

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PSIHOLOGIJO

IVANA KOMLJEN

Zaznave učiteljevega humorja v povezavi z
razredno klimo, psihičnim zadovoljstvom in učno motivacijo
dijakov

Magistrsko delo

Mentor: red. prof. dr. Sonja Pečjak

Ljubljana, 2019

Zahvala

Zahvaliti se želim svoji mentorici, red. prof. dr. Sonji Pečjak. Vaša podpora, znanje ter pristno zanimanje za moje podvige so bili ključni na moji poti do naziva magistre psihologije.

Delo bi težko začela brez pomoči Centra za psihodiagnostična sredstva in še težje končala brez strokovnih nasvetov dr. Polone Gradišek, izr. prof. dr. Anje Podlesek in izr. prof. dr. Gregorja Sočana.

Hvaležna sem vsem svojim za razumevanje in spodbude.

Staršema se zahvaljujem, da sta mi učenje predstavila kot vrlino in znanje kot vrednoto.

Marko, hvala za smeh, ko mi ni bilo do humorja.

Mami, tale je zate.

Izvleček

Veliko je znanega o humorju nasploh, primanjkuje pa študij o tem pojavu v pedagoškem kontekstu. Z magistrsko nalogo smo preučili, kako se zaznave učiteljevega humorja povezujejo s psihičnim zadovoljstvom in učno motivacijo dijakov in razredno klimo. Znotraj pedagoške ali pozitivne psihologije so ti koncepti dobro preučeni, manj pa je znanega o povezavah med njimi. Študije v šolskem kontekstu humorju pripisujejo, da deluje na zmanjšanje stresa, tesnobe, dolgčasa in prispeva k izboljšanju odnosov, učenja in interesa. Večina teh raziskav pa je starejših in nekonsistentnih glede ugotovitev. Ravno tako so pomanjkljive študije o humorju v povezavi s psihičnim zadovoljstvom, saj ne ločujejo učinkovitih in škodljivih stilov humorja. Vključili smo tudi razredno klimo, ki je določena z medosebnimi odnosi, osebnim razvojem in sistemskimi značilnostmi. Nanjo vplivata tako količina kot tip učiteljevega humorja. Upoštevali smo še učno motivacijo, kot skupni pojem za vse vrste motivacij med učenjem. S svojim humorjem nanjo vpliva tudi učitelj. V raziskavo smo vključili 220 dijakov petih ljubljanskih srednjih šol, ki so ocenili 50 učiteljev. Rezultate smo pridobili s štirimi vprašalniki - Vprašalnikom stilov humorja, ki loči povezovalni, samo-okrepitevni, agresivni in samo-omaloževalni stil; Lestvico zadovoljstva z življenjem, Vprašalnikom Učna klima in Vprašalnikom Jaz pri matematiki. Dijaki so svoje odgovore podali s pomočjo spletne učilnice Socrative. Rezultati so pokazali pozitivno povezovanje konstruktivnih stilov humorja z ostalimi vključenimi koncepti. Povezovalni stil, ki je tudi najbolj zaznan, se bolj kot ostali stili povezuje z vsemi koncepti. Agresivni stil učiteljevega humorja pa se negativno povezuje s psihičnim zadovoljstvom in razredno klimo. Izstopajoče vloge spola nismo ugotovili. Raziskava je podala pomemben vpogled v vlogo učiteljevega humorja v razredu. Slednjega prikaže kot potencialno vrlino, ki se pozitivno povezuje z vsemi vključenimi koncepti. Tema je pomembna, saj je humor relativno redko vključen v pedagoške študije, njegova vloga kot vrlina pa ni zanemarljiva.

Ključne besede: humor, učitelji, razredna klima, psihično zadovoljstvo, učna motivacija, dijaki

Perceptions of teacher's humor and their relation to classroom climate, psychological contentment and learning motivation of high school students

Abstract

A lot is known about humour overall, but there is a lack of studies of it in educational context. This thesis studies how the perception of the teacher's humour connects with psychological contentment of students, their learning motivation and the classroom climate. These concepts are well studied within educational and positive psychology, but less is known about connections between them. Studies of the school context ascribe stress, anxiety and boredom reduction to humour, as well as improving relationships, learning and interest. However, the majority of these studies are outdated and not consistent. The correlational studies between humour and psychological contentment are also lacking, as they do not separate between beneficial and harmful styles of humour. This thesis includes the classroom climate, which is determined by the social relationships, personal development and other systemic features. It is influenced by the amount, as well as the type of teacher's humour. The thesis also considers learning motivation, as a general term for all motivations occurring while learning. The teacher, and the humour used, is a big influence on it. The research included 220 students from 5 secondary schools in Ljubljana. They graded 50 teachers. The results were acquired with four questionnaires: Humor styles questionnaire - which differentiates between affiliative, self-enhancing, aggressive and self-defeating humour, Satisfaction with life scale, Classroom environment scale and the questionnaire "Jaz pri matematiki". The students filled in the questionnaires through the Socratic e-classroom. The results show a positive connection of the included concepts with constructive types of humour. Affiliative style, which is also the most apparent, connects with aforementioned concepts more than all the other styles. Aggressive style negatively connects with psychological contentment and classroom climate. This time, the thesis found no outstanding role regarding the gender. The research opened an important window into the role of teacher humour used in class. It is shown as a potential benefit, because it positively connects with all concepts studied. This topic is deemed important, as humour remains a rarely studied aspect of educational studies, but its role as a virtue is not negligible.

Keywords: humor, teachers, classroom climate, psychological contentment, academic motivation, high school students

Kazalo vsebine

Raziskovanje in opredelitev humorja.....	9
Vrste humorja	11
Humor kot učiteljeva vrlina in zaznave s strani dijakov	13
Humor v razredu	14
Merjenje humorja	15
Učna motivacija	17
Učna motivacija v povezavi z učiteljevim humorjem	18
Razredna klima	18
Študije razredne klime in učiteljevega humorja	20
Psihično zadovoljstvo pri pouku	21
Vloga učiteljevega humorja za psihično zadovoljstvo dijakov pri pouku	22
Razlogi za izbor problema raziskovanja in opis problema naloge	23
Metoda	26
Udeleženci	26
Pripomočki.....	27
Postopek.....	29
Rezultati	30
Deskriptivna statistika in testi normalnosti porazdelitve	30
Raziskovalna vprašanja.....	31
Razprava	35
Prispevek raziskave in njene omejitve	41
Zaključki.....	43
Reference	45
Priloge	53

Raziskovanje in opredelitev humorja

Smisel za humor vpliva na posameznikovo funkcioniranje in vsakdanje življenje. Čeravno je humor star koncept, pa njegove učinke znanstveno prepoznavamo šele od konca 20. stoletja. Prve znanstvene študije o humorju so se namreč pojavile šele v 80-ih (Cornett, 1986). Bistvo humorja se izogiba resnosti, s čimer je raziskovanje mehanizmov humorja dokaj izmuzljivo. Lahko pa rečemo, da je humor danes že relativno dobro raziskan pojav. Gre za praviloma zaželeno lastnost, ki ljudi spomni na dobro počutje in razloge za smeh. Prijeten humor prispeva k pozitivnemu razmisleku in vedenju ter sreči. Novejše razlage humorja konsistentno povezujejo s srečo, zadovoljstvom in osebnostnimi značilnostmi (Ford, Lappi in Holden, 2016), odpuščanjem (Hampes, 2016), miselnimi distorzijami in depresijo (Rnic, Dozois in Martin, 2016), patološkimi osebnostnimi značilnostmi (Zeigler-Hill, McCabe in Vrabel, 2016), psihosocialnimi prilagoditvami mladostnikov (Fox, Hunter in Jones, 2016) in dolgoročnimi romantičnimi posledicami v zvezah (DiDonato in Jakubiak, 2016). Doseg humorja je obširen. Humor pa ima lahko poleg pozitivnih tudi negativne komponente. Kot ugotavlja pionir raziskovanja humorja, Martin (2007), so njegove posledice odvisne od stila humorja. Ruch (2013) navaja, da je humor sprva označeval ljudi, ki so bili sposobni nasmejati druge. V tem magistrskem delu so to vlogo prevzeli učitelji, njihov humor pa smo raziskali skozi prizmo dijaških zaznav.

V magistrski nalogi smo preučevanje humorja povezali z naslednjimi pedagoškimi konstrukti – učno motivacijo, razredno klimo in zadovoljstvom dijaka pri pouku in v razredu. Izbrani konstrukti so praviloma pozitivni, lahko pa imajo svojo negativno protiutež; razdiralni humor, šibka motivacija, slaba razredna klima in nezadovoljstvo v razredu. Pozitivni vidik vključenih konstruktov ni samoumeven, zato je delovanje le-teh dobro poznati. Na podlagi takega znanja lahko učitelj svoje delo načrtuje in oblikuje tako, da se ob učinkovitem humorju čimbolj izrazi visoka učna motivacija, ustvari prijetna razredna klima in zadovoljstvo učencev pri pouku.

Osrednji predmet preučevanja v magistrskem delu je odnos med učiteljem in dijaki. Ključev do uspešnega poučevanja je več, enega od njih pa gotovo predstavljajo značilnosti učitelja (Woolfolk, 2002). Pomembno je učiteljevo znanje, jasnost in organiziranost, načrtovanje ter toplina in navdušenje. Obstaja vrsta študij, ki so poskusile še natančneje razjasniti podobo dobrega učitelja, njegove moči in vrline (npr. Anderman, Andrzejewski in Allen, 2011; Gradišek, 2014). Ugotavljajo, da je vrlin seveda več, od teh pa je manj raziskana vrlina ravno humor.

Znanstveno preučevanje humorja se najbolj povezuje s pojavljanjem pozitivne psihologije. Poudarek te psihologije je v razvrščanju psiholoških sestavin dobrega, pozitivnega in cenjenega v človekovi osebnosti. Eno glavnih zanimanj tega področja je klasifikacija vrlin, ki sta jo leta 2004 opisala Peterson in Seligman.

Tabela 1. *Klasifikacija 6 skupin vrlin (Peterson in Seligman, 2004)*

Modrost	Pogum	Človečnost
Ustvarjalnost	Pogum	Ljubezen
Radovednost	Vztrajnost	Prijaznost
Kritično mišljenje in odprtost	Pristnost (avtentičnost,	Velikodušnost
Ljubezen do učenja	iskrenost)	Socialna in čustvena
Perspektiva	Vnema in zagon	inteligentnost
Pravičnost	Zmernost	Transcendentnost
Poštenost	Odpuščanje	Hvaležnost
Vodenje	Skromnost	Cenjenje lepote in odličnosti
Timski duh	Previdnost	Upanje
	Samokontrola	Duhovnost
		Humor

Navajata šest skupin temeljnih vrlin, ki so cenjene in zaželene skozi čas, narodnost, kulture in prepričanja. Opredelimo jih kot pozitivne lastnosti, ki usmerjajo človekovo mišljenje, vedenje in čustvovanje (Peterson in Seligman, 2004). Temeljnih šest vrlin je splošnih in abstraktnih, zato lahko nekatere umestimo v več kategorij. Humor spada k transcendentnosti, a ga lahko zaradi razpona vpliva na človekovo delovanje uvrstimo tudi k človečnosti ali modrosti. Vsaka oseba ima profil vrlin, saj jih opisujemo v množini. Imajo svojo dimenzijo, sestavo in globino, npr. humor kot vrлина je pri nekaterih močno pri drugih šibkeje izražen. Sodeč po Maslowu, človek stremi k samoaktualizaciji, sodeč po Aristotelu pa k eudaimoniu (cilj življenja). Za doseg slednjega mora človek razvijati vseh šest skupin vrlin. Čeprav so razmeroma trajne in stabilne, se namreč lahko spreminjajo kot posledica pomembnih dogodkov ali celo načrtno (Peterson in Seligman, 2004). Tako lahko tudi humor kot vrlično načrtno razvijamo. V pričujočem delu poskušamo osmisliti, zakaj je humor ena tistih vrlin, ki bi jih bilo smiselno raziskovati in s tem spodbujati tudi pri učiteljih.

Znanost se že dolgo srečuje z izzivom opredelitve humorja. Čeprav je človeku humor zelo blizu in je raziskovalni pojav za več znanstvenih področij, še ni opredeljen na način, ki bi ustrezal vsem (Cornett, 1986). Aristotel ima na začetku svojega dela Poetika (prev. 1975) poglavja o komediji in analizo lastnosti humornega, a dalje v knjigi humorja ne omenja več.

Humor kot raziskovalni pojav presega zgolj psihološko stroko. Je predvsem socialni fenomen (Heintz, 2017), njegov mehanizem pa je tako psihološki, filozofski kot biološki. Je kompleksen in večdimenzionalen pojav. Vključuje socialni kontekst, miselno ovrednotenje zaznanega, čustven odziv in vedenjsko komponento (Martin, 2007). Natančnejša sestava oziroma vrste humorja še niso povsem jasni. Znanost preučuje posledice humorja in njegovo povezanost z zdravjem, blagostanjem, osebnostjo, odnosi ... Te študije odsevajo tudi sam srž tega izmuzljivega koncepta. Palmer (1994) je povzel Freuda (1960), ki pravi, da nam ni dano vedeti, čemu in zakaj se smejimo, saj samo ugodje črpa svoj uspeh iz gonov nezavednega. Vsak posameznik ima relativno stabilno osebnostno nagnjenost k različnim kanalom humorja, ki skupno in vsaka posebej opisujejo smisel za humor (Hehl in Ruch, 1985). Ti kanali so lahko občutki (veselje, zabava), vedenje (smeh), spoprijemanje (humor kot obrambni mehanizem), sposobnost (ustvarjanje humornih dražljajev) in končno, estetski smisel (smisel za humor, občudovanje in cenjenje humorja oziroma prepričanja posameznikov o humorju). Smisel za humor se nanaša na sposobnost zaznave raznih vidikov humorja. Do nedavnega je bil smisel

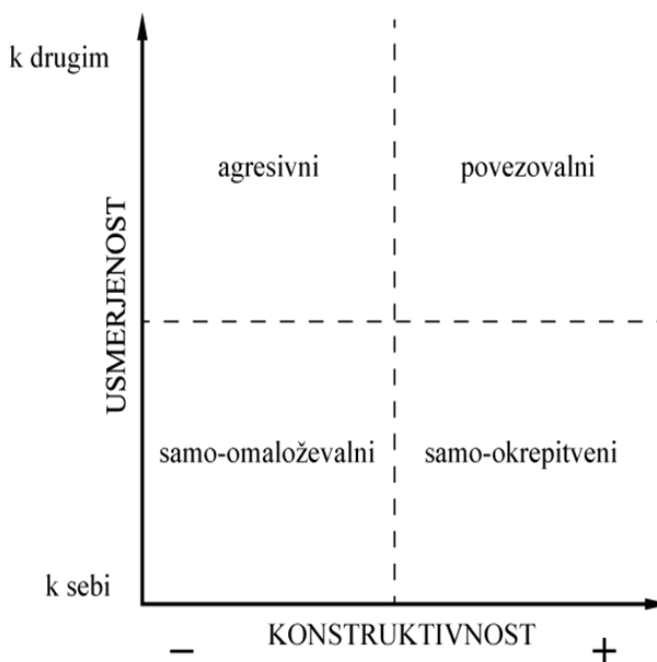
za humor obravnavan kot prosocialen, koristen in prijeten fenomen (Mendiburo-Seguel, Páez in Martínez-Sánchez, 2015), študije pa kažejo, da ni vedno tako.

Pozitivna psihologija v zadnjih dveh desetletjih navaja ogromno koristi humorja v življenju. Že več desetletij so znane navedbe o zdravju koristnih lastnosti humorja. Zdravstvene publikacije pričajo, da smeh vpliva na krvni tlak, srčni utrip, dihanje in s tem zavira stresne hormone (Goodman, 1989; Martin in Lefcourt, 2004). Zgodovinsko gledano humorju pripisujejo posebno prilagodljivo in pozitivno naravo (Cann, Stilwell in Taku, 2010). V težjih okoliščinah služi kot dobra menjava perspektive (Levenson, 1994; Martin in Lefcourt, 2004; Hiranandani in Yue, 2014). Martin (2007) je ugotovil, da humor spodbuja medosebno intimnost in gradi podporno socialno mrežo. Več študij nakazuje močan vpliv humorja na odnose, predvsem preko komunikacije z drugimi (Mendiburo-Seguel, Páez in Martínez-Sánchez, 2015; Stuart in Rosenfeld, 1994). Ob pomoči pedagoške psihologije začenjamo odkrivati tudi pomen uporabe humorja v učnem kontekstu in v razredu.

Vrste humorja

Pri humorju lahko govorimo o dveh dimenzijah – o smislu za humor in stilu humorja, pri čemer je prva dimenzija opisana bolj količinsko in druga bolj kakovostno. Odnos med obema je trenutno še neraziskan, zato je težko govoriti o stabilnih vrstah humorja. Postavlja se tudi vprašanje, ali smisel za humor res opisuje količino oziroma pogostost humorja pri posamezniku, stil pa zgolj načine. Posledično zato ni mogoče govoriti o stilih humorja, značilnih za določene skupine ljudi, npr. za učitelje. Vseeno pa je možno, da se zaradi posebnosti dela oblikujejo določene lastnosti, ki so lastne zgolj učiteljem.

Najbolj uveljavljen in raziskovalno prisoten je model stilov humorja Martina, P. Puhlik-Doris, Larsena, Graya in Weira (2003). Ti so, za namen preučevanja povezav med humorjem in blagostanjem, opisali štiri stile humorja: povezovalni (ang. affiliative), agresivni (ang. aggressive), samo-okrepitevni (ang. self-enhancing) in samo-omalozevalni (ang. self-defeating). To so načini, s katerimi ljudje navadno izražajo humor v vsakdanjem življenju. Stile avtorji razložijo z dvema dimenzijama: konstruktivnost in usmerjenost (slika 1).



Slika 1. Stili humorja glede na konstruktivnost in usmerjenost.

Povezovalni humor

Ime nakazuje stil humorja, ki stremi k povezovanju z drugimi. Osebe, pri katerih je najbolj izražen povezovalni humor, se pogosteje šalijo in smeji v družbi. Šale, vici, hudomušnost, pripovedovanje anekdot in spontano humorno prerekanje uporabijo za to, da bi navdušili in zabavali druge. Tak stil je značilen za tiste, ki želijo okrepiti odnose in sprostiti medosebno napetost (Lefcourt in Martin, 1986). Povezovalni humor ima v življenju edinstveno moč. Psihiater Vaillant (1997) je v svoji vzdolžni študiji humor zasnoval kot enega od petih zrelih in učinkovitih načinov spoprijemanja. Pri osebah, ki imajo visoko izražen povezovalni humor, bomo verjetneje opazili tudi samo-ponižujoče šaljenje, ponovno z namenom povezovanja in sproščanja medosebne napetosti. V tem primeru samo-poniževanja je za razliko od samo-omaloževalnega humorja še vedno prisoten občutek samo-sprejemanja. Drugi v ozadju teh šal ne zaznajo dejanske slabe samopodobe, razvidno je, da se oseba resnično zgoj šali (Vaillant, 1997).

Agresivni humor

Agresivni humor prepoznamo po izredno škodljivih učinkih na odnos. Včasih je uporabljen ravno na račun odnosa, kar dodatno oteži reševanje sporov. Tak humor je nasilen in nesramen. Oseba ga uporabi tako, da se sama postavi na višjo pozicijo, s tem ko zaničuje in prekomerno izziva in se norčuje. Značilen je tudi sarkazem, cinizem, posmehovanje in zastraševanje. V povezovalnem stilu humorja občasno opazimo prijateljsko zbadanje in šaljivo draženje, pri agresivnem stilu pa gre za mnogo bolj namensko poniževanje, četudi pod krinko šal. Občasno je uporabljen celo za manipulacijo, s pomočjo nakazane grožnje. Pretirana raba takšnega stila humorja vodi do poslabšanja blagostanja, saj kvari odnose. Poleg naštetega se od ostalih stilov razlikuje še po tem, da se oseba ne zna upreti impulzu za smešen komentar, čeprav je ta hkrati nesramen. V ozadju gre za nagnjenost izkazovanja humorja ne glede na potencialen učinek na druge (npr. seksistične in rasistične šale). Agresivni stil humorja naj bi bil pozitivno povezan z nevroticizmom, jezo in sovraštvom ter negativno s sprejemljivostjo, vestnostjo in zadovoljstvom v odnosih (Martin, 2007).

