

Київський національний факультет імені Тараса Шевченка
Факультет психології
Кафедра загальної психології

Кваліфікаційна магістерська робота
на тему:
Роль гумору у системі відносин «вчитель-учень»

Студентки 2 року ОР «Магістр»
(спеціальність 053 «Психологія»,
освітня програма «Психологія»)
Капкан Марії Євгенівни

Науковий керівник:
доктор психол.наук, професор/
кандидат психол.наук, доцент/
Юрчинська Ганна Кирилівна

Роботу рекомендовано до захисту на ЕК№1
Протокол № від «__»_____2021 року
Завідувач кафедри загальної психології
_____Юрчинська Г.К.

Київ – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГУМОРУ ТА ЙОГО РОЛІ У СИСТЕМІ ВІДНОСИН «ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ» ...	9
1.1. Визначення поняття гумору	9
1.2. Моделі і теорії гумору	11
1.3. Соціальні функції гумору	31
1.4. Роль гумору у сфері шкільної педагогіки та навчання.....	34
1.5. Дослідження гумору серед дітей страшного шкільного віку	37
1.6. Гумор у класній взаємодії.....	56
1.7. Ряд типових показників розвитку гумору у старшокласників.....	64
1.8. Особливості сприйняття учнями гумору вчителів.....	66
Висновки до розділу 1	68
РОЗДІЛ 2 ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ ГУМОРУ У СИСТЕМІ ВІДНОСИН УЧЕНЬ-ВЧИТЕЛЬ	70
2.1. Особливості організації емпіричного дослідження. Характеристика вибірки	71
2.2. Методи дослідження та зміст психодіагностичного інструментарію...	74
Висновок до розділу 2.....	83
РОЗДІЛ 3 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ ГУМОРУ ЯК СОЦІАЛЬНОГО ІНСТРУМЕНТУ У СИСТЕМІ ВІДНОСИН «ВЧИТЕЛЬ- УЧЕНЬ»	85
3.1. Особистісні характеристики гумору досліджуваної вибірки.....	85
3.2. Порівняння характеристик гумору учнів та їхніх класних керівників .	91
3.3. Порівняння показників гумору кожного класу	94
3.4. Порівняння показників гумору вчителів.....	101
3.5. Показники характеристик відносин.....	105

3.6. Дослідження взаємозв'язків між компонентами почуття гумору учнів і вчителів та їхніми відносинами у контексті педагогічної взаємодії.....	108
Висновки до розділу 3	113
ВИСНОВКИ.....	115
СПИСОК ВИКОРАСТИНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ.....	121
ДОДАТКИ.....	131

ВСТУП

Актуальність обраної теми дослідження полягає у тому, що сучасний період розвитку педагогічної та психологічної науки характеризується посиленням їхнього взаємовпливу, наслідком чого є зростання наукового інтересу до проблем вивчення індивідуальних характеристик особистості, її ресурсів як соціальних інструментів у контексті освітнього процесу. Вже чимало десятиліть у психологічній науці досліджується особистість викладача в її системній єдності, як цілісний і водночас різноманітний феномен.

Роль гумору як соціального медіатора у системі педагогічних відносин є однією із найіноваційніших та молодих тем у психологічній науці. З різних дослідницьких позицій її вивчали такі відомі науковці: МакГі, Берлайн, Шульц, Раскін, Аттард, Ньюліп, Гарднер, Грунер, Зів та інші. Але при всій різноманітності підходів та обсягів вже наявних наукових праць можна говорити лише про початок детального та ґрунтовного дослідження ролі гумору у системі відносин вчитель-учень. Важливим завданням є здійснення методологічної експертизи всіх існуючих різнопланових поглядів та підходів до вивчення концепції гумору, починаючи від теорій його формації та закінчуючи впливом на розвиток особистості, з метою визначення перспектив виходу на нові наукові рівні розуміння даного поняття.

Актуальним завданням, на наш погляд, являється дослідження специфіки впливу сприймання ролі гумору вчителем та використання його відповідно учнями, окреслення взаємозв'язків між профілями почуття гумору обох суб'єктних сторін педагогічної взаємодії.

Оскільки в сучасних умовах швидких глобальних геополітичних змін контекст начального процесу має бути гнучким та різноплановим, на роль вчителя накладаються чимало нових аспектів педагогічної діяльності. Тому актуальним завданням для сучасної психологічної науки у даному випадку є полегшення та оптимізація соціальної комунікації у шкільному середовищі,

яка становить основу професійної діяльності викладачів. У такому розрізі дослідження гумору, його ресурсів для особистості, залишається критично недослідженим та потребує детального опрацювання.

Наукова ситуація дослідження гумору характеризується наступним чином: зріст числа міждисциплінарного вивчення гумору досяг того, що можна говорити вже про існування окремої науки гуморології. Однак осмислення його природи, ролі, ресурсності та місця у структурі особистості та соціальної взаємодії залишається критично недостатнім. Таким чином, у психологічній науці не проведено категоріальний аналіз поняття гумору, не досліджена історія розвитку гумористичних навичок у ході культурогенезу, не осягнута та не пояснена сутність гумору.

І хоча у світовій парадигмі простежується доволі швидкий ріст дослідження у сфері гумору, його спеціалізована проблематика у контексті педагогічної взаємодії залишається невідкритою.

