (2006, 2007, 2008). Je spoluautorem Pedagogického slovníka (šest vydání), Pedagogickej encyklopédie (2010), Anglicko-slovenského pedagogického slovníka (1996) a Anglicko-českého pedagogického slovníka (1999).

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.
Univerzita Karlova
Lékařská fakulta v Hradci Králové
Ústav sociálního lékařství
Šimkova 870
500 38 Hradec Králové
e-mail: mares@lfhk.cuni.cz