Samo-okrepitveni humor

Kadar se oseba šali, pripoveduje zabavne anekdote in smeji tako, da izboljša in krepki samega sebe in svojo samopodobo, gre za samo-okrepitveni stil humorja. Ta stil vključuje na splošno humoren pogled na svet, nagnjenost k navdušenju nad nepredvidljivostjo in zmedo življenja. Osebe, pri katerih je ta stil najbolj izražen, uspešno obdržijo humorno perspektivo tudi ob stresu in v stiskah. Tesno je povezan s konceptom humorja kot obrambnega mehanizma (Lefcourt in Martin, 1986), kar se nanaša na preoblikovanje perspektive in čustveno regulacijo. Glede na dinamično ozadje je ta stil najbližje freudovski definiciji humorja (1960), saj v ožjem smislu predstavlja zdrav obrambni mehanizem z realistično oceno situacije. Za razliko od povezovalnega stila humorja je ta bolj intrapsihičen in ne toliko ekstravertiran. Glede na funkcijo stila poročajo, da je negativno povezan z nevroticizmom, negativnimi čustvi, depresijo in tesnobo, pozitivno pa z odprtostjo, samopodobo in blagostanjem (Martin, 2007).

Samo-omaloževalni humor

Oseba, pri kateri prevlada ta stil, se pogosteje šali na svoj račun, in sicer z namenom izboljšanja odnosov. Značilna je velika količina samo-zaničujočih šal in kritiziranja ter uporaba humorja za zaviranje čustev. Izstopajoča funkcija je zadovoljevanje potrebe po sprejemanju in odobravanju drugih. Prekomerna raba je škodljiva, saj znižuje samovrednotenje in potlačuje čustvene potrebe. Vključuje vsebine, ki navadno niso ozaveščene – čustveni primanjkljaji, izogibanje in nizka samopodoba. Ta stil humorja ima negativen prizvok, tako z vidika samopodobe kot čustev. Negativno je povezan s psihološkim blagostanjem, bodisi neposredno ali posredno z negativnimi socialnimi okrepitevami in posledicami (Kuiper, 2014; Maiolino in Kuiper, 2014; Ruch in Heintz, 2017). Novejše študije pa so rezultate prejšnjih postavile pod vprašaj. Heintz in Ruch (2018) ugotavljata, da lahko konceptualizacijo tega stila humorja le delno potrdita. S študijo namreč nista podprla povezave samo-omaloževalnega humorja z negativno samopodobo. Podobno tudi Ford, Lappi, O'Connor in Banos (2017) poročajo, da uporaba samo-omaloževalnega humorja v izzvani tesnobni situaciji dodatno ne poviša tesnobe, kot bi pričakovali, a je tudi ne zniža.

Povezovalni in samo-okrepitevni stil delujeta konstruktivno, saj sta pozitivna in koristna za posameznika ali druge. Agresivni in samo-omaloževalni stil sta negativna in dolgotrajno škodljiva. K drugim in okolici sta usmerjena povezovalni in agresivni stil, medtem ko sta samo-omaloževalni in samo-okrepitevni stil usmerjena notranje, k samemu posamezniku, ki ga uporablja. Povezovalni humor stremi k zabavanju drugih, spodbuja in krepi odnose. Samo-okrepitevni humor je orodje za spoprijemanje s stresom in ohranjanje humornega pogleda v težjih situacijah. Agresivni humor služi žaljenju drugih in se kaže kot sarkazem, zaničevanje in manipulacija z drugimi. Samo-omaloževalni stil humorja pa deluje kot pretirana uporaba samo-zaničevanja, poniževanja, dobrikanja ali zanikanja. Model Martina in sodelavcev (2003) je orisal kompleksnost in odnose med humorjem in blagostanjem. Vidimo, kako humor glede na način koristi ali škodi širokemu naboru manifestacij mentalnega zdravja in zdravja nasploh. Korist konstruktivnih stilov dodatno podpirajo številne študije drugih avtorjev, kot so npr. Kazarian in Martin (2004), Jovanović (2011), Hiranandani in Yue (2014).

Humor kot učiteljeva vrlina in zaznave s strani dijakov

Vrline, ki jih pripisujemo in pričakujemo od učiteljev, so mnoge. Nekatere so v zadnjih desetletjih bolj raziskane in vključene v izobraževanje učiteljev (Gradišek, 2014). Humor je znotraj pedagoške psihologije raziskovalno manj preučevan, ravno tako so redke tudi raziskave dijakovih zaznav o učiteljevem stilu humorja (Raufelder, Nitsche, Breitmeyer, Keßler, Herrmann in Regner, 2015). Z vplivom pozitivne psihologije pa se povečuje pomen pozitivnih tehnik in orodij v razredu, med katere sodi tudi uporaba humorja (Heintz, 2017).

Raziskava pri nemških dijakih je pokazala, da so dijakom bolj kot akademske sposobnosti učiteljev pomembne njihove interpersonalne lastnosti (Raufelder idr., 2015). V isti študiji so dijaki povedali, da so jim od učiteljevih osebnostnih lastnosti najpomembnejše asertivnost, humor in empatija. Humor je tako pomembna socialna kompetenca učitelja. Za opazovane konstrukte motivacije, zadovoljstva in razredne klime je pomembnejše, kako naslovniki (dijaki) dojemajo sporočevalčev (učiteljev) humor, kot kakšen je ta humor dejansko. Enako je v slovenski raziskavi ugotovila P. Gradišek (2014). V njeni raziskavi so dijaki humor zaznali kot zaželeno in pomembno vrlino učitelja. Hkrati pa so udeleženi učitelji pri vrlini humor dosegali najnižje rezultate v primerjavi z ostalimi vrlinami. Avtorica kot možen razlog navaja dejstvo,

da je nižja izraženost humorja pri učiteljih morda posledica njihove stereotipne predstave, da je učenje nekaj resnega. Raziskave kažejo ravno nasprotno, saj dijaki učiteljev z visokim smislom za humor pogosteje bolj sledijo procesu učenja in samouravnava lastno pozornost (Wanzer in Frymier, 1999). Zanimivo je tudi, da se dijaki z višjim smislom za humor več naučijo pri učiteljih z ravno tako visokim smislom za humor (Wanzer in Frymier, 1999). Korobkin (1989) je ugotovila, da smešna vprašanja, ki jih učitelj postavi z namenom zmanjšanja tesnobe tekom ocenjevanja in preverjanja znanja, s strani dijakov in študentov niso dobro sprejeta, česar pa G. W. White (2001) v svoji študiji ni potrdila.

V študiji avtorice G. W. White (2001) so zaznave humorja primerjali med 206 študenti in 128 učitelji. Kar 96 % učiteljev je poročalo, da humor uporabljajo za sproščanje stresa in vzbujanje pozornosti, kar je opazilo tudi 85 % vključenih študentov. Dalje, 93 % učiteljev meni, da je humor dobro orodje za spodbudno učno okolje, kar zaznava tudi 80 % študentov. Tudi pri ostalih namenih humorja je trend enak – npr. odstotek učiteljev, ki s humorjem želijo motivirati svoje študente, je višji kot odstotek študentov, ki to zaznavajo. Obe skupini se strinjata, da humor ne sme biti namenjen maščevanju ali žaljenju. O največjih razlikah so poročali glede humorja pri težjih situacijah. Študenti menijo, da bi humor lahko razbremenil takšne situacije, s čimer se strinja tudi Millard (1999). Učitelje pa skrbi, da bi neuspeli poskusi uporabe humorja že tako težko situacijo lahko samo še poslabšali.

Ugotovitve malezijske študije na malezijskem vzorcu (Muhammad in Rahman, 2017) kažejo, da obstaja vrzel med humorjem, ki ga uporablja učitelj, in preferencami, ki jih imajo učenci za učiteljev humor. Ali drugače, humor, ki ga uporablja učitelj, se ne sklada vedno s pričakovanim učencev.

Izmed stilov humorja, ki jih ocenjuje Vprašalnik stilov humorja (Humor styles questionnaire – HSQ; Martin in sodelavci, 2003), prihaja do največjih razhajanj zaznav pri ocenjevanju samo-omaloževalnega stila. Torej, ko se pošalimo na svoj račun, je možno, da je socialna realnost drugačna in smeh ostalih ni pristen. Sporočevalec morda ne opazi, da je s samo-poniževanjem presešel mejo. Heintz (2017) zato meni, da je stil samo-poniževalnega humorja pravzaprav mera negativnega samo-vrednotenja. Pri tem avtorji opozarjajo, da pogosto inertno pričakujemo, da bodo drugi naš humor vrednotili enako kot mi (Heintz, 2017). Pričakujemo, da bo namen, ki ga oddamo kot sporočevalec, jasno in nezmotljivo dosegel naslovnik. Vendar na sporočilo vpliva več zunanjih in notranjih okoliščin, vse od telesnega in čustvenega stanja obeh vpletenih do prostora in časa sporočanja (Pavlin, 1997). Humor tako kot komunikacija ni vedno uspešen. Razhajanja med lastnim zaznavanjem in zaznavo drugih potencialno vodijo do neželenih posledic, kot sta npr. socialno neodobravanje ali nenamerno žaljenje.

Pomembno je upoštevati tudi starostne razlike med učitelji in dijaki. Tudi od teh je pravzaprav odvisno, kako bodo dijaki razumeli šalo. Schaier in Cicirelli (1976) sta preverjala razumevanje humorja v treh starostnih skupinah. Ugotovila sta, da so tisti v starejši skupini (70–79 let) šale razumeli slabše od tistih v mlajši skupini (50–59). Hkrati so se starejšim udeležencem iste šale zdele bolj smešne kot mlajšim. Na osnovi tega bi lahko zaključili, da učitelji in dijaki že zaradi starostnih razlik drugače razumejo isto šalo.

Humor v razredu

Študije šolskega konteksta humor čedalje pogosteje navajajo kot pomembno orodje (npr. Cornett, 1986) za zmanjšanje stresa, tesnobe, dolgčasa in izboljšanje odnosov, za boljše učenje in dvig interesa (Berk in Nanda, 1998; Ziegler, Boardman in Thomas, 1985). Obenem obstaja

negativen učinek nekonstruktivnega humorja na delovanje in vedenje posameznika (Bryant in Zillmann, 1989; v: Martin, 2007). Humor je lahko znak tako agresije kot mehanizmov spoprijemanja (Mendiburo-Seguel, Páez in Martínez-Sánchez, 2015). Če je šala s strani drugih zaznana kot žaljiva, bo učinek škodljiv, četudi sporočevalec tega ni nameraval. Enako je tudi v šolskem kontekstu: če učitelj meni, da je njegova razlaga humorna, a jo učenci zaznajo kot dolgočasno, pomembno koristnih učinkov tega humorja pri dijakih ne bo.

Avtor Ziv je že leta 1976 poročal o pozitivnem učinku humorja na razredno dinamiko in ustvarjalnost. Trdi, da humor izboljša divergentno mišljenje. Dijaki učiteljev z visokim smislom za humor pogosteje zavestno sledijo procesu učenja in samouravnavajo lastno pozornost (Wanzer in Frymier, 1999), z učiteljem tudi lažje vzpostavijo prijetno delovno dinamiko in vzajemno zaupanje (Haigh, 1999). Razumljivo je, da se dijaki z višjim smislom za humor več naučijo pri učiteljih z ravno tako visokim smislom za humor (Wanzer in Frymier, 1999). Millard (1999) zato predlaga uporabo humorja za zmanjševanje napetosti. Tudi ugotovitve na slovenskem vzorcu učiteljev kažejo, da se učiteljev humor povezuje z učinkovitim vodenjem razreda (Gradišek, 2014). Humor je ena tistih vrlin, ki jo učenci v največji meri prepoznajo pri svojih učiteljih, obenem pa so v razredu bolj zadovoljni, če učitelji spodbujajo humor (Gradišek, 2014).

Korobkin (1989) navaja, da je humor bolj učinkovit, če je uporabljen med predavanji oziroma razlagami, v kontekstu podajanja informacij in navodil, in manj med ocenjevanjem in preverjanjem znanja. V slednjih situacijah je verjetneje, da bosta humor in smeh bolj odziv obrambnega mehanizma in stiske, ki izvira iz tesnobe. Zabavno predavanje in smešen vpogled v snov, kljub navidezno kratkemu trajanju, pa pomenita daljše ugodne posledice, npr. pomembno boljši priklic snovi (Korobkin, 1989). Humor je učinkovito orodje v naboru metodologije poučevanja, saj poleg naštetega vzbuja in ohranja tudi interes (Dodge in Rosset, 1982), kar okrepi samoregulativno učenje in s tem učno uspešnost.

Raziskav, ki preučujejo različne vidike odnosa med učiteljem in dijaki, je ogromno. Psihosocialno polje razreda, ki ga ustvarja dinamika teh odnosov, je ključno za počutje in delovanje dijakov (Mikuš Kos, 1991). Študij, ki v svoje modele vključujejo vlogo humorja pri počutju, delu in delovanju dijakov, je manj, opazen pa je porast v raziskovanju teh povezav (Seligman in Csikszentmihalyi, 2000).

Merjenje humorja

Začetki znanstvenega merjenja humorja izvirajo iz zanimivega postopka za oceno medosebnih razlik v smislu za humor. Raziskovalci so razlike ocenili tako, da so posameznikom predvajali neme risanke in jih prosili, da oblikujejo smešne podnapise (Babad, 1974). Eden prvih pripomočkov, Test humornega dosežka (Humor Achievement Test – HAT; Feingold, 1982), je preverjal dejansko poznavanje smešnega, torej priklic šal, imena komikov ipd. S porastom znanstvenega pristopa k merjenju humorja pa je rasla tudi konstruktna veljavnost tega merjenja. Vendar ima kljub razvejanemu raziskovalnemu področju večina današnjih pripomočkov za merjenje humorja vseeno še vedno veliko pomanjkljivosti.

Poskus ocene in merjenja humorja je odvisen od opredelitve tega, kaj je in kaj ni smešno. Raziskovalci že več kot stoletje poskušajo opredeliti, kako oceniti in mersko ločiti smešne od manj smešnih dražljajev (Amir, 2016). Merjenje humorja zahteva razumevanje in analiziranje humorja, obratno pa ravno dobra analiza humorja omogoča veljavno merjenje. Tu ponovno naletimo na oviro, kot pravi metafora »Žabji test« (White in White, 1941); »Analiziranje humorja je kot seciranje žabe, ki med samim procesom umre, njena notranjost pa ostane

zanimiva le še čistim znanstvenim umom.« Avtorji kot Amir (2016) zagovarjajo, da je pri pojasnjevanju šal in humorja kot koncepta možno doseči takšno razlago, ki humorju ne bo odvzela smešnega in bo nudila osnovo za zanesljivo oceno tega. Danes še vedno primanjkuje pripomočkov, ki bi ocenili in merili humor kot vrlino, osebnostno lastnost, značilnost ali sposobnost. Takšna sta npr. Test treh dimenzij humorja (3 Witz-Dimensionen Humor Test – 3 WD; Ruch, 1992) ali pa Vprašalnik o situacijskem humorju (Situational Humor Response Questionnaire – SHRQ; Martin in Herbert, 1984). Pogostejši so inštrumenti, ki ocenjujejo specifičen dejavnik humorja, npr. Lestvica o humorju kot strategiji spoprijemanja s stresom (Coping humor scale – CHS; Martin in Lefcourt, 1983) ali pa Vprašalnik za kategorizacijo humorja (Humor Categories Report – HCR; Babad 1974), s katerim posamezniki ocenjujejo tvorce humorja glede na to, ali humor cenijo, ustvarjajo ali poustvarjajo. Večina tovrstnih vprašalnikov še ni prevedenih.

Trenutno humor raziskujemo predvsem s pomočjo introspekcije oziroma s samooceno, kar je lahko problematično (Martin, 2015). Postavke, ki so pravzaprav definicije ali opisi konstrukta, zahtevajo določeno stopnjo samo-poznavanja in refleksije. Le tako lahko posamezniki objektivno prepoznajo, analizirajo in ocenijo motivacijo in namen lastnega humorja. Samoocena humorja je kočljiva tudi zaradi predvidevanja, da posamezniki zavestno in namensko izbirajo stile humorja, kar lahko povzroči nižjo konstruktno veljavnost takšnih pripomočkov. Temu se lahko delno izognemo s konkretnimi postavkami in opisi vedenja, ki so zlahka razumljivi in nedvoumni.

Številčnost različnih vidikov dojetja humorja, njegove opredelitve in sestave je v zadnjih časih vodila do različnih merskih pripomočkov. Avtorji (npr. Martin, 2015; Kohler in Ruch, 1996) sprotno opažajo čedalje več področij raziskovanja humorja, npr. samozaznava humorja, humor kot vrlina, vrednota, obrambni mehanizem ... Nekateri od teh poskusov razčlenitve sestave humorja se med seboj skladajo, drugi ne. Temu skladna je tudi uporaba pripomočkov za merjenje humorja. Pri izbiri pripomočka za oceno humorja je zato nujno upoštevati teoretično usmeritev in razlago konstrukta, na kateri temeljijo same postavke.

V različnih raziskavah se najpogosteje ocenjuje in meri le en določen vidik humorja. Starejše faktorske analize so izluščile dva glavna faktorja v študijah, ki ocenjujejo humor – vedrost in resnost (Kohler in Ruch, 1996). Ti dve osebnostni lastnosti torej služita tudi določanju medosebnih razlik v humorju. Zatem je Martin (2007) opisal tri načine merjenja humorja: samoocena humorja (na podlagi merjenja vedrosti in resnosti), ocena naklonjenosti humorju in merjenje produkcije samega humorja.

Najbolj pogost pripomoček za merjenje humorja je trenutno še vedno Vprašalnik stilov humorja (Humor styles questionnaire – HSQ (Martin in sodelavci, 2003)), ki smo ga uporabili tudi v tej študiji. HSQ je pravzaprav zaslužen za razvoj intenzivnejšega raziskovanja področja humorja in osvetlitev tako pozitivnih kot negativnih vplivov in povezav humorja z raznimi konstrukti. Pripomoček je preveden v več kot 30 jezikov in vključen v več kot 500 publikacij, s čimer je merjenje humorja približal akademski psihologiji. Avtor poudarja, da je ne glede na izbran pripomoček pri merjenju humorja nujna previdnost in natančnost ter temeljit teoretičen opis konstrukta. Le slednje namreč razvoj inštrumenta vodi v smeri večje zanesljivosti in veljavnosti.

Učna motivacija

Učno motivacijo opredelimo kot notranje stanje, ki vzbuja, usmerja in vzdržuje vedenje (Woolfolk, 2002). Pintrich, Marx in Boyle (1993) so oblikovali pet osnovnih vprašanj, ki pomagajo razumeti pomen motivacije. Nanašajo se na način izbire vedenja (zakaj se nekateri učenci osredotočijo na domačo nalogo, drugi gledajo televizijo), začetek določenega vedenja (zakaj nekateri učenci odlašajo z opravljanjem obveznosti, drugi pa se jih lotijo takoj), intenzivnost in raven vpletenosti (je vpletenost v nalogo vidna tudi navzven), vzrok vztrajanja nekega vedenja (zakaj nekateri učenci dokončajo branje, drugi prej odnehajo) in mišljenje ter čustva med aktivnostjo oziroma vedenjem (ali učenec uživa med opravljanjem naloge ali je tesnoben).

V magistrski nalogi smo izbrali definicijo motivacije M. Juriševič (2006). Učno motivacijo opiše kot pojav, s katerim označujemo vlogo oziroma prisotnost ene ali več motivacijskih sestavin v procesu učenja. Te lahko uvrstimo bodisi med motivacijske pobudnike ali med motivacijske ojačevalce (Pintrich, Marx in Boyle, 1993). Prvi se povezujejo z razlogi za učenje, drugi pa s spodbujanjem učenja med samim potekom tega. Najpomembnejši predstavnik pobudnikov dijakovega učnega vedenja je njegova notranja motivacija. Opredelimo jo s tremi komponentami – usmerjenostjo k izzivom, prisotnostjo močnega interesa in pojmovanjem učenja kot vrednote oziroma pomembnostjo učenja (Juriševič, 2012). Hkrati avtorica kot motivacijski pobudnik razume tudi zunanjo motivacijo, v smislu spodbud za učenje, ki izhajajo iz okolja. Pomembni pobudniki pa so tudi cilji učenja oziroma njihova vsebina in usmerjenost. Ojačevalci učnega vedenja pa pripomorejo k uravnavanju učenja in so povezani z dijakovo samozaznavo lastnih zmožnosti. Gre v glavnem za mesto nadzora, vzročne atribucije, naučeno nemoč in samoučinkovitost (Skinner, 1995).

Juriševič (2006) je poudarila, da učna motivacija deluje kot ključna spremenljivka učne uspešnosti. Lahko jo razumemo tudi kot skupni pojem za vse vrste motivacij med učenjem in rezultat sovplivanja osebnostnih potez in učne situacije (Marentič Požarnik, 2014).

V začetku 20. stoletja so behavioristi motivacijo ločili od procesa učenja (Weiner, 1990). Definirali so jo kot rezultat že oblikovanih kognitivnih struktur. Pedagoški psihologi pa ravno pri razvoju novih kognitivnih struktur pomembno vlogo pripisujejo motivaciji. Skupaj s kognitivizmom se je motivacijska znanost približala pedagoški, saj je motivacija kot spremenljivka vstopila v modele študij učnih procesov (Järvelä in Niemisvirta, 2001). Končni preboj motivacije v pedagoško psihologijo zapečatijo ugotovitve o socialni naravi učenja (npr. Goodenow, 1992). Takoj ko na učenje pogledamo skozi socialno prizmo, vsi deli procesa učenja dobijo novo podobo, obogateno z vplivom drugih in bližnjega ter širšega družbenega okolja. Z novim zornim kotom je socialna podlaga učne motivacije pravzaprav samoumevna. Weiner (1990) poudarja, da učna motivacija ne sme in ne more biti ločena od socialne mreže, saj je z njo obdana. Čeprav sam proces učenja ne zahteva vpletenosti drugih, pa učna motivacija vključuje vpliv in upoštevanje vrednot drugih. Dejstvo je, da so zaznave dijakov o učitelju tiste, ki (so)vplivajo na akademsko uspešnost in dosežke (Peklaj, Kalin, Pečjak, Valenčič Zuljan in Puklek Levpušček, 2012). Natančneje, za učno motivacijo dijakov so pomembne njihove zaznave učiteljevih pričakovanj in ciljev.

Raziskovanje motivacije zahteva širši miselni okvir. Humor v ta model lahko vstopa na več točkah. Za našo raziskavo je pomembna Freudova misel (1960), da užitek ob pozitivnem humorju deluje spodbudno, saj gre za potrditev nezavednih želja in motivacijskih gonov. Tako lahko učitelj humor razumemo kot motivacijsko gonilo, ki za učence lahko deluje kot nagrada oziroma potrditev. Motivacija, tako učna kot splošna, vpliva na široko paleto

spremenljivk, vse od čustvene izkušnje, samopodobe, zadovoljstva in zdravja. Mnogo teh povezav je bilo preučenih in podprtih, nekoliko manj pa je znanega o odnosu med humorjem in motivacijo. Še bolj skopa so dognanja o vlogi učiteljevega humorja v povezavi z motivacijo dijaka.

Učna motivacija v povezavi z učiteljevim humorjem

Učiteljev humor krepi motivacijo dijakov, saj pri njih vzbuja interes in ohranja ter usmerja njihovo pozornost (Savage, Lujan, Thipparthi in DiCarlo, 2017). Če je snov uspešno podana na humoren način, bodo dijaki bolj motivirani za predelavo te snovi, kar izboljša priklic in razumevanje (Petty in Cacioppo, 2012). Zanimiva je tudi povezava med motivacijo in miselnim neskladjem, ki je pogosto orodje humorja. Avtorice A. B. Frymier, M. B. Wanzer in A. M. Wojtaszczyk (2008) so ugotovile, da ko učitelji uporabijo humor, dijake prej pritegnejo, vzbudijo njihovo pozornost, posledično pa so ti bolj osredotočeni. Humor namreč že sam po sebi vsebuje neko neskladje, ki zahteva razmislek in problemsko razmišljanje. Ponovno je končni rezultat uporabe humorja višja vpletenost, interes in s tem motivacija dijakov.

Na učno motivacijo vsekakor pomembno vplivajo učitelji. Učenčeve zaznave odnosa z učiteljem so namreč tesno povezane z njihovo učno motivacijo in interesom za učenje (Goodenow, 1992). Na te zaznave vpliva tudi ocena učinkovitosti učiteljevega humorja (Anderman, Andrzejewski in Allen, 2011; Abad, 2017). Motlagh, Motallebzade in Fatemi (2014) poročajo, da je bil uspeh dijakov, ki jih je poučeval bolj humoren učitelj, višji od tistih z resnejšim učiteljem. Menijo, da je razlog v okrepljeni notranji motivaciji, k čemur pa je prispevala uporaba humorja. O tem so poročali tudi dijaki sami. Učiteljev smisel za humor je torej zelo dragocen pri oblikovanju okolja z manj stresa in več notranje motivacije.

Podobno je tudi malezijska študija Muhammada in Rahmana (2017) pokazala, da dijaki cenijo učiteljev humor, saj vpliva na njihovo učno motivacijo, interes in pozornost. Avtorja priporočata humor za oblikovanje okolja, ki bo dijake motiviralo za sodelovanje. Vzporednico naši študiji nudi turška raziskava Akyola in Gündüza (2014), ki je povezavo med humorjem in motivacijo preučila v odnosu učitelji – ravnatelj z vidika zaznav učiteljev. Ti so podali oceno humorja ravnateljev, avtorji pa so preverili vpliv slednje na njihovo motivacijsko raven. Poročajo, da ravnatelji sicer pogosto uporabljajo različne vrste humorja, vendar na motivacijo najbolj vplivata socialni in povezovalni humor. Negativno povezavo so našli med ravnateljevim ironičnim, zavračajočim stilom humorja in vsemi vidiki učiteljeve motivacije. V podobni raziskavi (Gkorezis, Petridou in Lioliou, 2016) so preverili učinek supervizorjevega humorja na novo zaposlene in njihovo prilagoditev. Rezultati so pokazali pozitiven učinek supervizorjevega humorja na omenjeni odnos in notranjo motivacijo, kar je bilo zatem pozitivno povezano s hitrejšo in bolj uspešno prilagoditvijo zaposlenih na novo delovno mesto.

Razredna klima

Izraz razredna klima sta med preučevanjem učenja prvič uporabila Walberg in Anderson (1968), zatem ga je populariziral Moos (Moos in Trickett, 1973). Oblikoval je prvi pripomoček za merjenje razredne klime – Vprašalnik razredne klime (Classroom Environment Scale – CES; Moos in Trickett, 1973). Pojem vključuje fizično in nefizično okolje in ima pozitiven ali pa negativen vpliv na delovanje in počutje dijakov v razredu (Yi-Chen, Chun-Yang in Hong-Huei, 2016).

Otroci in mladostniki do konca srednje šole v razredu preživijo več kot 12.000 ur (Zabukovec, 1998), kar ne vključuje zgolj akademskega, temveč tudi socialno učenje. Kaj se v šoli dogaja, kako doživljajo pouk in razred ter kako se odzivajo na vse šolske procese, je izrednega pomena. Smiselno je razumeti, kako delujejo v razredu, saj slednje pomembno vpliva na šolske dosežke, ki pa niso edina pomembna posledica razredne klime.

Razredna klima označuje pojav kvalitete življenja v razredu (Dunn in Harris, 1998). Gre za dogajanje, ki ga začitimo v razredu (Zabukovec, 1998), določeno pa je z odnosi, osebnim razvojem in sistemskimi značilnostmi (Moos, 1970; v: Fraser, 1989). Prva kategorija – odnosi, vključuje naravo in moč medosebnih odnosov, pomoč in sodelovanje. S to kategorijo opišemo vrsto in intenziteto povezanosti, napetost v stikih in podporo učitelja. Osebnostno-razvojna kategorija vsebuje lastno napredovanje, postavljanje in doseganje ciljev. Njen pokazatelj je npr. tekmovalnost nasproti neodvisnemu delovanju. Kategorija systemske spremembe pa vključuje pravila, zakone in norme, ki jih določa šolski sistem. Pokaže jo npr. diferenciacija pouka, jasnost pravil.

Razredno klimo lažje začitimo, kot opišemo. Je skupek psiholoških, socialnih in fizičnih vidikov razreda, kar skupaj vpliva na učenčevo vedenje (Dunn in Harris, 1998). Najlažje jo umestimo v miselni okvir Bronfenbrennerjeve ekološke teorije razvoja (1979). Po njej je mladostnik namreč del sistemov, v katerih deluje in nanje vpliva, hkrati pa ti isti sistemi vplivajo nanj. Opisuje naslednje sisteme: mikrosistem, mezosistem, eksosistem, makrosistem in kronosistem. Vsak manjši sistem (npr. družina) je vključen v večjega (širša skupnost), sledijo pa si glede na neposrednost interakcij odnosov posameznika. Tako so za mikrosistem značilne najbližje in dolgotrajne interakcije z mladostniku pomembnimi osebami, kar v tem razvojnem obdobju predstavljajo vrstniki in sošolci (Puklek Levpušček in Zupančič, 2009). Mezosistem prikazuje odnose med mikrosistemi, zaradi česar je pomembna usklajenost mikrosistemov, recimo družinskega in šolskega. Eksosistem je skupnost, v kateri živi posameznik in kot taka nanj vpliva posredno. Vpliv pa je kljub temu prisoten – npr. spremembe zakonodaje na šolskem področju. Makrosistem vključuje še vse norme in stereotipe, predsodke in vrednotno usmerjenost družbe, ki lahko npr. dosežke, uspeh in znanje ceni ali pa ne. Dodamo lahko še kronosistem, ki pa v teorijo vključi še dimenzijo časa, tako zgodovinsko (družbenopolitična dogajanja) kot osebno (spremembe v družini, razvoju).

Dijakovo delovanje je torej vpeto v različna socialna okolja. Da bi razumeli vedenje dijaka, se moramo poglobiti v njegove odnose znotraj različnih socialnih okolij, v katerih deluje in živi. Razumevanje klime tako zahteva razumevanje vseh kontekstov, v katere so vpleteni dijaki. Razred je odvisen od šolskega sistema, nanj pa vpliva tudi lokalno okolje in širša družbena skupnost (celo npr. učiteljeva družina, v kateri lahko ta črpa moč in spodbude za svoje delo). Pri razredni klimi gre za vzdušje in občutke, ki jih imamo, ko smo z razredom. Spojijo se v splošno atmosfero. Dogajanje v razredu pa ni le dogajanje »tukaj in sedaj«, temveč vanj stopajo osebe, odnosi, procesi od »tam in prej«. Novejše pojmovanje razredne klime pa vključuje tudi čustveno podporo in obvladovanje navodil v učnem okolju (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme in Maes, 2008; Lee in Bierman, 2015).

Razredna klima vpliva na odnose med učitelji in dijaki in je hkrati pod vplivom teh odnosov. Ti odnosi so tako ali drugače del razreda, s čimer postanejo del klime. Konceptualni model odnosa učitelj – učenec (Pianta, Hamre in Stuhlman, 2003) pojasnjuje, da ti odnosi vsebujejo tudi pogled vsakega posameznika (v tem odnosu) na odnose ter na vlogo vsakega v odnosu – gre za reprezentacije odnosa. Posledično je vloga učitelja v stanju razredne klime smiselno preučiti z zornega kota dijakov. Jasno pa je, da so učitelji pomemben dejavnik

vzdrževanja dobre in prijetne klime, saj s svojim vodenjem in vedenjem vplivajo na oblikovanje in sprejemanje norm razreda (Žagar, 2009).

Študije razredne klime in učiteljevega humorja

Prijetno in spodbudno vzdušje in jasni cilji ter struktura učne ure so ključni za dobre učne rezultate (Zabukovec, 1998; Lee in Bierman, 2015), gotovo pa se pozitiven vpliv ne ustavi zgolj pri ocenah. Prijetna razredna klima vpliva tudi na boljšo samopodobo učencev (Galluzzi, Kirby in Zucker, 1980), višjo učno motivacijo in blagostanje (Buyse in drugi, 2008; Lee in Bierman, 2015) ter na manj medvrstniškega nasilja (Požun, 2014). Mehanizmi, ki so podlaga in razlog za opazovane povezave, pa tudi danes ostajajo relativno slabo raziskani (Hughes in Coplan, 2018). Fraser in Fisher (1984) sta potrdila pomembno povezanost med zaznavanjem razredne klime in dosežki učencev. Metaanaliza Fraserja (1998) je pokazala, da so dosežki na številnih področjih boljši v razredih z večjo povezanostjo, ciljno usmerjenostjo in manjšo neorganiziranostjo. Razred in širše šolsko okolje sta bila močna napovednika dosežkov kot tudi odnosa in stališč dijakov do šole.

Evans s sodelavci (2009) v preglednem članku pojasni, da je osrednji del konstrukta razredne klime ravno vedenje učitelja. Obstajajo dokazljivi ukrepi, s katerimi je razredno klimo možno izboljšati. Ti vključujejo različna pozitivna vedenja (Hughes in Coplan, 2018), ki morajo zajeti celo šolsko kulturo, da se lahko izrazijo tudi v posameznih razrednih klimah. Eno takšnih pozitivnih vedenj je tudi humor. V naši raziskavi smo se med drugim osredotočili na povezavo med učiteljevim humorjem in razredno klimo. Študij o humorju in razredni klimi je izjemno malo.

Stuart in Rosenfeld (1994) sta ugotovila, da na razredno klimo vplivata tako količina kot tip učiteljevega humorja. Socialna funkcija učiteljevega humorja je namreč razvoj razredne kohezije, ki obenem ponudi še način spoprijemanja s konflikti in problemi razreda kot skupine. Če učitelji v študiji niso uporabljali humorja, so dijaki razredno klimo opisali kot strogo in dolgočasno, brez podpore in ustvarjalnosti. Če pa je bil učiteljev humor pretiran in škodljiv, je bil razred zaznan kot uklonilen in nediscipliniran, tudi če je bila v ozadju podpora razredna klima.

Študije opozarjajo, da je pri učiteljevem humorju nujna kritična presoja, saj so v primeru škodljivega humorja posledice bolj intenzivne in razdiralne (Shibinski in Martin, 2010). Ne vemo pa, kaj se zgodi v primeru, ko učiteljev humor okrepi ločitev dijakov, ki na razred kot skupnost začno gledati brez učitelja, torej v smislu »mi«
proti učitelju. Zanimivo bi bilo preučiti, ali je lahko učiteljev nekonstruktivni humor za večjo povezanost dijakov tudi koristen.

Yi-Chen, Chun-Yang in Hong-Huei (2016) so ugotovili, da razredna klima delno vpliva na uporabo humorja pri mladostnikih. Opazili so tudi, da preko procesa socialnega učenja učiteljev stil humorja vpliva na stil humorja, ki ga uporabljajo njegovi dijaki. V končni fazi pa humor spodbuja prijetno pozitivno klimo, saj ustvari sproščeno atmosfero in spodbuja komunikacijo tudi v odnosu, kjer je avtoriteta neuravnovešena (Ziegler, Boardman in Thomas, 1985).

Psihično zadovoljstvo pri pouku

Ko razmišljamo, s katerimi pojavi v razredu se lahko povezuje učiteljev humor, je povezava s psihičnim zadovoljstvom dijakov med bolj intuitivnimi. Da bi razumeli, kako pride do občutkov zadovoljstva med in pri pouku, bomo kratko razložili ozadje koncepta. Zadovoljstvo je v domeni pozitivne psihologije, saj sestavlja enega od poglobitnih psiholoških konstruktov – psihično blagostanje. Sprva so raziskave blagostanja vključevale le odrasle (Slee in Skrzypiec, 2016), v zadnjih desetletjih pa je blagostanje otrok in mladostnikov ključni fokus socialne politike, z naraščajočo nujno po lociranju blagostanja v izobraževanju (Graham, 2017). Sam pojem je še vedno relativno neraziskan, kar oteži aplikacijo šolskih pristopov za dvig blagostanja. Naletimo na paradoks, saj znanost kaže, da je nujno upoštevati, spremljati in se odzvati na blagostanje učencev, a hkrati ni strinjanja, kaj blagostanje učencev sploh je (Fraillon, 2004). Širše pojem blagostanja definiramo kot optimalno delovanje, saj je del duševnega zdravja in nujno za kakovostno življenje (Musek, 2015). Blagostanje pogosto enačijo s srečo, zadovoljstvom, uživanjem, izpopolnitvijo itd. Gre za zapleteno dinamiko, ki je sestavljena iz vseh naštetih in še drugih pojmov. Psihično zadovoljstvo je del tega kompleksa. Je z vrednotami povezan proces, ki pa je tesno odvisen od fizičnih in socialnih prvin okolja (Haworth in Hart, 2012). V zadnjem obdobju postaja jasno, da blagostanje in z njim zadovoljstvo ni zgolj osebna, temveč tudi odnosa, organizacijska in družbena dimenzija (Prilleltensky in Prilleltensky, 2012). Danes pri preučevanju blagostanja in zadovoljstva posameznika upoštevamo tudi različna okolja, odnose posameznika, organizacije, v katere je vključen, ter ostale družbene komponente. Zadovoljstvo, ki je kot konstrukt vključeno v to raziskavo, pa je subjektivna dimenzija blagostanja, ki se navezuje na doseganje potencialov in občutke izpopolnjenosti (Fraillon, 2004).

Glavna kritika trenutnih metodoloških ugotovitev je neujemanje med poročanji o sreči, zadovoljstvu, blagostanju in večino objektivnih mer blagostanja. Poročane ravni zadovoljstva so v različnih državah in kontekstih visoke in obenem nesorazmerne s hkrati visoko ravno poročanj o stresu, mentalnih boleznih, problemih s spanjem, depresiji, nizki samopodobi itd. (Prilleltensky in Prilleltensky, 2012). Čeprav nekateri pozitivni psihologi (npr. Seligman, 2011) trdijo, da so dejavniki okoliščin odgovorni za zgolj 10 % blagostanja, moramo poudariti, da je psihološke in vedenjske spremenljivke težko ločiti od okoliščin posameznikovega življenja (Prilleltensky in Prilleltensky, 2012). S takšnim razmišljanjem se novejšje raziskave usmerjajo v preučevanje povezav blagostanja in dejavnikov okolja. Eden od njih je tudi učiteljev humor, če v obzir vzamemo dijakovo zadovoljstvo pri pouku tega učitelja.

Vprašamo se lahko, ne zakaj, temveč kako je šola pomembna za duševno zdravje. V literaturi je to vprašanje precej prisotno, saj je proces šolanja poleg družine najpomembnejši dejavnik otrokovega in mladostnikovega razvoja in doživljanja življenja (Mikuš Kos, 1991). Preučeni so že razni vidiki šole, ki vplivajo na mentalno zdravje in se močno povezujejo z blagostanjem, npr. šolske ocene, odnos med sošolci, značilnosti učitelja, šolska klima (Seligman, 2011). Ko pa se vprašamo, kako je učiteljev humor pomemben za duševno zdravje, blagostanje ali zadovoljstvo dijakov, naletimo na skoraj prazno raziskovalno nišo. Še vedno je malo znanega o tem, kako je zadovoljstvo razumljeno in podprto v šolah, še posebno z vidika dijakov (Graham, 2017). Sicer redki rezultati pa močno poudarijo vlogo odnosov v šoli, tako medvrstniških kot odnosov med učiteljem in dijaki (Graham, 2017).

Vloga učiteljevega humorja za psihično zadovoljstvo dijakov pri pouku

Sodeč po raziskavi PISA, izvedeni leta 2015 (Pedagoški inštitut, 2017), so slovenski dijaki zadovoljni s svojim življenjem. Na lestvici od 1 do 10 so svoje zadovoljstvo ocenili s 7,2, kar je glede na ostale vključene države povprečno. S svojim življenjem je zelo zadovoljnih 33 % slovenskih mladostnikov, nezadovoljnih pa 13 %. Raziskava se je sicer osredotočila na zadovoljstvo z življenjem, naš fokus pa je zadovoljstvo v šoli med poukom. Vedenje učiteljev pri dijakih vzbuja paleto čustev. Nekatera od teh čustev ali razpoloženj vplivajo na dosežke, npr. zadovoljstvo, užitek, ponos, jeza, tesnoba ali dolgčas. Lahko si predstavljamo, da učitelj, ki se šali in mu uspe nasmejati razred, predstavlja vir zadovoljstva. Posledično narašča tudi število raziskav, ki želijo znanstveno preveriti, ali povezava zares obstaja. Skupni imenovalec teh študij je preučevanje čustev dijakov v povezavi z vedenjem učiteljev. Čustva so namreč nepogrešljiv dejavnik, ki ga moramo upoštevati pri načrtovanju in izvedbi izobraževanja dijakov (Bieg, Grassinger in Dresel, 2017).

Študije na splošno potrjujejo pozitiven vpliv učiteljevega humorja na delovanje in počutje dijakov. Pri pregledu literature pa vseeno opazimo, da primanjkuje študij, ki bi raziskovale različne stile humorja. Izjema je študija avtorjev Biega, Grassingerja in Dresela (2017), ki je preučevala različne stile učiteljevega humorja. Ugotovili so, da se humor, ki je vezan na učno snov in pouk, pozitivno povezuje z uživanjem in negativno z dolgočasenjem in tesnobo. Obratno velja za agresivni humor učitelja. Tudi ko so avtorji študije povečali starostni razpon dijakov in vključili več predmetov, so ponovno potrdili, da je za zadovoljstvo v razredu najbolj spodbuden humor, ki je vezan na pouk in učno snov. Leta 2018 so isti avtorji še vzdolžno preverili, kako učiteljev humor vpliva na čustva dijakov. Rezultati so pokazali, da je na snov vezan humor preprečil upad zadovoljstva. To, da je ob uspešnem učiteljevem humorju učno okolje zaznano kot bolj prijetno in zabavno, so trdile že starejše študije (npr. Stuart in Rosenfeld, 1994; Wanzer in Frymier, 1999). Zanimiv podatek nudi tudi študija, s katero so opazili, da na zadovoljstvo dijakov vpliva relevantnost učiteljevega humorja (Sideling, 2014). Četudi je bil učitelj smešen, je bilo zadovoljstvo nižje, ko je šalo usmeril na neprimerne, nerelevantne vsebine, npr. na nepomemben dogodek med šolskim odmorom. Wang (2015) je v svoji doktorski disertaciji ugotovil, da se zadovoljstvo pri učenju najbolj povezuje s samo-okrepitevnim stilom učiteljevega humorja, obenem pa skupaj s povezovalnim stilom močno napovedujeta zadovoljstvo pri učenju.

Vprašanje odnosa med učiteljevim humorjem in zadovoljstvom dijakov je že dlje časa predmet različnih študij. Kljub temu pa sta tako teoretična razlaga kot sistematična analiza te povezave še nepopolni. Predvsem primanjkuje raziskav, ki bi preverjale zadovoljstvo med poukom in povezave z dejavniki slednjega. Morda je razlog v tem, da je zadovoljstvo pogosto končni rezultat oziroma posledica delovanja drugih komponent učnega konteksta. Za slovensko okolje je povezave med zadovoljstvom dijakov pri pouku in učiteljevimi vrlinami raziskovala P. Gradišek (2014). Navaja, da je dijakom učiteljev humor pomembna vrлина in predlaga spodbujanje uporabe humorja v razredu. Uporaba primerne humorja lahko spodbudi razmišljanje, priklic in reševanje problemov ter zniža tesnobo dijakov, kar posledično privede do njihovega višjega zadovoljstva.

Razlogi za izbor problema raziskovanja in opis problema naloge

Za življenje in izobraževanje dijaka so pomembne številne učiteljeve lastnosti, večina od njih je tudi dobro raziskanih (Pianta, Hamre in Stuhlman, 2003). Relativno malo pa je znanega o vlogi učiteljevega humorja. Nekaj novejših raziskav (npr. Abad, 2017; Muhammad in Rahman, 2017) nakazuje pomembne pozitivne učinke učiteljevega humorja na delovanje in počutje dijakov. Že dlje poznamo tudi splošne koristne učinke humorja na zdravje (Martin in Lefcourt, 2004), odnose (Martin idr., 2003) in delo (Cann in Kuiper, 2014).

Smeh in humor sta še posebno pomembna v socialnih interakcijah otrok in mladostnikov (Chapman, 1976). Ena za mladostnike pomembnejših interakcij je z učiteljem. Ta vpliva ne samo na njegov proces izobraževanja, temveč tudi na vpetost v družbo in odraščanje kot tako (Woolfolk, 2002). V naši raziskavi smo se lotili preučevanja povezave med humorjem učiteljev in psihičnim zadovoljstvom, učno motivacijo in razredno klimo dijakov. Humor in psihično zadovoljstvo sta znotraj pozitivne psihologije relativno dobro raziskana (Seligman in Csikszentmihalyi, 2000), ne pa tudi znotraj pedagoške psihologije, kjer primanjkuje študij o interpersonalnih povezavah med omenjenimi konstrukti (Berliner, 1993). Študije o humorju v povezavi s psihičnim zadovoljstvom so pomanjkljive, saj dolgo niso ločevale učinkovitih in škodljivih stilov humorja (Earleywine, 2011). Tudi sicer je večina raziskav humorja v šolskem kontekstu zastarelih, nekonsistentnih (Teslow, 1995) ali pa jih enostavno ni. Za uspešnost učiteljev so ključni dobri odnosi z učenci, motiviranje učencev in njihova akademska uspešnost (Roth, Assor, Kanat-Maymon in Kaplan, 2007), zato sklepamo, da se humor kot učiteljeva lastnost povezuje s temi konstrukti.

Če vemo, da ima humor zelo pomembne pozitivne značilnosti in dokazane učinke na dijake, je smiselno raziskati, kako deluje v razredu in s katerimi konstrukti se povezuje. V magistrski nalogi smo izbrali tri – učno motivacijo, razredno klimo in zadovoljstvo v razredu. Te smo izbrali zato, ker pečica raziskav (npr. Yi-Chen, Chun-Yang in Hong-Huei, 2016; Kazarian in Martin, 2004) ugotavlja njihovo povezavo s humorjem, obenem pa poudarjajo pomanjkanje podobnih študij. Našteti konstrukti so različno vpeti v sam problem. Učna motivacija je ne glede na lokus (notranji ali zunanji) ključna za šolsko prilagojenost dijaka, razredna klima se veže na dinamiko razreda kot celote in presega zgolj raven dijaka samega, zadovoljstvo v razredu pa povezuje nekaj osebnostnih in nekaj socialnih vidikov. Hkrati nas je zanimala tudi sama pojavnost in vrste zaznanega učiteljevega humorja, saj teh podatkov za slovensko okolje ni.

Predmet magistrske naloge predstavlja specifično presečišče pedagoške in pozitivne psihologije. Prva ima daljšo znanstveno preteklost, saj druga šele v zadnjih desetletjih postaja bolj prepoznavna. Ta kombinacija vodi do nekaterih težav. Zaplete se že z opredelitvami konstruktov – starejše, kot je njihovo raziskovanje, bolj obširna je pripadajoča opredelitev, kar pa ne velja nujno za natančnost. Iskanje povezav med konstruktom, ki ima kopico opredelitev (npr. razredna klima), in konstruktom, ki ga še ne znamo enoznačno opredeliti (npr. humor), predstavlja izziv.

Lahko bi rekli, da je humor krhka stvar, saj šale in ostali humorni poskusi delujejo znotraj spremenljivega okvirja. Nekateri avtorji menijo, da ne obstaja enostavna razlika med konstruktivnimi in nekonstruktivnimi stili humorja (Cann in Kuiper, 2014), obenem to potrjujejo pozitivne posledice stilov humorja, ki naj bi bili nekonstruktivni (Heintz in Ruch, 2018). V vsakdanjem življenju so najbolj opazni ravno stili, ki naj bi bili škodljivi, zatorej morajo imeti neko uporabno funkcijo (Cann in Kuiper, 2014). Istočasno pa konstruktivni stili humorja niso vedno socialno ali osebno primerni. Ruch (2013) je identificiral nov stil humorja, ki ga

zaradi funkcije imenuje korektivni humor – vsebuje žaljiv posmeh, ki pa spodbudi pozitivne spremembe. Tako npr. samo-poniževalni humor pri osebi na poziciji moči lahko deluje povezovalno, saj to osebo predstavi kot »nam podobno«. Dimenzija konstruktivnosti humorja ni enoznačna. Šele novejša študija upoštevajo zelo pomembno noto konteksta. Pravi »smisel« za humor je verjetno taktična izbira in prilagajanje stila humorja glede na kontekst.

Omejitve starejših laboratorijskih študij humorja so samoumevne; humor »in vitro« nima spontanosti, ki je v realnem življenju ključni dejavnik. V magistrskem delu smo se želeli približati dejanskemu delovanju učiteljevega humorja, ki smo ga zajeli z mnenji dijakov. Vidik slednjih je v študijah humorja nekoliko spregledan. Vloga humorja se, sodeč po dosegljivih člankih, pogosteje preučuje v povezavi z delovnim mestom učitelja, njegovo zavzetostjo in učinkovitostjo, vendar je za zadovoljstvo učencev pomembnejša njihova lastna zaznava učiteljevih vrlin kot izražena vrlin, o kateri poročajo učitelji sami (Gradišek, 2014). Za oceno smo zato povprašali dijake, ki bolje kot učitelj sam sodijo o povezavi humorja z njihovo lastno motivacijo, zadovoljstvom in razredno klimo. Zgolj učiteljev namen »biti humoren« ni vedno uspešno sporočen.

V magistrskem delu smo se odločili vključiti srednješolske dijake. Osnovnošolske učence poučuje manj učiteljev, s čimer bi v naši raziskavi pridobili manjši vzorec ocenjenih učiteljev. Možno pa je, da bi učenci bolj kot dijaki poznali svoje učitelje, ker z njimi dnevno preživijo več časa. Še vedno pa je ta čas daljši pri dijakih in srednješolskih učiteljih kot pri študentih in profesorjih. Na tem mestu želimo poudariti, da tudi sicer glavnina starejših študij o humorju zajema učence, dijake ali študente (Seltzer, 1986). S tem se pokrije zgolj majhen delež starostnega razpona, kar ne olajša dejstva, da je o razvoju humorja skozi življenjska obdobja znano malo (McGhee, 1986).

Avtorji (npr. Martin idr., 2003) opozarjajo na nekonstruktivne vrste humorja, ki imajo negativne posledice. Z raziskavo želimo preveriti morebitne negativne povezave, ki bi omogočile vpogled v vlogo učiteljevega humorja. Humor, ki ga uporabi sporočevalec, je na poti do naslovnika pod vplivom različnih dejavnikov. Jasno je, da se s spreminjanjem osebe spreminja tudi vrednotenje smešnega. V nekaterih točkah v življenju dijaki humorne situacije morda ne bodo razumeli (White, 2001), zato mora biti učiteljeva uporaba humorja preiščena bolj, kot je sicer značilno za spontano rabo humorja. Kuhrik navaja (1997), da sme biti v učnem procesu prisotna le pazljiva uporaba humorja. Tako ne ogroža učiteljeve strokovne kredibilnosti.

V magistrski nalogi nas je zanimalo, kako se zaznan učiteljev humor povezuje s psihičnim zadovoljstvom in učno motivacijo dijakov ter razredno klimo pri pouku istega učitelja. Oblikovali smo štiri sklope raziskovalnih vprašanj. Pri tem pa ponekod nismo oblikovali predpostavk, saj zaradi pomanjkanja študij težko zanesljivo izpostavljam kakršnekoli povezave. Teh študij bodisi ni ali so prišle do nasprotujočih si ugotovitev.

1. Kateri stil humorja dijaki pri učiteljih najbolj zaznavajo? Ali dijaki in dijakinje različno ocenjujejo učiteljev humor? Ali prihaja pri uporabi stilov humorja do spolnih razlik med učitelji?

2. Kako se različni stili učiteljevega humorja povezujejo s psihičnim zadovoljstvom dijakov? Predpostavljamo, da se povezovalni in samo-okrepitevni stil učiteljevega humorja povežeta z višjim, agresivni in samo-poniževalni stil pa z nižjim psihičnim zadovoljstvom dijakov.

3. Kako se različni stili učiteljevega humorja povezujejo z učno motivacijo dijakov? Predpostavljamo, da se povezovalni stil učiteljevega humorja pozitivno povezuje z usmerjenostjo k obvladovanju in izkazovanju zmožnosti ter da se agresivni stil učiteljevega humorja pozitivno povezuje z usmerjenostjo k izogibanju izkazovanja nezmožnosti.

4. Kako se različni stili učiteljevega humorja povezujejo z razredno klimo? Kateri stil učiteljevega humorja je za razredno klimo najbolj ugoden? Ali se kategorija medosebnih odnosov bolj povezuje z učiteljevim humorjem kot kategorija osebne rasti?

Metoda

Udeleženci

V raziskavo smo vključili 220 dijakov (157 deklet in 63 fantov) tretjih letnikov iz petih ljubljanskih gimnazij. Dijaki so bili stari med 17 in 19,02 leta, povprečna starost je bila 17,5 leta (SD = 0,48). Na posamezni gimnaziji smo zajeli dijake dveh do treh oddelkov, ki so skupno ocenili 50 učiteljev (35 učiteljic in 15 učiteljev). Od tega je učiteljice ocenilo 156 dijakov, učitelje pa 64 dijakov. V tabeli 2 je prikazano število udeležениh dijakov iz posamezne šole in oddelka.

Tabela 2. Število udeležениh dijakov in ocenjenih učiteljev

	<i>N</i> oddelkov	<i>N</i> dijakov	<i>N</i> ocenjenih učiteljev
GIM1	2	21	9
GIM2	2	54	10
GIM3	3	62	12
GIM4	2	37	10
GIM5	2	46	9
		skupaj: 220	skupaj: 50

Dijaki so ocenjevali učitelje, ki jih poznajo vsaj eno šolsko leto, večinoma pa tri šolska leta, saj je merjenje potekalo ob koncu tretjega letnika. Čeprav so dijaki iz petih različnih gimnazij, imajo večinoma enake predmetnike, z izjemo izbora tujih jezikov ali poudarka na umetnosti in športu.

Dijake smo sicer priložnostno vzorčili iz posameznih oddelkov ljubljanskih šol. Glede na odziv kontaktiranih šol pa je bilo vzorčenje priložnostno, in sicer po enostavnem naključnem izboru. V nekaterih oddelkih je bilo zaradi zunanjih okoliščin vključenih le nekaj dijakov, drugje pa je sodeloval cel oddelek. Iz vzorca smo izključili 13 udeležencev, ki sklopa vprašalnikov niso izpolnili do konca.

Pripomočki

Dijaki so izpolnili sklop vprašalnikov, po en vprašalnik za vsak vključen raziskovalni konstrukt. Izpolnili so Vprašalnik stilov humorja (Humor styles questionnaire – HSQ; Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray in Weir, 2003), Lestvico zadovoljstva z življenjem (Satisfaction with life scale – SWLS; Diener, Emmons, Larsen in Griffin, 1985), Vprašalnik Učna klima (Classroom environment scale – CES; Fisher in Fraser, 1983) in prilagojen Vprašalnik Jaz pri matematiki (Peklaj, Kalin, Pečjak, Puklek Levpušček, Valenčič Zuljan in Ajdišek, 2009). Poleg vprašalnikov so navedli tudi starost in spol ter določili učitelja in njegov spol. Na koncu so označili še, ali želijo po koncu raziskave vpogled v relevantne ugotovitve.

Pri izpolnjevanju vprašalnikov so dijaki dobili navodila, da se v mislih osredotočijo na določenega učitelja oziroma svoje občutke in zaznave pri pouku tega učitelja. Vprašalniki so si sledili po navedenem vrstnem redu.

Vprašalnik stilov humorja (HSQ) loči povezovalni, samo-okrepitevni, agresivni in samo-omaloževalni stil. Zajema 32 postavk s 7-stopenjsko lestvico (1 – popolnoma se ne strinjam, 7 – popolnoma se strinjam). Dijaki so z vsako postavko označili lastno zaznavanje določenega vedenja oziroma humorja pri izbranem učitelju. Po osem postavk se združuje v določen stil humorja. Namenjen je samooceni, za raziskavo pa smo ga kontekstualizirali za oceno splošne zaznave učitelja (priloga 1) Primeri prilagojenih originalnih postavk:

- Povezovalni stil: *Običajno se z ljudmi ne smejim ali šalim veliko.*
Prilagojena postavka: *Učitelj se običajno z ljudmi ne smeji ali šali veliko.*
- Agresivni stil humorja: *Ko nekdo naredi napako, ga pogosto zbadam zaradi tega.*
Prilagojena postavka: *Ko nekdo naredi napako, ga učitelj pogosto zbada zaradi tega.*
- Samo-okrepitevni stil humorja: *Če se počutim žalostno ali potrto, običajno izgubim svoj smisel za humor.*
Prilagojena postavka: *Kadar se učitelj počuti žalosten ali potrto, običajno izgubi svoj smisel za humor.*
- Samo-omaloževalni stil humorja: *Po navadi se ne šalim tako, da bi se poniževal.*
Prilagojena postavka: *Učitelj se po navadi ne šali tako, da bi se poniževal.*

Avtorji poročajo o dobri zanesljivosti celotnega vprašalnika ($\alpha = 0,79$). V našem vzorcu ($N = 220$) so koeficienti zanesljivosti posameznih lestvic ravno tako visoki. Prikazujemo jih v tabeli 3.

Tabela 3. Zanesljivosti lestvic originalnega in prilagojenega Vprašalnika stilov humorja

Lestvice	α originalnih lestvic	α prilagojenih lestvic
Povezovalni stil humorja	0,783	0,833
Agresivni stil humorja	0,654	0,798
Samo-okrepitevni stil humorja	0,766	0,754
Samo-omaloževalni stil humorja	0,795	0,679

Lestvica zadovoljstva z življenjem (SWLS) meri presojo lastnega zadovoljstva z življenjem in ugotavlja subjektivno mero blagostanja. Slovensko priredbo lestvice je oblikovala Andreja Avsec (2010). Na postavke se v originalni verziji odgovarja z grafično ocenjevalno lestvico, za namen naše raziskave pa smo se odločili za številsko lestvico. Dijaki so se pri izpolnjevanju lestvice osredotočili na občutke o lastnem življenju pri pouku izbranega učitelja. Tudi to lestvico smo nekoliko prilagodili za situacijo pouka pri izbranem učitelju (priloga 1). Vsebina postavk je ostala ista, dijake pa smo pri izpolnjevanju opomnili na upoštevanje situacije pouka, npr.: Zadovoljen sem s svojim življenjem – Pri pouku tega učitelja sem zadovoljen s svojim življenjem. Pripomoček smo tako kontekstualizirali za namen naše raziskave. Lestvica zajema pet postavk s 7-stopenjsko lestvico (1 – sploh ne drži, 7 – povsem drži). Končni rezultat na lestvici je seštevek vseh petih vrednosti. V našem vzorcu je bila zanesljivost lestvice dobra ($\alpha = 0,86$).

Vprašalnik Učna klima (CES) nudi vpogled v medosebne odnose, osebnostni razvoj dijakov in razredno klimo nasploh. Slovensko priredbo je oblikovala Vlasta Zabukovec (1998). Trditve se nanašajo na dogajanje v razredu, npr. Ideje in predlogi dijakov so v razpravi upoštevani. Izbrali smo različico za obstoječo klimo pri pouku izbranega učitelja. Zajema 13 postavk o razrednem dogajanju, 5-stopenjska lestvica vrednoti pogostost (1 – skoraj nikoli, 5 – zelo pogosto). Avtorica slovenske priredbe poroča o dobri zanesljivosti vprašalnika ($N = 105$, $\alpha = 0,86$). V našem vzorcu je bila zanesljivost vprašalnika ravno tako visoka ($\alpha = 0,90$).

Vprašalnik Jaz pri matematiki smo uporabili za oceno učne motivacije. Sestavljen je iz podleštic Vprašalnika prilagojenih učnih vzorcev (Patterns of adaptive learning scales – PALS; Midgley, Maehr, Huda, Anderman, Anderman, Freeman, Gheen, Kaplan, Kumar, Middleton, Nelson, Roeser in Urdan, 2000), in sicer usmerjenost k obvladovanju, usmerjenost v izkazovanje zmožnosti, usmerjenost v izogibanje izkazovanja nezmožnosti in učna samoučinkovitost, ki so ga v slovenščino prevedle in priredile Peklaj s sod. (2009). Lestvice ocenjujejo različne vidike učne motivacije. Postavke upoštevajo situacijo pouka pri izbranem učitelju. Npr.: Pomembno mi je, da zelo dobro razumem snov pri tem predmetu. Dijaki ocenijo 19 postavk na 5-stopenjski lestvici (1 – nikakor ne velja zame, 5 – zelo velja zame). Avtorji PALS-a poročajo, da alfa koeficienti zanesljivosti posameznih lestvic presegajo 0,75. Na našem vzorcu so bili vsi koeficienti nad 0,80 (usmerjenost k obvladovanju $\alpha = 0,91$, usmerjenost v izkazovanje zmožnosti $\alpha = 0,91$, usmerjenost v izogibanje izkazovanja nezmožnosti $\alpha = 0,83$, učna samoučinkovitost $\alpha = 0,84$).

Postopek

Najprej smo vzpostavili stik z vsemi ljubljanskimi gimnazijami. Po telefonskih klicih so svetovalne delavke šol dobile še elektronsko sporočilo s pojasnilom namena raziskave in načina njihovega sodelovanja. Zbiranje podatkov je potekalo v mesecu maju 2018. Zaradi časovne stiske ob zaključevanju šolskega leta se je od kontaktiranih 12-ih šol le pet gimnazij odločilo za sodelovanje. Na dveh šolah smo sodelovanje izvedli v dveh srečanjih, na katerih sem prvič razložila svoje delo in cilj raziskave, drugič pa so dijaki odgovarjali na vprašalnike. Glede na zmožnosti šole smo se osredotočili na obveščena soglasja. Na večini šol so obveščeno soglasje pridobile svetovalne delavke, na eni od šol imajo soglasja za tovrstne raziskave sklenjena že od začetka šolskega leta, na dveh gimnazijah pa sem soglasja zbrala sama.

Ko so bila soglasja pridobljena, smo se z gimnazijami dogovorili, v katerih oddelkih tretjih letnikov lahko zbiramo podatke. Slednje je bilo odvisno od učiteljev, ki so bili pripravljene odstopiti svojo šolsko uro. Na dveh šolah je bila to ura psihologije, na preostalih pa sem podatke zbrala med razrednimi urami. Te so tudi tiste, pri katerih je bilo sodelujočih najmanj dijakov. Razredne ure so bile v času predur in hkrati neobvezne.

Z dijaki smo bili med zbiranjem podatkov v razredu sami, s čimer sem se izognila možnosti, da bi prisoten učitelj kakorkoli vplival na ocenjevanje dijakov. Na začetku šolske ure sem na kratko razložila namen svoje magistrske naloge in jim dala splošna navodila glede odgovarjanja. Pri teh sem zajela njihovo anonimnost, poudarila pomen hitrega in iskrenega izpolnjevanja ter dodala, da bomo proces izvedli s platformo Socrative. Nato sem dijake razdelila v skupine, od katerih je vsaka skupina ocenila drugega, naključno izbranega učitelja. Prosila sem jih, da učiteljev ne imenujejo, naslavljali smo jih glede na predmet poučevanja. Vsem sem dodatno poudarila, da ocenjujejo učitelja in njegov pouk, kar je bilo pri vsakem od štirih vprašalnikov zapisano tudi v samem programu Socrative. Ko sem preverila razumevanje navodil, so dijaki dobili geslo za vstop v spletno učilnico platforme Socrative. Do vprašalnikov so dostopali preko mobilnih telefonov. Sama sem aktivnost dijakov spremljala preko računalnika. Izpolnjevanje vprašalnikov je potekalo v tišini in mirno. Ko sem na računalniku opazila, da so vsi rešili prvi vprašalnik, smo skupaj začeli z naslednjim. Prebrali smo navodila, pri katerih sem po potrebi dodala specifične poudarke. Zaradi kontekstualizacije Vprašalnika stilov humorja in Lestvice zadovoljstva z življenjem so dijaki pred odgovarjanjem dobili podrobnejša navodila. Na koncu so dijaki odgovorili še na demografska vprašanja in označili, ali si želijo povratne informacije. Na računalniku sem zatem zaprla spletno učilnico in shranila pridobljene podatke.

Rezultati

Deskriptivna statistika in testi normalnosti porazdelitve

V spodnji tabeli so prikazane mere centralne tendence, razpršenosti in mere normalne porazdelitve uporabljenih vprašalnikov.

Tabela 4. Opisne statistike ter normalnost porazdelitve uporabljenih mer

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asimetričnost		Sploščenost		Kolmogorov-Smirnov <i>p</i>
			<i>As</i>	<i>SE</i>	<i>Spl</i>	<i>SE</i>	
Učiteljev stil humorja							
Povezovalni stil	39,06	9,652	-0,222	0,164	-0,559	0,327	0,200
Samo-okrepitveni stil	32,51	8,023	-0,172	0,164	-0,532	0,327	0,039*
Agresivni stil	28,29	10,44	0,439	0,164	-0,545	0,327	0,001*
Samo-omaloževalni stil	21,61	7,194	0,524	0,164	0,523	0,327	0,028*
Učna motivacija							
Obvladovanje	18,01	4,953	-0,597	0,164	-0,086	0,327	0,000*
Izkazovanje zmožnosti	11,50	4,944	0,472	0,164	-0,624	0,327	0,000*
Izogibanje izkazovanja nezmožnosti	11,70	4,000	-0,050	0,164	-0,546	0,327	0,030*
Samoučinkovitost	19,82	3,932	-1,079	0,164	1,296	0,327	0,000*
Psihično zadovoljstvo	20,63	7,448	-0,166	0,164	-0,665	0,327	0,200
Razredna klima							
Medosebni odnosi	31,15	7,954	-0,360	0,164	-0,672	0,327	0,000*
Osebnostni razvoj	11,15	3,672	0,237	0,164	-0,417	0,327	0,004*
Razredna klima	42,30	10,54	-0,200	0,164	-0,593	0,327	0,027*

5

Opombe: * $p < 0,05$

Rezultati so obdelani z neparametričnimi testi, saj smo na podlagi koeficienta Kolmogorov-Smirnova ugotovili, da večina lestvic ni normalno porazdeljenih (p vrednost je bila večinoma manjša od izbrane kriterijske 0,05 vrednosti). Normalno porazdeljeni podatki vključenega vzorca so se pokazali le v primeru Lestvice zadovoljstva z življenjem in lestvice »povezovalni stil učiteljevega humorja« na Vprašalniku stilov humorja.

Iz tabele 4 lahko za Vprašalnik stilov humorja, ki ocenjuje dijakove zaznave učiteljevega humorja, iz višjih aritmetičnih sredin razberemo, da dijaki najpogosteje izpostavljajo povezovalni stil humorja, najmanj pogosto pa dijaki učiteljev humor zaznavajo kot samo-omaloževalni. Pri učni motivaciji pri dijakih je na podlagi rezultatov vprašalnika v največji meri izpostavljena dimenzija samoučinkovitosti in obvladovanja, manj pa ciljna motivacija izkazovanja zmožnosti in izogibanja izkazovanja nezmožnosti. Nekoliko nad povprečjem je izraženo tudi zadovoljstvo dijakov med poukom, saj je maksimalna vrednost lestvice 35 točk. Rezultati Vprašalnika Učna klima pa pokažejo višjo vsotolestvice medosebnih odnosov.

Raziskovalna vprašanja

V raziskovalni nalogi smo oblikovali štiri sklope raziskovalnih vprašanj, na katera odgovarjamo v nadaljevanju. Prvi sklop raziskovalnih vprašanj se nanaša na zaznave učiteljevega humorja. Ostali trije sklopi vprašanj pa so namenjeni raziskovanju povezav med učiteljevim humorjem in ostalimi tremi vključenimi konstrukti.

1. Kateri stil humorja dijaki pri učiteljih najbolj zaznavajo? Ali dijaki in dijakinje različno ocenjujejo učiteljev humor? Ali prihaja pri uporabi stilov humorja do spolnih razlik med učitelji?

Tabela 5 pokaže, da dijaki v povprečju pri učiteljih najbolj zaznavajo povezovalni stil humorja, sledijo samo-okrepitevni, agresivni in samo-omaloževalni stil humorja. Z vidika spola dijakov prihaja do manjših razlik v zaznavanju stila humorja učiteljev, ki pa niso statistično značilne.

Tabela 5. Razlike v dojemanju stila humorja glede na spol dijakov

	dijaki		dijakinje		Mann-Whitney U	p
	M	SD	M	SD		
Učiteljev stil humorja						
Povezovalni	38,19	8,312	39,41	10,143	4562,000	0,368
Samo-okrepitevni	32,98	6,462	32,32	8,581	4740,000	0,630
Agresivni	29,10	8,922	27,96	11,005	4492,000	0,288
Samo-omaloževalni	21,92	6,152	21,48	7,587	4681,500	0,536

Dodatno nas je zanimalo še, ali na zaznavanje humorja vpliva spol učitelja (tabela 6).

Tabela 6. Razlike v dojemanju stila humorja glede na spol učiteljev

	učitelj		učiteljica		Mann-Whitney U	p
	M	SD	M	SD		
Učiteljev stil humorja						
Povezovalni	41,02	11,617	38,36	8,779	3753,500	0,023*
Samo-okrepitevni	33,76	9,284	32,07	7,502	3963,000	0,077
Agresivni	27,43	10,313	28,59	10,504	4355,500	0,410
Samo-omaloževalni	23,53	6,762	20,92	7,239	3647,500	0,011*

Opombe: *p < 0,05

Ugotovili smo, da dijaki različno zaznavajo prisotnost povezovalnega in samo-omaloževalnega stila humorja pri moških učiteljih in ženskih učiteljicah. Dijaki so pri učiteljih pomembno pogosteje kot pri učiteljicah zaznavali povezovalni in samo-omaloževalni stil humorja.

Zaključimo lahko, da spol dijakov pri zaznavanju stila humorja ne igra ključne vloge. Pomembnejši je spol učiteljev, saj dijaki pri učiteljih v primerjavi z učiteljicami pomembno pogosteje zaznavajo povezovalni in samo-omaloževalni stil humorja.

2. Kako se različni stili učiteljevega humorja povezujejo s psihičnim zadovoljstvom? Predpostavljali smo, da se povezovalni in samo-okrepitevni stil učiteljevega humorja povezujeta z višjim; agresivni in samo-poniževalni stil pa z nižjim psihičnim zadovoljstvom.

Zanimala nas je povezava med zaznanim konstruktom stila humorja določenega učitelja in psihičnim zadovoljstvom dijakov pri pouku ocenjenega učitelja. Na podlagi obstoječe literature smo oblikovali tudi dve predpostavki. Nanju odgovarjamo s tabelo 7.

Tabela 7. Povezanost stila humorja učiteljev s psihičnim zadovoljstvom dijakov

	Povezovalni stil humorja	Samo-okrepitevni stil humorja	Agresivni stil humorja	Samo-omalozevalni stil humorja	Psihično zadovoljstvo
Povezovalni	1				
Samo-okrepitevni	0,606**	1			
Agresivni	0,152*	-0,015	1		
Samo-omalozevalni	0,187**	0,342**	0,054	1	
Psihično zadovoljstvo	0,314**	0,299**	-0,201**	0,106	1

Opombe: *p < 0,05, **p < 0,01

Uporabili smo Spearmanov koeficient korelacije. Iz tabele 7 vidimo, da je povezovalni stil učiteljevega humorja pomembno pozitivno povezan s psihičnim zadovoljstvom dijakov. Psihično bolj zadovoljni dijaki učiteljev stil humorja dojemajo bolj povezovalno in obratno. Zaznan povezovalni učiteljev humor bo verjetneje pozitivno povezan z višjim psihičnim zadovoljstvom. Enaka smer povezanosti je opazna s samo-okrepitevnim stilom učiteljevega humorja. S tem lahko podpremo prvi del predpostavke, da se povezovalni in samo-okrepitevni stil učiteljevega humorja povezujeta z višjim psihičnim zadovoljstvom dijakov.

Agresivni stil učiteljevega humorja se s psihičnim zadovoljstvom povezuje pomembno negativno. To pomeni, da so dijaki, ki so učiteljev humor ocenili kot agresiven, manj psihično zadovoljni pri pouku tega učitelja. Pri samo-omalozevalnem stilu humorja pa nismo dobili pomembne povezanosti. Drugi del predpostavke lahko le delno potrdimo, saj se je povezava pokazala samo v primeru agresivnega, ne pa tudi samo-omalozevalnega stila učiteljevega humorja.

3. Kako se različni stili učiteljevega humorja povezujejo z učno motivacijo?

Predpostavljali smo, da se povezovalni stil učiteljevega humorja pozitivno povezuje z usmerjenostjo k obvladovanju in izkazovanju zmožnosti ter da se agresivni stil učiteljevega humorja pozitivno povezuje z usmerjenostjo k izogibanju izkazovanja nezmožnosti.

Tabela 8. Povezanost stila humorja učiteljev z učno motivacijo dijakov

	Stili učiteljevega humorja				Učna motivacija			
	Povezovalni	Samo-okrepitevni	Agresivni	Samo-omaloževalni	Obvladovanje	Izkazovanje zmožnosti	Izogibanje izkazovanja nezmožnosti	Samo-učinkovitost
Povezovalni	1							
Samo-okrepitevni	0,606**	1						
Agresivni	0,152*	-0,015	1					
Samo-omaloževalni	0,187**	0,342**	0,054	1				
Obvladovanje	0,174**	0,002	0,029	-0,043	1			
Izkazovanje zmožnosti	0,032	0,051	-0,093	0,129	0,400**	1		
Izogibanje izkazovanja nezmožnosti	0,008	0,016	-0,033	0,02	0,371**	0,793**	1	
Samo-učinkovitost	0,153*	0,106	-0,044	-0,006	0,414**	0,303**	0,293**	1

Opombe: *p < 0,05, **p < 0,01

Ponovno smo za računanje povezanosti uporabili Spearmanov koeficient. V tabeli 8 vidimo, da je zaznani povezovalni stil humorja učitelja povezan z dimenzijama učne motivacije obvladovanja in samoučinkovitosti. Povezava je nizka, a pomembna. Dijaki, ki jih za učenje motivira želja po obvladovanju in imajo občutek samoučinkovitosti, v večji meri zaznavajo učiteljev stil humorja kot povezovalni. Tisti dijaki, ki učiteljev humor zaznavajo kot povezovalni, motivacijo črpajo iz želje po obvladovanju in lastne samoučinkovitosti. Med ostalimi stili učiteljevega humorja in podlestvicami učne motivacije pomembnih povezav ni. Podpremo lahko torej samo tisti del predpostavke, ki govori, da se povezovalni učiteljev humor pozitivno povezuje z usmerjenostjo k obvladovanju. Drugih predvidevanj na podlagi naših rezultatov ne moremo potrditi.

4. Kako se različni stili učiteljevega humorja povezujejo z razredno klimo? Kateri stil učiteljevega humorja je za razredno klimo najbolj ugoden? Ali se kategorija medosebnih odnosov bolj povezuje z učiteljevim humorjem kot kategorija osebnostne rasti?

Tabela 9. Povezanost stila humorja učiteljev z razredno klimo

	Povezovalni	Samo-okrepitevni	Agresivni	Samo-omalovaževalni	Medosebni odnosi	Osebnostni razvoj	Razredna klima_ skupno
Povezovalni	1						
Samo-okrepitevni	0,606**	1					
Agresivni	0,152*	-0,015	1				
Samo-omalovaževalni	0,187**	0,342**	0,054	1			
Medosebni odnosi	0,509**	0,513**	-0,471**	0,198**	1		
Osebnostni razvoj	0,246**	0,292**	-0,243**	0,126	0,590**	1	
Razredna klima_ skupno	0,470**	0,489**	-0,440**	0,193**	0,960**	0,793**	1

Opombe: *p < 0,05, **p < 0,01

Na podlagi rezultatov v tabeli 9 ugotavljamo, da je razredna klima pomembno povezana z dojemanjem učiteljevega humorja. Prišlo je namreč do pomembnih povezanosti pri skoraj vseh spremenljivkah. Povezovalni učiteljev humor je pomembno pozitivno povezan z vsemi tremi vidiki razredne klime – z medosebnimi odnosi, osebnostnim razvojem in razredno klimo skupaj. Sklenemo lahko, da dijaki zaznavajo boljšo razredno klimo pri tistih učiteljih, ki humor uporabljajo povezovalno in obratno. Povsem enak trend povezanosti je prisoten še pri samo-okrepitevnem stilu humorja učitelja. Pri tem stilu humorja je povezava z razredno klimo nekoliko močnejša.

Pri učiteljih, pri katerih so dijaki zaznali agresivni stil humorja, je prisotna pomembno bolj negativna razredna klima in obratno. Samo-omalovaževalni stil humorja se je nizko, a pomembno povezoval s podkategorijo medosebnih odnosov in razredno klimo nasploh. Vsi stili zaznanega humorja se bolj povezujejo s kategorijo medosebnih odnosov kot s kategorijo osebnega razvoja. Sklenemo lahko, da k ugodni razredni klimi najbolj prispevata samo-okrepitevni in povezovalni stil učiteljevega humorja.

Razprava

Raziskovalni problem magistrske naloge je vključeval dva dela. Najprej nas je zanimalo, kateri stil učiteljevega humorja dijaki najpogosteje zaznavajo, in sicer tudi glede na spol dijakov in učiteljev. Drugi del problema pa je zajemal preučevanje morebitnih povezav med zaznanimi stili učiteljevega humorja in razredno klimo, učno motivacijo in psihičnim blagostanjem dijakov.

Prvo raziskovalno vprašanje je bilo, kateri stil humorja je pri učiteljih najbolj zaznan. Preverili smo tudi, ali dijaki in dijakinje različno ocenjujejo učiteljev humor in ali prihaja pri uporabi stilov humorja do spolnih razlik med učitelji.

Ugotovili smo, da je pri učiteljih najbolj zaznan povezovalni stil humorja. Razlogov, zakaj dijaki najpogosteje zaznavajo povezovalni stil učiteljevega humorja, je verjetno več. Učitelj, ki si želi, da so dijaki med poukom motivirani, se počutijo dobro, aktivno poslušajo in sodelujejo, bo uporabljal ta stil humorja. Za povezovalni stil humorja je značilno, da izvira iz želje po ustvarjanju dobrih odnosov in spodbujanju občutka pripadnosti (Martin, 2007). Predpostavljamo lahko tudi, da so učitelji tisti, ki bolj kot ostala populacija stremijo k povezovanju z drugimi, saj je to tudi eden od vzgojnih ciljev, ki mu sledijo. Drug razmislek izhaja iz zaželenih lastnosti in vrlin učitelja, ki se razlikujejo od dejanskih. To, da so vrline, ki so najbolj zaželene za učitelje, značilne tudi za povezovalni stil humorja, še ne pomeni, da osebe s povezovalnim stilom humorja tudi dejansko imajo te vrline. Za slovenske učitelje pa so vendarle značilne vrline prijaznosti, pristnosti in poštenosti (Gradišek, 2014), kar pa je bolj kot za ostale značilno za povezovalni stil humorja.

Možno je tudi, da učitelji z najbolj izraženim povezovalnim stilom humorja pogosteje in raje uporabljajo humor kot učitelji z ostalimi stili. Ta stil humorja je zato tudi bolje in večkrat opažen, saj je pogosteje izražen. Tipični odzivi na agresivni ali samo-poniževalni stil humorja delujejo zavirajoče (Ziegler, Boardman in Thomas, 1985). Osebo odvrnejo od ponovne uporabe (kar pa sicer ne pomeni, da se tak humor prekine zgolj zaradi neodobravanja prisotnih), kar lahko zmanjša pojavljanje teh stilov humorja tudi pri učiteljih. Njihovim humornim poskusom namreč prisostvuje številčnejša skupina ljudi kot sicer v vsakdanjem življenju. Če je ocena razredne publike negativna in jo učitelj zazna, je možno, da se bo uporabi humorja naslednjič raje izognil. Obratno velja za povezovalni in samo-okrepitevni stil humorja, kjer je odziv razreda verjetneje spodbuden in okrepi možnost ponovne humorne razlage.

Pomembno je upoštevati tudi zorni kot ocenjevalca učiteljevega humorja. Rezultati bi bili verjetno drugačni, če bi jih pridobili s pomočjo samoocene učitelja. Skladno s samo-uresničujočimi prerokbami ali celo implicitnimi teorijami o humorju bi lahko sklepali, da bodo dijaki učiteljev humor prej zaznali kot povezovalni. Tak stil humorja je med dijaki namreč najbolj zaželen in pozitivno ocenjen (Martin, 2007). Možno je namreč, da dijak vsak učiteljev poskus vnašanja humorja v razlago zazna kot usmerjenost k izboljšanju odnosov, dela in sodelovanja. To je lahko povod, da dijaki učiteljev humor označijo kot povezovalni. Dijak lahko pri presojanju učiteljevega stila humorja upošteva že sam namen, da s humorjem popestri pouk. Vedenje, ki bi bilo zaznano kot agresivni ali samo-poniževalni stil humorja, bi zato moralo biti precej bolj izraženo. Povedano drugače – možno je, da bo dijak vedenja, ki ne sodijo jasno k enemu stilu humorja, označil kot povezovalna, če se mu zdi že sama uporaba humorja zaželena. Humor kot vrлина je namreč pri slovenskih učiteljih visoko zaželen (Gradišek, 2014).

Dijaki pri učiteljih najmanj zaznavajo samo-poniževalni stil humorja, kar je za poklic učitelja smiselno. Samo-poniževalni stil humorja je bolj značilen za osebe, ki so sramežljive, z negativno samopodobo, ne želijo biti v centru pozornosti in so praviloma introvertirane (Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray in Weir, 2003). Učitelji pa, sčasoma zaradi narave poklica, okrepijo suveren in samozavesten nastop in se s tem izognejo samo-poniževalnim pripombam. To, da so učitelji bolj ekstravertni, potrjujejo le nekatere študije, spet druge pa izpostavljajo, da so učiteljice bolj anksiozne (Peklaj in Pečjak, 2015). Rezultata zato ne moremo pripisati ekstravertiranosti ali čustveni stabilnosti učiteljev, ki bi sicer lahko pojasnili manj zaznan samo-omaloževalen stil humorja.

Nadalje smo z rezultati naslovlili vlogo spola. Naši rezultati so razlike pokazali le pri spolu učitelja. Dijakinje in dijaki se pri zaznavi učiteljevega humorja niso pomembno razlikovali, kar je v nasprotju z večino raziskav. Študije namreč konsistentno poročajo o spolnih predsodkih in pristranskosti (npr. Carli, Alawa, Lee, Zhao in Kim, 2016; Svetek, 2019). Spol kot demografska spremenljivka vpliva na zaznave in vedenje učiteljev in dijakov. Spolne razlike so ugotovljene na različnih področjih, npr. od manjšega udejstvovanja dijakinj pri naravoslovju (Hand, Rice in Greenlee, 2017) do vrednotenja dijakovih sposobnosti s strani dijakov in učiteljev (Krkovič, Greiff, Kupiainen, Vainikainen in Hautamäki, 2014). Večina raziskav, v nasprotju z našo, poroča o učinku stereotipov, ki pa jih v naši študiji nismo našli.

Spol učitelja se je pokazal kot pomemben dejavnik zaznav dijakov. Dijaki in dijakinje povezovalni in samo-okrepitevni stil humorja pogosteje opažajo pri učiteljih kot pri učiteljicah. Pri tem je treba omeniti, da je bil vzorec učiteljev precej majhen, saj je bilo vključenih zgolj 50 učiteljev in učiteljic. Večinoma so na tem delovnem mestu zaposlene ženske, kar dodatno vpliva na ugotovitve naše in podobnih študij (Peklaj in Pečjak, 2015). V našem primeru je zaradi majhnega vzorca vsakega učitelja ocenilo le nekaj dijakov in dijakinj, včasih enega učitelja morda le en dijak in več dijakinj. Poleg majhnosti vzorca kritično dejstvo predstavlja tudi neskladnost naših rezultatov z drugimi študijami. Zanimiva je povezava naše ugotovitve s študijo, ki je preučevala vlogo spola v predanosti učiteljev pri poučevanju. Avtorji poročajo, da so pri poučevanju bolj zagnani visoko androgini učitelji, torej tisti, ki imajo višje izražene tako feminine kot maskuline značilnosti (Moses, Admiraal in Berry, 2016). Tudi entuziazem za poučevanje vključuje učiteljevo željo po povezovanju z dijaki, kar je seveda značilno tudi za povezovalni stil humorja. Vidimo lahko, da na vlogo spola pri tem očitno vpliva več dejavnikov, ki jih nismo kontrolirali. Nekoliko starejša študija (Bryant, Comisky, Crane in Zillmann, 1980) pa je pokazala, da so dijaki humor cenili drugače pri učiteljih kot pri učiteljicah. Če so humor uporabljali učitelji, so jih dijaki ocenili kot bolj prijetne in bolj kompetentne. Humor učiteljic se je v tej študiji povezoval z izgubo zanimanja, z izjemo agresivnega humorja, ki je zanimanje dijakov celo povišal. Kaj povzroča ugotovljene razlike, lahko na tej točki le domnevamo, je pa to izziv za nadaljnje raziskovanje.

Drugo raziskovalno vprašanje, na katero smo skušali odgovoriti v magistrski nalogi, je bilo, kako se različni stili učiteljevega humorja povezujejo s psihičnim zadovoljstvom. Pri tem smo predpostavljali, da se povezovalni in samo-okrepitevni stil učiteljevega humorja povezujeta z višjim, agresivni in samo-poniževalni stil pa z nižjim psihičnim zadovoljstvom.

To predpostavko smo oblikovali na podlagi nabora študij, ki poudarjajo koristen učinek humorja (npr. Kazarian in Martin, 2004; Bieg, Grassinger in Dresel, 2018). Pričakovali smo, da jo bomo tudi z našim vzorcem lahko potrdili. Rezultati so pokazali pomembno pozitivno povezanost med povezovalnim in samo-okrepitevnim stilom učiteljevega humorja in dijakovim psihičnim zadovoljstvom. Učitelji, ki so med poukom humor uporabljali za

spodbujanje dobrih odnosov in sproščanje napetosti, so tako morda lahko pripomogli k večjemu psihičnemu zadovoljstvu dijakov. Lefcourt in Martin (1986) sta ugotovila, da so posamezniki s tem stilom humorja tudi sami bolj psihično zadovoljni. Smiselno sklepamo, da bo uporaba tega stila humorja delovala povezovalno tudi z drugimi, kar pa posledično okrepi zadovoljstvo vpletenih. Sproščena komunikacija ter prijetne in zabavne medosebne interakcije so eden od sicer več dejavnikov psihičnega zadovoljstva (Haworth in Hart, 2012). Čeprav je slednje sestavljeno iz večinoma intrapersonalnih komponent, pa so enako pomembne tudi tiste, ki so vezane na prisotnost, dejanja in vedenje ljudi okoli posameznika. Slednji namreč vplivajo na posameznikovo čustveno razpoloženje. Učitelj je pomemben akter, njegovo vedenje tako ali drugače vpliva na dijaka (Woolfolk, 2002). Učiteljeva uporaba konstruktivnega in v druge usmerjenega humorja bi lahko spodbujala zadovoljstvo dijakov, kar ugotavljajo tudi drugi (npr. Cornett, 1986).

Ugotovitev lahko prenesemo tudi na samo-okrepitevni stil humorja. Ta je sicer prvotno usmerjen v učitelja samega, zato povezava ni tako močna. Vseeno pa učitelj to stori pred celim razredom, s čimer zasede pozicijo modela oziroma je dijakom vzor. Med zbiranjem podatkov je pri eni od več spontanij diskusij dijakinja podala primer takšnega humorja. Starejša učiteljica, ki je humorno poudarila, kako je ponosna na lastno hitrost učenja uporabe tehnologije, je s humorjem prvotno okrepila lastno samo-podobo, vendar je ta smešna opazka pozitivno vplivala tudi na zadovoljstvo dijakov. Dijaki premišlujejo in ocenjujejo tudi tisto učiteljevo delovanje, ki ni usmerjeno navzven (Ibad, 2018). Opazijo tudi nenamenska dejanja učiteljev, nekatera od teh zatem zavestno vrednotijo. V našem primeru dijaki iz uporabe pozitivnega ali samo-okrepitevnega stila učiteljevega humorja sklepajo o njegovih osebnostnih lastnostih. Kadar jih ocenijo kot pozitivne, je to spodbudno za njihovo zadovoljstvo. Zaključimo lahko, da se bodo med poukom bolje počutili tisti dijaki, ki bi učitelja opisali kot prijetnega, zabavnega in sproščenega.

Rezultati dalje potrjujejo tezo, da se agresivni humor povezuje s slabšim psihičnim zadovoljstvom. Tak stil učiteljevega humorja ne vsebuje vedno na dijaka usmerjene šale. Učitelj, ki šale uporablja v smeri zaničevanja, deluje razdiralno v dveh vidikih. Najprej se zaradi agresije zniža dijakovo zaznavanje učiteljeve kompetentnosti. Dijaki, ki učiteljev humor ocenijo kot agresivni, nižje ocenjujejo njegovo kompetentnost, kar pa ne velja nujno za učiteljice (Bryant, Comisky, Crane in Zillmann, 1980). Na počutje in zadovoljstvo dijakov ima slab vpliv tudi dejstvo, da se dijaku, ki se mu učitelj posmehuje, godi krivica. Ob takšnem stilu humorja je slabše psihično zadovoljstvo značilno za ves razred, ne le za tarčo učiteljevega posmehovanja. Zadovoljstvo dijaka je lahko slabše že zaradi neprijetnega pričakovanja učiteljevih naslednjih opazk in posmehovanja ostalih. Bolj empatični dijaki pa se bodo slabše počutili že zaradi nižjega zadovoljstva dijaka, ki je bil tarča posmeha.

Predpostavke, da se s psihičnim zadovoljstvom negativno povezuje samo-poniževalni humor, nam ni uspelo potrditi. Ta rezultat pripisujemo dejstvu, da je samo-poniževalni učiteljev humor usmerjen v učitelja samega in morda dejansko nima močne povezave s počutjem dijakov. Če pa bi bil učitelj pretirano samo-ponižujoč in bi se tudi humornost tega vedenja znižala, bi lahko predpostavili nižje zadovoljstvo med poukom.

Dijaki so dobili navodilo, da svoje psihično zadovoljstvo ocenjujejo v kontekstu pouka pri ocenjevanem učitelju, vendar so nekatere od postavk težko omejene zgolj na zadovoljstvo pri pouku. Merske karakteristike pripomočka so sicer zadovoljive, vseeno pa bi bilo zadovoljstvo dijakov dobro preveriti tudi z bolj obširnim inštrumentom. Tokrat smo ugotovitve z zadržkom oprli na zgolj pet postavk. Naslednja slabost, ki jo moramo upoštevati pri interpretaciji teh ugotovitev, je sama srž postavljenega vprašanja. Upoštevati moramo ločnico med tem, ali se

določen stil učiteljevega humorja dejansko povezuje z dijakovim zadovoljstvom med poukom ali pa zadovoljstvo dijaka vpliva na to, kako bo dojel učiteljev humor. Bo isti dijak v obdobju, ko je njegovo psihično zadovoljstvo višje, humor istega učitelja opisal kot povezovalni, medtem ko bi ga v obdobju z nižjim zadovoljstvom ocenil kot manj povezovalnega ali celo agresivnega? Z raziskavo smo preverjali zaznave dijaka, na katere pa vpliva njegovo psihično zadovoljstvo.

Tretje raziskovalno vprašanje je bilo, kako se različni stili učiteljevega humorja povezujejo z učno motivacijo. Predpostavljali smo, da se povezovalni stil učiteljevega humorja pozitivno povezuje z usmerjenostjo k obvladovanju in izkazovanju zmožnosti ter da se agresivni stil učiteljevega humorja pozitivno povezuje z usmerjenostjo k izogibanju izkazovanja nezmožnosti.

Povezave med humorjem in motivacijo znotraj ene osebe so raziskane, manj pa je znanega o vlogi humorja in motivacije v interakcijah učitelj – dijak. Bolj kot na skupno vrednost učne motivacije smo se usmerili na njene podkategorije. Predpostavke smo oprli le na nekaj študij, ki so vsaj približno usmerile naša predvidevanja. Takšna je npr. študija M. Puklek Levpušček (2001), ki je na slovenskem vzorcu dijakov ugotovila, da je zaznana učiteljeva podpora povezana z dijakovo notranjo motivacijo in samoučinkovitostjo. Povezovalni stil učiteljevega humorja pa vključuje tudi izražanje podpore, nudenje pomoči in spodbujanje. Ta stil se tudi v naši raziskavi bolj kot ostali povezuje s posameznimi podkategorijami učne motivacije.

Ugotovili smo, da se povezovalni stil učiteljevega humorja, ki ga opažajo dijaki, pomembno povezuje z usmerjenostjo k obvladovanju učne snovi. To predpostavko smo oblikovali na podlagi ugotovitev, ki navajajo, da se učiteljeva podpora dijakom (Woolfolk, 2002) in usmerjenost k splošnemu dobremu počutju v razredu (Anderman, Andrzejewski in Allen, 2011) povezuje z višjo učno motivacijo. Povezovalni stil učiteljevega humorja je znak takšnega delovanja in se posledično lahko kaže v dvignjeni učni motivaciji. Upoštevati moramo, da rezultati temeljijo na dijakovi zaznavi tako učitelja kot lastne motivacije. Obe oceni sta odvisni od njegovega osebnega mnenja, natančnosti in zanesljivosti. Nadalje vidimo, da je konstruktiven, proti drugim usmerjen stil učiteljevega humorja pozitivno povezan z dijakovo željo in namenom po obvladovanju snovi. Ti dijaki želijo razvijati kompetence, razširiti znanje in doseči čim boljše razumevanje in uspešnost (Midgley idr., 2000). Njihova motivacija je notranja, saj učenje dojemajo kot zanimiv izziv in se učijo že zaradi učenja samega. Takšni dijaki humorno dejanje učitelja prej prevedejo v gonilo za motivacijo. Možno je, da bi se jim ravno zaradi smešne razlage snov bolj približala, posledično pa bi si jo želeli zares obvladati. Te vzročnosti nismo preverjali, lahko pa potrdimo, da si dijaki, ki zaznajo povezovalni stil učiteljevega humorja, bolj kot drugi želijo obvladati snov. Vzrok je verjetno nekje v presečišču dejavnikov motivacije in učiteljevega vpliva na dijaka.

Podoben rezultat smo predvidevali za izkazovanje lastne zmožnosti, vendar pomembne povezave ni bilo. Predpostavko smo oblikovali na podlagi ugotovitev, ki cenjenje humorja povezujejo z željo po povezanosti. Sklepali smo, da se bodo dijaki, ki cenijo učiteljev povezovalni humor, tudi sami želeli povezati s tem učiteljem. To bi lahko zasledovali z izkazovanjem svojih zmožnosti pri tem predmetu. Dijaki učiteljevega povezovalnega stila humorja niso povezovali z lastno potrebo po izkazovanju zmožnosti. Enako v naši raziskavi velja tudi za vse ostale stile humorja. Cilj nekaterih dijakov je predstaviti svoje znanje, dosežke in sposobnosti, vendar pa je pri teh dimenzijah motivacije pozornost usmerjena predvsem v

dijaka samega (Midgley idr., 2000). To znanje sicer demonstrirajo pred drugimi, vendar le ob smiselnih situacijah (npr. pri ustnem ocenjevanju).

Povezave med agresivnim stilom humorja in usmerjenostjo k izogibanju izkazovanja lastne nezmožnosti dijaka nismo ugotovili, s čimer ne moremo potrditi zadnje predpostavke. V skladu z nekaterimi študijami trpinčenja dijakov s strani učiteljev (npr. Romi, Lewis, Roache in Riley 2011) smo predvidevali, da si dijaki ne bodo upali pokazati svojega neznanja. Dijakovo neznanje je namreč pogost vir učiteljevega zbadanja. Posledično dijaki skrivajo svoje neznanje in se želijo izogniti situacijam, v katerih so njihove šibke točke poudarjene (npr. branje na glas, petje, ustno ocenjevanje ...). V naši raziskavi pa je agresivni humor izjema. Dijaki agresivnega humorja učitelja niso povezovali z željo po skrivanju lastne nekompetentnosti oziroma neznanja. To je skladno z ugotovitvijo ene od starejših študij (Bryant, Comisky, Crane in Zillmann, 1980), ki je pokazala, da je agresivni humor učiteljic pri pouku povzročil višje zanimanje dijakov. Zanimivo bi bilo ugotoviti, kaj točno dijaki ocenjujejo kot agresivni humor in hkrati kaj bi bil zanje razlog, da bi se izogibali izkazati lastno nezmožnost. Kaj razumejo kot agresivni humor pa bi lahko preverjali tudi s kvalitativnim raziskovalnim pristopom. Morda je razlika ravno v humorni komponenti učiteljeve opazke. Rezultati bi se verjetno razlikovali, če bi bil komentar zgolj agresiven in ne humorno agresiven.

S povezovalnim tipom učiteljevega humorja se pomembno povezuje še občutek lastne učinkovitosti, česar sicer nismo predpostavili. Študij, ki bi preučevale podobne povezave, nismo našli. Dijakova učna samoučinkovitost se nanaša na njegovo oceno lastnih sposobnosti za šolsko delo. Zakaj in kako se to povezuje z učiteljevim povezovalnim stilom humorja, je še neznano. Postavke, kot so »Pri tem predmetu sem lahko uspešen/uspešna, če le ne obupam« in »Pri tem predmetu se lahko naučim tudi najtežjo snov, če se potrudim«, nakazujejo možnost, da dijaki učiteljev humor zaznajo spodbudno. Povezovalni stil humorja je namenjen tudi spoprijemanju s stresnimi situacijami. To pomeni, da ga dijaki, ki imajo občutek lastne učinkovitosti, lahko razumejo kot dokaz, da je učitelj na njihovi strani in jim je v podporo in pomoč.

Za preostale kombinacije stilov humorja in podkategorije učne motivacije nismo našli povezav.

Zadnje raziskovalno vprašanje je bilo, kako se različni stili učiteljevega humorja povezujejo z razredno klimo. Zanimalo nas je, kateri stil učiteljevega humorja je za razredno klimo najbolj ugoden in ali se kategorija medosebnih odnosov bolj povezuje z učiteljevim humorjem kot kategorija osebnostne rasti.

Učitelj je pomemben akter razredne klime, saj nanjo vpliva s svojo komunikacijo, tako besedno kot nebesedno (Walberg in Anderson, 1968). Kar dve tretjini vsega časa komunikacije v razredu naj bi namreč pripadalo učitelju (Flanders, 1970). Ta komunikacija pa lahko vsebuje humor. Rezultati so pokazali povezave prav za vse kombinacije stilov učiteljevega humorja, z izjemo samo-omaloževalnega stila humorja in podkategorijo osebnostne rasti.

Povezovalni stil učiteljevega humorja je pozitivno povezan s celotno klimo in obema podkategorijama le-te. Dijaki, ki so učiteljev humor ocenili kot povezovalni, imajo boljše odnose kot ostali in so bolj osredotočeni na napredovanje in postavljanje ter doseganje osebnih ciljev. Tudi kategorija razredne klime kot celote je pomembno povezana s povezovalnim stilom učiteljevega humorja, kar je pričakovano, saj obe spremenljivki sovplivata zaradi skupnega latentnega ozadja. Tako za povezovalni humor kot za pozitivno razredno klimo so pomembni dobri medosebni odnosi (Shibinski in Martin, 2010). Vrednote povezanosti, spoštovanja, sproščenosti in razumevanja so lahko vzgib za vedenje, ki koristi

skupni klimi in zaznavanju učiteljevega humorja kot povezovalnega. Skoraj enako lahko dodamo za samo-okrepitevni učiteljev humor, vendar študije, ki bi to potrjevale, težje zasledimo. Zaključimo lahko, da sta za razredno klimo najbolj ugodna oba konstruktivna stila humorja, pri čemer je bolj ugoden povezovalni stil, saj je usmerjen navzven. Za zaznani samo-omaloževalni stil humorja smo namreč ugotovili šibko pozitivno povezanost.

Negativno povezanost med agresivnim stilom učiteljevega humorja je lahko razumeti v kontekstu negativnih posledic takšnega humorja. Učitelj ne glede na morebiten smeh v razredu s takšnim vedenjem zaničuje bodisi posameznika bodisi razred kot celoto. Če so dijaki izpostavljeni agresivnemu humorju, težko pričakujemo sproščeno sodelovanje in raziskovanje snovi pri pouku. Na tem mestu dodajamo primer ene od dijakinj, ki razlaga, zakaj je agresivni stil škodljiv kljub smehu, ki ga lahko spodbudi. Dijakinja je s podporo ostalih v razredu menila, da se razred zaveda slabosti takšnega humorja, četudi se mu pridružijo in se vedejo odobravajoče. Tako kot ostali pa tudi ta humor poudari razlike med tistimi, ki ga zaznajo kot agresivnega, in drugimi. Obstaja pa možnost pozitivne povezave med razredno klimo in agresivnim stilom učiteljevega humorja, predvsem zaradi učinka želje po povezanosti. Ena od študij (Romi, Lewis, Roache in Riley, 2011), ki preučujejo vpliv agresivnih učiteljev, ugotavlja, da se razred zaradi takšnega učitelja še bolj poveže, saj se postavi v nasprotujočo, opozicionalno pozicijo. V takih primerih govorimo o »mi« nasproti »oni« učinku – razred se bo povezal zaradi skupnega cilja obrambe pred agresivnim učiteljem. Naša raziskava teh ugotovitev ne potrjuje, poraja pa nova raziskovalna vprašanja za podrobnejše raziskovanje tega odnosa.

Kategorija medosebnih odnosov se z vsemi zaznanimi stili humorja povezuje bolj kot kategorija osebne rasti. Raziskovalno vprašanje v naši študiji smo oblikovali kot delno predpostavko, vendar brez podlage predhodnih študij, saj jih ni. Kategorija socialne klime medosebnih odnosov je zaradi zaznanih interakcij, ki jih vsebuje, bližje konceptu zaznanega učiteljevega humorja, kot je kategorija osebne rasti. Ugotovitev se sklada z ostalimi študijami, ki znova in znova ugotavljajo učiteljevo vlogo za razredno klimo (Zabukovec, 1998). V študiji smo preučevali zaznane interakcije, kar je lahko del razloga za močnejše povezave. Zaznave dijakov se lahko razlikujejo od dejanskega stanja. Nekatere študije poročajo o povezavi in vplivu humorja na osebno rast (npr. Palmer, 1994; Martin, 2007), primanjkuje pa študij, ki bi preučile humor v interakciji dijak – učitelj. Dobro bi bilo preveriti tudi povezave med dijakovimi zaznavami razredne klime in učiteljevo samooceno lastnega stila humorja.

Prispevek raziskave in njene omejitve

Glavni prispevek magistrskega dela vidimo v tem, da kot prvo tako delo v slovenskem prostoru preučuje povezave med humorjem, motivacijo, zadovoljstvom in razredno klimo. Interakcija med dijaki in učitelji glede na vlogo humorja ni dobro raziskana, še posebej z vidika perspektive dijakov. Psihološka stroka pa že dlje poudarja pomembno vlogo tako interakcij učitelj – učenec kot humorja pri tem (npr. Walker, 2008; Gradišek, 2014). Zaradi te raziskovalne vrzeli smo se osredotočili ravno na ta problem. Dodana vrednost raziskave je tudi v tem, da se usmerja na pozitivne koncepte in v ospredje postavi eno od najmanj raziskanih učiteljevih vrlin. Upoštevali smo zaznave dijakov, saj so te ključne za njihovo vedenje. Študije tudi kažejo, da so te ocene odnosov, v primerjavi z ocenami učiteljev in opazovalcev, boljši napovednik več akademskih spremenljivk (npr. Decker, Paul Dona in Christenson, 2007). Tako smo dali prednost tistemu zornemu kotu, ki je za oceno interakcije tudi najbolj odločilen. Ne glede na značilnosti našega vzorca so ugotovitve pomembne, saj odpirajo vrata novim raziskovalnim vprašanjem, kot npr. kako humor vpliva na dijakovo uspešnost v razredu, katero vedenje dijaki razumejo kot humor, kaj vpliva na dijakove zaznave učiteljevega humorja ipd. Vsaka od dobljenih ugotovitev pa vodi k nekaterim novim pomislekom, zaradi katerih ostaja tematika raziskovalno zelo zanimiva. Manjši, a vseeno pomemben doprinos vidimo tudi v načinu zbiranja podatkov. Danes je vse pogostejše spletno vzorčenje, ki ima svoje prednosti, a tudi slabosti. Z našim načinom vzorčenja v živo in v razredih smo prišli do marsikateri ideje, dodatnega razmišljanja dijakov o tej temi in širšega vpogleda v sam raziskovalni proces. Poleg tega smo z modelom raziskave poskusili optimizirati majhen vzorec, saj smo z deljenjem dijakov v skupine povečali neodvisnost ugotovitev in vzorec učiteljev. Nadalje bi omenili še uporabo spletne platforme Socrative. Pokazali smo, da lahko deluje kot dober način za zbiranje podatkov. Učitelji lahko Socrative uporabijo za preverjanje in ocenjevanje znanja. Menimo, da smo uspešno prikazali in promovirali uporabo tega IKT orodja. Končno želimo poudariti tudi prispevek samih ugotovitev. Rezultati jasno pokažejo pozitivno povezanost učiteljevega povezovalnega stila humorja z vključenimi koncepti.

Vsako delo, ki združuje različna področja psihologije, nudi korak dlje k bolj celostnemu in interdisciplinarnemu razumevanju nekega pojava, v našem primeru učiteljevega humorja. Če upoštevamo pretekla dognanja o humorju, se mora raziskovanje premakniti s polja osebnostnih razlik k socialnemu kontekstu, družini in kulturi (Cann in Kuiper, 2014). Glavni doprinos naše raziskave vidimo v tem, da je humor obravnavan v odnosu med učiteljem in učencem. Pričujoča raziskava lahko ponudi boljši vpogled v delovanje humorja v razredu, preučitev učiteljevega smisla za humor, glede na zaznave dijakov. Vrzel, ki jo zapolnjuje ta magistrska naloga, je preučevanje humorja v specifičnem kontekstu razreda. Hkrati naloga upošteva nasvet Cann in Kuiperja (2014), da je treba natančno preveriti, kako je lahko izpostavljenost humorju del načrta ohranjanja mentalnega zdravja. Učiteljev humor je ne zgolj vrlina, pač pa potencialno orodje, ki lahko koristno prispeva k duševnemu zdravju dijakov. Poleg tega pa sam humor kot vrlina ni toliko raziskan kot ostale učiteljeve vrline (Gradišek, 2014).

Raziskavo bi seveda lahko izboljšali. Ponudila je izzive in priložnosti za nadaljnje raziskovanje humorja v pedagoškem procesu. Prvi korak k izboljšanju študije bi naredili s širšim vzorcem. Začetni načrt naše izvedbe je vključeval hierarhično linearno modeliranje (HLM), saj raziskovalni načrt v neki meri vključuje tudi grupirane podatke. Da pa bi se lahko poslužili takšne metode, bi morali vključiti veliko več šol oziroma skupin ocenjevalcev. Le tako bi ugodili

vsem zahtevam HLM-ja. Tokrat smo izbrali izvedbeno lažjo pot in se osredotočili na zaznave dijakov, ki so zato predstavljale glavno enoto podatkov.

Kakorkoli bi se lotili raziskovanja povezav med konstrukti učne motivacije, zadovoljstva v razredu, razredne klime in učiteljevega humorja, bi naleteli na nekaj ovir. Pomanjkljivosti izhajajo najprej iz težav opredelitve. Glavna pomanjkljivost je dejstvo, da sama pozitivna psihologija nima dolge raziskovalne preteklosti. Učiteljev humor oziroma humor v razredu šele pridobiva svoje mesto v obsežnejši množici pedagoških študij.

Kot vsak drug pojav bi veljalo te povezave dobro preučiti vzdolžno, v najbolj optimalnem primeru bi ocenjujoči dijaki ocenjevanega učitelja spremljali več kot eno šolsko leto. Takšni podatki bi omogočili tudi izvedbo regresij z možnostjo bolj jasne vloge humorja pri konceptih učne motivacije, psihičnega zadovoljstva dijakov in razredne klime. Naše vzorčenje je potekalo ob koncu šolskega leta, ko so dijaki učitelja že dobro poznali. Priklic humornih situacij in vložkov med poukom je bil tako lažji. Ugotovitve pa bi bile še bolj veljavne, če bi jih merili večkrat skozi daljši čas. Dobro bi bilo tudi definirati, kaj vse dijaki razumejo kot humorno razlago. To bi lahko konkretno preverjali z opazovanjem pouka in beleženjem števila humornih situacij ali odzivov, ki kažejo na humor.

Nadaljnje raziskave, na podlagi naše, bi lahko preverile, kako se dijaške zaznave humorja ujemajo z učiteljevo samooceno lastnega stila humorja. S tem bi lahko dobili vpogled v razkorak med učiteljevo želeno in dejansko sporočeno humorno vsebino ter v samo »obnašanje«
pripomočka. Dalje bi bilo smiselno preveriti povezave zaznave dijakov in učiteljev glede na spol, saj naši podatki niso dobro pokazali vloge spola udeleženih. Okvir raziskave bi lahko še dodatno razširili, če bi kot kulturno spremenljivko vključili vpliv družbe in določene kulture. Zaznavanje je namreč direktno odvisno od obeh, kar omenja že ekološka sistemska teorija.

Na podlagi ugotovitev študij, kot je to magistrsko delo, se lahko sčasoma premaknemo od prepoznavanja k načrtovanju smiselne uporabe humorja pri učiteljevem delu. Študije, ki bi pokazale, da poleg povezav obstaja tudi dejanski vpliv učiteljevega humorja na dijakovo stanje in učni proces, bi lahko usmerjale izobraževanja učiteljev. Učitelj ima kot vodja razreda kopico nalog, med drugimi tudi vlogo načrtovalca vzgojno-izobraževalnega procesa in organizatorja pogojev dela (Žagar, 2009). Pri realizaciji teh nalog bi lahko z izsledki podobnih raziskav vključili tudi humor. Tako bi učiteljem pomagali razviti več lastnosti dobrih vodij. Čeprav obstaja veliko primerov terapevtskih programov, ki trdijo, da humor nudi dodaten vir uspešne podpore (Sultanoff, 2013), potrebujemo boljše in natančnejše podatke o samih mehanizmih te zaznane podpore. Prispevek magistrske naloge je tudi v tem, da za razliko od terapevtskih študij v ospredje postavi socialno okolje razreda in normativno populacijo. Raziskava stremi k ozaveščanju učiteljevega humorja kot vrline, ki lahko spodbudno deluje na razredno klimo, psihično zadovoljstvo in učno motivacijo dijakov. Tema je pomembna, saj sta psihično zadovoljstvo in predvsem humor relativno redko vključena v pedagoške študije. Humor ima pomemben učinek na življenje, za aplikacijo ugotovitev pa je nujno dodatno poglobljeno raziskovanje.

Zaključki

Cilj magistrskega dela je bil preveriti vlogo zaznanega učiteljevega humorja v povezavi z razredno klimo, učno motivacijo in psihičnim zadovoljstvom dijakov. Na podlagi naših in izhajajoč iz že znanih raziskovalnih dejstev drugih študij, smo želeli predstaviti pomen rezultatov za nadaljnje raziskovanje te tematike. Kadar dijaki s strani učitelja zaznavajo povezovalni humor, oziroma konstruktivni in navzven usmerjeni humor, lahko opazimo boljšo učno motivacijo, večje psihično zadovoljstvo med poukom in boljšo razredno klimo. Za vsako od štirih sklopov zastavljenih raziskovalnih vprašanj in pripadajočih predpostavk smo ugotovili povezanost predvsem s povezovalnim in samo-okrepitvenim stilom učiteljevega humorja, v nekaterih primerih pa tudi ostalih stilov. Slednje govori v prid preiščeni uporabi humorja pri pouku. Rezultati pričajo v prid nadaljnjemu raziskovanju uporabe humorja v razredu. Magistrsko delo namreč pokaže, da se učiteljeve šale in zabavne razlage povezujejo z dijaki in njihovim življenjem v razredu. Humor učitelja je zato vrlina, ki si zasluži več raziskovalne pozornosti tudi znotraj pedagoške psihologije. Vsak poskus opredelitve humorja v kontekstu razreda bi odkril delček novega in uporabnega znanja. Med slednje štejemo tudi pričujoče delo, saj je ponudilo nove ugotovitve o vlogi humorja pri učni motivaciji, psihičnem zadovoljstvu in razredni klimi. Učitelji kot pomembni akterji razredne dinamike lahko ta spoznanja praktično uporabijo. Pozitivna psihologija v ospredje postavlja človekove vrline. Humor je lahko tista vrlina, ki učitelju podkrepi entuziazem in vnemo pri opravljanju njegovega dela. Vrline pozitivno usmerjenih in optimističnih učiteljev odsevajo njihove vrednote, ki lahko prispevajo tudi k vrednotam dijakov. Povezanost, pripadnost, občutek zadovoljstva in radosti, varnosti in sproščenosti so gotovo tiste, ki jih je v pedagoških situacijah vredno zasledovati in raziskovati.

Reference

- Abad, F. A. J. (2017). The effect of teachers' sense of humor on students' learning. *Journal of Social Sciences, Literature and Languages*, 2(1), 9–11.
- Akyol, M. E. in Gündüz, H. B. (2014). The motivation level of the teachers according to the school managers' senses of humour. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 205–213. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.182>
- Amir, O. (2016). The frog test: A tool for measuring humor theories' validity and humor preferences. *Frontiers in human neuroscience*, 10 (40). <http://dx.doi.org/10.3389/fnhum.2016.00040>
- Anderman, L. H., Andrzejewski, C. E. in Allen, J. (2011). How do teachers support students' motivation and learning in their classrooms? *Teachers College Record*, 113(5), 969–1003.
- Babad, E. Y. (1974). A multi-method approach to the assessment of humor: a critical look at humor tests. *Journal of Personality*, 42, 618–631.
- Berk, R. A. in Nanda, J. P. (1998). Effects of jocular instructional methods on attitudes, anxiety, and achievement in statistics courses. *Humor: International Journal of Humor Research*, 11(4), 383–409. <http://dx.doi.org/10.1515/humr.1998.11.4.383>
- Berliner, D. C. (1993). The 100-year journey of educational psychology: From interest, to disdain, to respect for practice. V: T. K. Fagan in G. R. VandenBos (ur.), *Master lectures in psychology. Exploring applied psychology: Origins and critical analyses* (str. 37–78). Washington, DC: American Psychological association.
- Bieg, S., Grassinger, R. in Dresel, M. (2017). Humor as a magic bullet? Associations of different teacher humor types with student emotions. *Learning and individual differences*, 56, 24–33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.008>
- Bieg, S., Grassinger, R. in Dresel, M. (2018). Teacher humor: longitudinal effects on students' emotions. *European Journal of Psychology of Education*. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-018-0402-0>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryant, J., Comisky, P. W., Crane, J. S. in Zillmann, D. (1980). Relationship between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluations of their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 72(4), 511–519. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.72.4.511>
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. in Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher–child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46, 367–391. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.009>
- Cann, A. in Kuiper, N. A. (2014). Research on the role of humor in well-being and health: An interview with professor Arnie Cann. *Europe's Journal of Psychology*, 10(3), 412–428. <http://dx.doi.org/10.5964/ejop.v10i3.818>
- Cann, A., Stilwell, K. in Taku, K. (2010). Humor styles, positive personality and health. *Europe's Journal of Psychology*, 6(3), 213–235. <https://doi.org/10.5964/ejop.v6i3.214>
- Carli, L. L., Alawa, L., Lee, Y., Zhao, B. in Kim, E. (2016). Stereotypes about gender and science women ≠ scientists. *Psychology of Women Quarterly*, 40(2), 244–260.
- Cornett, C. E. (1986). *Learning through laughter: Humor in the classroom*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

- Decker, D. M., Paul Dona, D. in Christenson, S. L. (2007). Behaviourally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for students' outcomes. *Journal of School Psychology, 45*, 83–109.
- DiDonato, T. E. in Jakubiak, B. K. (2016). Strategically funny: Romantic motives affect humor style in relationship initiation. *Europe's Journal of Psychology, 12*, 390–405. <https://doi.org/10.5964/ejop.v12i3.1105>
- Dodge, B. in Rossett, A. (1982). Heuristic for humor in instruction. *NSPI Journal, 5*, 11–14.
- Dunn, R. J. in Harris, L. G. (1998). Organizational dimensions of climate and the impact on school achievement. *Journal of Instructional Psychology, 25*, 100–114.
- Earleywine, M. (2011). *Humor 101. The psych 101 series*. New York: Springer Publishing Company.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L. in Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online, 4*(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/1177083X.2009.9522449>
- Feingold, A. (1982). Measuring humor: A pilot study. *Perceptual and Motor Skills, 54*, 986.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behaviour*. Reading: Addison-Wesley.
- Ford, T. E., Lappi, S. K. in Holden, C. J. (2016). Personality, humor styles and happiness: Happy people have positive humor styles. *Europe's Journal of Psychology, 12*(3), 320–337. <https://doi.org/10.5964/ejop.v12i3.1160>
- Ford, T. E., Lappi, S. K., O'Connor, E. C. in Banos, N. C. (2017). Manipulating humor styles: Engaging in self-enhancing humor reduces state anxiety. *Humor: International Journal of Humor Research, 30*(2), 169–192.
- Fox, C. L., Hunter, S. C. in Jones, S. E. (2016). Longitudinal associations between humor styles and psychosocial adjustment in adolescence. *Europe's Journal of Psychology, 12*, 377–389. <https://doi.org/doi:10.5964/ejop.v12i3.1065>
- Fraillon, J. (2004). *Measuring student well-being in the context of Australian schooling: Discussion paper*. Victoria, Australia: Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA).
- Fraser, B. J. in Fisher, D. L. (1984). *Assessment of classroom psychosocial environment, workshop manual*. Bentley: WAIT, Faculty of Education.
- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies, 21*(4), 307–327. <https://doi.org/10.1080/0022027890210402>
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: development, validity and applications. *Learning Environments Research, 1*, 7–33. <https://doi.org/10.1023/A:1009932514731>
- Freud, S. (1960). *Jokes and their relation to the unconscious* (prevod J. Strachey). New York: W. W. Norton. (Originalno delo objavljeno 1905)
- Frymier, A. B., Wanzer, M. B. in Wojtaszczyk, A. M. (2008). Assessing students' perceptions of inappropriate and appropriate teacher humor. *Communication Education, 57*(2), 266–288. <https://doi.org/10.1080/03634520701687183>
- Galluzzi, E. G., Kirby, E. A. in Zucker, K. B. (1980). Students' and teachers' perceptions of classroom environment and self- and others-concepts. *Psychological Reports, 46*(3), 747–753. <http://dx.doi.org/10.2466/pr0.1980.46.3.747>
- Gkorezis, P., Petridou, E. in Lioliou, K. (2016). The impact of supervisor humor on newcomer adjustment: The mediating role or relational identification. *Leadership & Organization Development Journal, 37*(4), 540–554. <http://dx.doi.org/10.1108/LODJ-08-2014-0161>

- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27(2), 177–196.
http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2702_4
- Goodman, J. (1989). Laughing matters: Taking your job seriously and yourself lightly. *Orthopedic Nursing*, 8(3), 11–13.
- Gradišek, P. (2014). *Vrline učiteljev, vodenje razreda in zadovoljstvo pri pouku: perspektiva učiteljev in učencev* (Doktorska disertacija). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Graham, A. (2017). Reframing 'well-being' in schools: The potential of recognition. *Cambridge Journal of Education*, 47(4), 439–455.
<http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2016.1192104>
- Haigh, G. (1999). *Do smile: But don't make too many jokes*. The Times Educational Supplement, SS13B.
- Hampes, W. (2016). The relationship between humor styles and forgiveness. *Europe's Journal of Psychology*, 12, 338–347. <https://doi.org/10.5964/ejop.v12i3.1012>
- Hand, S., Rice, L. in Greenlee, E. (2017). Exploring teachers' and students' gender role bias and students' confidence in STEM fields. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(4), 929–945.
- Haworth, J. in Hart, G. (ur.). (2012). *Well-being: Individual, community and social perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hehl, F. in Ruch, W. (1985). The location of sense of humor within comprehensive personality spaces: An exploratory study. *Personality and Individual Differences*, 6, 703–715. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(85\)90081-9](https://doi.org/10.1016/0191-8869(85)90081-9)
- Heintz, S. (2017). Do others judge my humor style as I do?: Self-other agreement and construct validity of the Humor Styles Questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 33, 1–8. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000440>
- Heintz, S. in Ruch, W. (2018). Can self-defeating humor make you happy? Cognitive interviews reveal the adaptive side of the self-defeating humor style. *Humor – International Journal of Humor Research*. <https://doi.org/10.1515/humor-2017-0089>
- Hiranandani, N. A. in Yue, X. D. (2014). Humour styles, gelotophobia and self-esteem among Chinese and Indian university students. *Asian Journal of Social Psychology*, 17, 319–324.
<https://doi.org/10.1111/ajsp.12066>
- Hughes, K. in 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. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000201>
- Ibad, F. (2018). Personality and ability traits of teachers: Student perceptions. *Journal of Education and Educational Development*, 5(2), 162–177.
- Järvelä, S. in Niemisvirta, M. (2001). *Motivation in context: Challenges and possibilities in studying the role of motivation in new pedagogical cultures*. V S. Volet in S. Järvelä (ur.), *Motivation in learning contexts: theoretical and methodological implications* (str. 105–127). Amsterdam: Pergamon.
- Jovanović, V. (2011). Do humor styles matter in the relationship between personality and subjective well-being? *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(5), 502–507.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00898.x>
- Juriševič, M. (2006). *Učna motivacija in razlike med učenci*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Juriševič, M. (2012). *Motiviranje učencev v šoli. Analiza ključnih dejavnikov zagotavljanja kakovosti znanja v vzgojno-izobraževalnem sistemu*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Kazarian, S. S. in Martin, R. A. (2004). Humor styles, personality, and well-being among Lebanese university students. *European Journal of Personality*, 18(3), 209-219. <http://dx.doi.org/10.1002/per.505>
- Kohler, G. in Ruch, W. (1996). Sources of variance in current sense of humor inventories: How much substance, how much method variance? *Humor - International Journal of Humor Research*, 9(3-4), str. 363–397.
- Korobkin, D. (1989). Humor in the classroom. *College Teaching*, 36(4), 154–158. <https://doi.org/10.1080/87567555.1988.10532139>
- Krkovič, K., Greiff, S., Kupiainen, S., Vainikainen, M.-P. in Hautamäki, J. (2014). Teacher evaluation of student ability: what roles do teacher gender, student gender, and their interaction play? *Educational Research*, 56(2), 244–257. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.8989099>
- Kuhrik, M. (1997). Facilitating learning with humor. *Journal of Nursing Education*, 36(3), 332–332.
- Kuiper, N. A. (2014). Humor, well-being and health. (posebna izdaja). *Europe's Journal of Psychology*, 10(3).
- Yi-Chen, C., Chun-Yang, L. in Hong-Huei, W. (2016). Effects of classroom humor climate and acceptance of humor messages on adolescents' expressions of humor. *Child and Youth Care Forum*, 45(4), 543–569. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9345-7>
- Lee, P. in Bierman, K. L. (2015). Classroom and teacher support in kindergarten: Associations with the behavioral and academic adjustment of low-income students. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61, 383–411. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.3.0383>
- Lefcourt, H. M. in Martin, R. A. (1986). *Humor and life stress: antidote to adversity*. New York, NY: Springer –Verlag.
- Levenson, R. W. (1994). Human emotions: A functional view: V P. Ekman in R. J. Davidson (ur.), *The nature of emotions: Fundamental questions* (str. 123–126). New York, NY: Oxford University Press.
- Maiolino, N. B. in Kuiper, N. A. (2014). Integrating humor and positive psychology approaches to psychological well-being. *Europe's Journal of Psychology*, 10(3), 557–570. <https://doi.org/10.5964/ejop.v10i3.753>
- Marentič Požarnik, B. (2014). *Psihologija učenja in pouka: Temeljna spoznanja in primeri iz prakse*. Ljubljana: DZS.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. in Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relations to psychological well-being: Development of the Humor styles questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48–75. [http://dx.doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00534-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2)
- Martin, R. A. in Herbert, M. L. (1984). Situational Humor Response Questionnaire: Quantitative Measure of Sense of Humor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 145-155.
- Martin, R. A. in Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6), 1313–1324.
- Martin, R. A. in Lefcourt, H. M. (2004). Sense of humor and physical health: theoretical issues, recent findings and future directions. *Humor*, 17(1/2), 1–20.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor. An integrative approach*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.

- Martin, R. A. (2015). On the challenges of measuring humor styles: Response to Heintz and Ruch. *Humor: International Journal of Humor Research*, 28(4), 635–639.
- McGhee, P. (1986). Humor across the life span: sources of developmental change and individual differences. V L. Nahemow, K. A. McCluskey-Fawcett in P. E. McGhee (ur.), *Humor and Aging* (str. 27–47). Orlando, Florida: Academic Press, INC.
- Mendiburo-Seguel, A., Páez, D. in Martínez-Sánchez, F. (2015). Humor styles and personality: A meta-analysis of the relation between humor styles and the Big Five personality traits. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(3), 335–340.
<http://dx.doi.org/10.1111/sjop.12209>
- Midgley, C., Maehr, M. L., Huda L. Z. , Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R. in Urda, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: The University of Michigan.
- Mikuš Kos, A. (1991). *Šola in duševno zdravje*. Murska Sobota: Pomurska založba.
- Millard, E. N. (1999). Humor can be a serious strategy. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 65(3), 9–14.
- Moos, R. H. in Trickett, E. J. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93–102.
<http://dx.doi.org/10.1037/h0034823>
- Moses, I., Admiraal, W. F. in Berry, A. K. (2016): *Social Psychology of Education*, 19(3), 475–492.
- Motlagh, F. G., Motallebzade, K. in Fatemi, M. A. (2014). On the effects of teacher's sense of humor on Iranian's EFL learners' reading comprehension ability. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(4), 1–5.
<http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.4p.1>
- Muhammad, S. A. in Rahman, S. (2017). The use of humour in mathematics teaching and its relationship with students' concentration and motivation. *Advanced Science Letters*, 23(2), 1012–1015.
- Musek, J. (2015). *Osebnost, vrednote in psihično blagostanje*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Palmer, J. (1994). *Taking Humour Seriously*. London, Routledge.
- Pavlin, M. (1997). *Sporočanje za šolo in vsakdanjo rabo*. Založba Rokus, d.o.o. Ljubljana.
- Pedagoški inštitut (2017). *Rezultati mednarodne raziskave PISA 2015 o blagostanju učenk in učencev (sporočilo za medije)*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. (Pridobljeno 15. 08. 2018 s http://novice.pei.si/wp-content/uploads/sites/2/2017/04/PISA_blagostanje_izjava-za-medije.pdf)
- Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015). *Psihosocialni odnosi v šoli*. Znanstvena založba Filozofske fakultete: Ljubljana.
- Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Valenčič Zuljan, M. in Puklek Levpušček, M. (2012). Perceptions of teachers' goals in classroom, students' motivation and their maladaptive behavior as predictors of high school math achievement. *Studia Psychologica*, 54(4), 329–344.
- Peterson, C. in Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues. A handbook and classification*. New York: Oxford University Press.
- Petty, R. in Cacioppo, J. T. (2012). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude changes*. Springer Science in Business Media. Berlin.

- Pianta, R. C., Hamre, B. in Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. V W. M. Reynolds, G. E. Miller in I. B. Weiner (ur.), *Handbook of psychology, Volume 7. Educational Psychology* (str. 199–234). Hoboken, NJ: John Willey and Sons.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W. in Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167–199.
<https://doi.org/10.3102/00346543063002167>
- Požun, B. (2014). *Povezanost razredne klime z učnim uspehom, samopodobo in medvrstniškim nasiljem pri srednješolcih* (Magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Maribor.
- Prilleltensky, I. in Prilleltensky, O. (2012). Webs of well-being: the interdependence of personal, relational, organizational and communal well-being. V J. Haworth in G. Hart (ur.), *Well-being. Individual, community and social perspectives* (str. 57–74). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Puklek Levpušček, M. in Zupančič, M. (2009). *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E. in Regner, N. (2015). Students' perception of »good« and »bad« teachers – Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31–44. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.004>
- Rnic, K., Dozois, D. J. A. in Martin, R. A. (2016). Cognitive distortions, humor styles, and depression. *Europe's Journal of Psychology*, 12, 348–362.
<https://doi.org/10.5964/ejop.v12i3.1118>
- Romi, S., Lewis, R., Roache, J. in Riley, P. (2011). The impact of teachers' aggressive management techniques on students' attitudes to schoolwork. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 231–240. <https://doi.org/10.1080/00220671003719004>
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. in Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Ruch, W. (1992). Assessment of appreciation of humor: Studies with the 3-WD humor test. V C. D. Spielberger (ur.) in J. N. Butcher (ur.), *Advances in Personality Assessment* (str. 27–75). New Jersey: Hove and London.
- Ruch, W. (2013). *Benevolent and corrective humor*. Predstavitev: The 13th International Summer School and Symposium on Humor and Laughter, Magdeburg, Germany.
- Ruch, W. in Heintz, S. (2017). Experimentally manipulating items informs on the (limited) construct and criterion validity of the Humor Styles Questionnaire. *Frontiers in Psychology: Personality and Social Psychology*, 8(616).
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00616>
- Savage, B. M., Lujan, H. L., Thipparthi, R. R. in DiCarlo, S. E. (2017). Humor, laughter, learning, and health! A brief review. *Advances in Physiology Education*, 41(3), 341–347.
<https://doi.org/10.1152/advan.00030.2017>
- Schaier, A. H. in Cicirelli, V. G. (1976). Age differences in humor comprehension and appreciation in old age. *Journal of Gerontology*, 31(5), 577–582.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish. A new understanding of happiness and well-being and how to achieve them*. London: Nicholas Brealey Publishing.

- Seligman, M. E. P. in Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. American Psychologist, 55(1), 514.
- Seltzer, M. M. (1986). Timing: The significant common variable in both humor and aging. V L. Nahemow, K. A., McCluskey-Fawcett in P. E. McGhee (ur.), *Humor and Aging* (str. 121–134). Orlando, Florida: Academic Press, INC.
- Shibinski, K. in Martin, M. (2010). The role of humor in enhancing the classroom climate. *Athletic Therapy Today*, 15(5), 27–29.
- Sidelinger, R. J. (2014). Using relevant humor to moderate inappropriate conversations: Maintaining student communication satisfaction in the classroom. *Communication Research Reports*, 31(3), 292–301. <https://doi.org/10.1080/08824096.2014.924339>
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Slee, P. T. in Skrzypiec, G. (2016). *Well-being, positive peer relations and bullying in school settings*. Švica: Springer international publishing.
- Stuart, D. W. in Rosenfeld, L. B. (1994). Student perceptions of teacher humor and classroom climate. *Communication Research Reports*, 11(1), 87–97. <http://dx.doi.org/10.1080/08824099409359944>
- Sultanoff, S. M. (2013). Integrating humor into psychotherapy: Research, theory, and the necessary conditions for the presence of therapeutic humor in helping relationships. *The Humanistic Psychologist*, 41(4), 388–399. <https://doi.org/10.1080/08873267.2013.796953>
- Svetek, M. (2019). Spolni stereotipi in diskriminacija žensk na trgu dela: psihološki pogled. *Psihološka obzorja*, 28, 1–10. <https://doi.org/10.20419/2019.28.495>
- Teslow, J. L. (1995). Humor me: A call for research. *Educational Technology Research and Development*, 43(3), 6–28.
- Vaillant, G. E. (1997). *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown.
- Walberg, H. J. in Anderson, G. J. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, 59(6), 414–419. <http://dx.doi.org/10.1037/h0026490>
- Walker, R. (2008). Twelve characteristics of an effective teacher. A longitudinal, qualitative, quasi-research study of in-service and pre-service teachers opinions. *Educational Horizons*, 87(1), 61–68.
- Wang, Y. (2015). *A study on the relationship between homeroom teachers' humor style and learning satisfaction of junior-high-school students in Kaohsiung*. (Dizertacija). Shude College, University of science and technology, Shenzhen.
- Wanzer, M. B. in Frymier, A. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and student's reports of learning. *Communication Education*, 48(1), 48–62. <http://dx.doi.org/10.1080/03634529909379152>
- Weiner, B. (1990). History of motivational research. *Journal of Educational Psychology*, 82, 616–622. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>
- White, G. W. (2001). Teachers' report of how they used humor with students perceived use of such humor. *Education*, 122(2), 337–348.
- White, E. B. in White, K. S. (1941). *A subtresury of American humor*. New York: NY: Coward-McCann.
- Woolfolk, A. (2002). *Educational psychology*. [Pedagoška psihologija]. Ljubljana: Educy.
- Zabukovec, V. (1998). *Merjenje razredne klime: Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

- Zeigler-Hill, V., McCabe, G. A. in Vrabel, J. K. (2016). The dark side of humor: DSM-5 pathological personality traits and humor styles. *Europe's Journal of Psychology*, 12, 363–376. <http://dx.doi.org/10.5964/ejop.v12i3.1109>
- Ziegler, V., Boardman, G. in Thomas, M. D. (1985). *Humor, leadership, and school climate. Clearing House*, 58, 346–348. <https://doi.org/10.1080/00098655.1985.9955580>
- Ziv, A. (1976). Facilitating effects of humor on creativity. *Journal of Education Psychology*, 68(3), 318–322. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.68.3.318>
- Žagar, D. (2009). *Psihologija za učitelje*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje.

Priloge

Priloga 1: Validacija kontekstualiziranih pripomočkov

Vprašalnik stilov humorja – HSQ

Prileganje predpostavljenega štiri-faktorskega modela kontekstualiziranega pripomočka smo preverili s konfirmatorno faktorsko analizo. Parametre v modelu smo ocenili po robustni metodi največjega verjetja. Ugotovili smo, da se štiri-faktorski model slabo prilega podatkom (Sattora-Bentler χ^2 (458) = 856, $p < 0,001$, CFI = 0,794, RMSEA = 0,066, SRMR = 0,097). Standardizirane uteži v modelu so prikazane v tabeli 1.

Tabela 1. Standardizirane uteži za štiri-faktorski model Vprašalnika stilov humorja

postavka	Povezovalni učiteljevega humorja	Samo-okrepitveni učiteljevega humorja	stil Agresivni učiteljevega humorja	Samo-omaloževalni učiteljevega humorja
V1_1	0,56			
V1_5	0,53			
V1_9	0,40			
V1_13	0,69			
V1_17	0,78			
V1_21	0,54			
V1_25	0,77			
V1_29	0,73			
V1_2		0,53		
V1_6		0,50		
V1_10		0,65		
V1_14		0,74		
V1_18		0,66		
V1_22		0,15		
V1_26		0,56		
V1_30		0,39		
V1_3			0,75	
V1_7			0,69	
V1_11			0,19	
V1_15			0,55	
V1_19			0,35	
V1_23			0,67	
V1_27			0,78	
V1_31			0,61	
V1_4				0,46
V1_8				0,53
V1_12				0,62
V1_16				0,20
V1_20				0,41
V1_24				0,37
V1_28				0,47
V1_32				0,64

Tabela 2. Povezanosti med latentnimi spremenljivkami

	Povezovalni	Samo-okrepitveni	Agresivni
Povezovalni			
Samo-okrepitveni	0,77		
Agresivni	0,17	-0,15	
Samo-omaloževalni	0,25	0,52	0,02

Faktorji povezovalni stil učiteljevega humorja ($\omega = 0,837$), samo-okrepitveni stil učiteljevega humorja ($\omega = 0,759$) in agresivni stil učiteljevega humorja ($\omega = 0,811$) so imeli ustrezno visoko zanesljivost. Faktor samo-omaloževalnega stila učiteljevega humorja je imel zmerno zanesljivost ($\omega = 0,687$).

Lestvica zadovoljstva z življenjem - SWLS

Prileganje eno-faktorskega modela Lestvice zadovoljstva z življenjem smo preverili s konfirmatorno faktorsko analizo. Parametre smo v modelu ocenili po robustni metodi največjega verjetja. Ugotovili smo, da se eno-faktorski model slabo prilega podatkom (Sattora-Bentler $\chi^2(5) = 36,1$, $p < 0,001$, CFI = 0,924, RMSEA = 0,209, SRMR = 0,072). Problematična je visoka vrednost parsimoničnega indeksa RMSEA.

Standardizirane uteži so prikazane v tabeli 3.

Tabela 3. Standardizirane uteži za eno-faktorski model SWLS

postavka	Standardizirana utež
1	0,803
2	0,937
3	0,865
4	0,520
5	0,606

Zanesljivost faktorja je bila zadovoljivo visoka ($\omega = 0,858$).

Priloga 2: Obveščeno soglasje

OBVEŠČENO SOGLASJE K SODELOVANJU V RAZISKAVI

Raziskava:

Vloga učiteljevega humorja v povezavi z razredno klimo, učno motivacijo in psihičnim zadovoljstvom dijakov

Vabljeni ste k sodelovanju v raziskavi, ki jo v okviru magistrske naloge izvaja Ivana Komljen, dipl. psih. (UN). Raziskava poteka v okviru Oddelka za psihologijo, Filozofske fakultete, Univerze v Ljubljani, pod vodstvom red. prof. dr. Sonje Pečjak.

Namen raziskave je ugotoviti, kako se humor srednješolskih učiteljev povezuje z razredno klimo, učno motivacijo in psihičnim zadovoljstvom dijakov. Raziskava bo preverila, kako dijaki zaznavajo in vrednotijo učiteljev humor.

Če se odločite za sodelovanje v raziskavi, bo vaša naloga izpolniti štiri krajše vprašalnike. V prvem vas bomo povprašali o različnih vidikih humorja določenega učitelja, v ostalih treh pa boste ocenili trditve o vaši učni motivaciji in počutju v razredu. Pri vsaki trditvi bo vaša naloga izbrati oceno, ki vam najbolj ustreza. Vprašalnike boste izpolnili s pomočjo spletne platforme, in sicer preko mobilnih telefonov.

Sodelovanje zahteva približno 20 minut vašega časa. Izvedba bo potekala med eno od šolskih ur (npr. razredna ura). Udeležba ne prinaša nobenih tveganj. Vaše sodelovanje v raziskavi je v celoti prostovoljno. Z izjemo novih izkušenj in znanja v okviru sodelovanja ne boste prejeli posebnih nadomestil. Zbrani rezultati bodo omogočili boljše razumevanje učiteljevega humorja.

Storili bomo vse, da zaščitimo vašo zasebnost. Rezultati in spremljajoči demografski podatki (starost, spol in šola) bodo shranjeni pod raziskovalno šifro. Javno bodo objavljeni in dostopni le skupinski rezultati. Vaša identiteta in identiteta učiteljev ne bo v nobenem primeru razkrita.

V primeru dodatnih vprašanj se lahko obrnete na Ivano Komljen (komljen.ina@gmail.com) ali na Komisijo za etiko Filozofske fakultete (info@etika.ff.uni-lj.si).

SOGLASJE **POLNOLETNEGA** UDELEŽENCA

S podpisom jamčim, da sem izjavo prebral/-a. Potrjujem svojo privolitev za udeležbo v opisani raziskavi "**Vloga učiteljevega humorja v povezavi z razredno klimo, učno motivacijo in psihičnim zadovoljstvom dijakov**" ter dovolim uporabo rezultatov v pedagoške in znanstveno-raziskovalne namene.

Ime, priimek in podpis udeleženca

Datum

SOGLASJE STARŠA/SKRBNIKA K SODELOVANJU **MLADOLETNEGA** UDELEŽENCA

Podpisani/-a izjavljam, da soglašam s tem, da moj otrok/varovanec sodeluje v opisani raziskavi "**Vloga učiteljevega humorja v povezavi z razredno klimo, učno motivacijo in psihičnim zadovoljstvom dijakov**" ter dovolim uporabo rezultatov v pedagoške in znanstveno-raziskovalne namene.

Ime, priimek in podpis udeleženca

Datum

Ime, priimek in podpis starša/skrbnika

Datum

Izjava o avtorstvu dela, tehnični brezhibnosti magistrskega dela, etični ustreznosti izvedene magistrske raziskave in konfliktu interesov

Spodaj podpisana Ivana Komljen potrjujem, da je magistrsko delo:

- v celoti rezultat mojega samostojnega dela ter da so viri in uporabljena literatura navedeni v skladu s strokovnimi standardi
- tehnično in jezikovno brezhibno, lektorirano
- etično nesporno in izvedeno skladno s Kodeksom poklicne etike psihologov Slovenije
- izvedeno brez konfliktov interesov
- istovetno v tiskani in elektronski verziji

Dovoljujem tudi objavo magistrskega dela na fakultetnih spletnih straneh.

Ljubljana, avgust 2019

Ivana Komljen