Об'єкт: гумор як інструмент соціальної взаємодії

Предмет: гумор як інструмент соціальної взаємодії у системі відносин «вчитель-учень»

Мета - розкрити роль гумору як інструмента соціальної взаємодії у системі відносин «вчитель-учень»

Задачі дослідження:

1. Проаналізувати існуючі методологічні підходи до психологічного дослідження гумору та визначити серед них найбільш ефективні для вивчення цього феномену у парадигмі педагогічної взаємодії та шкільного освітнього процесу.
2. Обґрунтувати психологічні закономірності формування гумору, його типи і форми, стилі та особистісні характеристики, що проявляються у ньому.
3. Здійснити порівняльний аналіз характерних особливостей та складових гумору, використання, ставлення до нього у контексті освітнього процесу учнями та учителями.

4. Емпіричним шляхом встановити взаємозв'язок між компонентами почуття гумору учнів і вчителів та їхніми відносинами у контексті педагогічної взаємодії
5. Розробити рекомендації розвитку навичок використання гумору суб'єктами педагогічної комунікації з метою оптимізації навчально-освітнього процесу.

Для досягнення мети та реалізації завдань було використано комплекс

методів:

- 1) теоретичні – аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння для розкриття сутності та визначення базових понять досліджуваної проблеми;
- 2) емпіричні – тестування для вивчення індивідуальних особливостей почуття гумору вчителів та учнів відповідно, і рівня близькості і тривожності у системі відносин «вчитель-учень»;
- 3) кількісної обробки даних – визначення середніх значень, відсоткових співвідношень, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена для виявлення кореляційних зв'язків між досліджуваними показниками гумору, U-критерій Манна-Уїтні для виявлення відмінностей між вибірками досліджуваних.

Психодіагностичний інструментарій включав:

- 1) методика «The Multidimensional Sense of Humor Scale» (MSHS) Торсона и Пауелла (1993)
- 2) модифікований варіант методики MSHS для підлітків Доулінга і Файна (1999) - «The Multidimensional Sense of Humor Scale of Young Adults» (MSHSY)
- 3) методика «The Student-Instructor Relationship Scale» (SIRS) Крічі, Джавіса і Кнапчика (2009)

Характеристика вибірки: загальна вибірка досліджуваних складала

71 осіб, які включали у себе учнів 5 класів, від 9-го до 11-го років навчання. У кожному класі від 11 до 21 осіб. Також у дослідженні прийняли участь класні керівники зазначених класів відповідно.

Методологічну та теоретичну основу дослідження склали:

- підхід до розуміння феномену гумору у контексті психології особистості (поняття гумору за МакГі як інтелектуальної гри, семантична теорія гумору Раскіна, Аттгарда, теорія переваги, теорія несумісності Монро, Шульца, економічний підхід Фройда, когнітивний підхід Айзенка та стильовий підхід Мартіна)
- наукові дослідження, у яких аналізується роль гумору у контексті педагогічної взаємодії (роботи Каттеля, дослідження характеристик ефективних вчителів Аббота-Чапмана, Хагеса, огляд гумору у контексті освіти Хілла, дослідження використання гумору вчителями старшої школи Ньюліпа, роль гумору у навчальному середовищі за Гартлером)

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів полягає у тому, що: вперше визначено поняття гумору як соціального регулятора у системі відносин вчитель-учень, у якому містяться невичерпні ресурси особистісної саморегуляції, соціальної адаптації та комунікативної оптимізації.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що: апробований у дослідженні діагностичний інструментарій створює засади моніторингу взаємозв'язків психологічних аспектів гумору, особливостей його використання та сприймання і характеристик складеної системи відносин вчитель-учень. Матеріали дипломної роботи можуть бути використанні у практичній діяльності психологічної сфери шкільної освіти для оптимізації професійного середовища кадрів та покращення шкільного комунікаційного середовища серед учнів. Отримані результати та висновки

можуть бути використані при читанні лекцій з психології гумору чи педагогіки під час вивчення навчальних дисциплін.

Структура та обсяг диплому. Диплом складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та літератури, що налічує 117 найменувань та додатків. Загальний обсяг роботи становить 105 сторінок. Основний зміст викладено на сторінках. Робота містить 5 таблиць, 21 рисуноків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГУМОРУ ТА ЙОГО РОЛІ У СИСТЕМІ ВІДНОСИН «ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ»

1.1. Визначення поняття гумору

Сучасний стан дослідження поняття гумору пропонує цілий ряд визначень. Один вектор вивчення пропонує розглядати його як характерну властивість, інший – як межу (гарне почуття гумору) або стан окремих осіб чи груп. Деякі представляють гумор як окрему сутність, якій притаманне власне існування. У той час як інші розглядають гумор як набір реакцій (веселощі, сміх, посмішка і т. п.), який супроводжує певні стимули.

Для цілей цього дослідження точка зору МакГі, представлена у його книзі «Humor, its origin and development» (1979), була обрана відправною точкою. У розробках МакГі гумор розумівся як форма інтелектуальної гри, приємний розумовий або психологічний досвід осягнення, відкриття, інтерпретації та оцінки абсурдних подій та ситуацій [75]. Така інтерпретація гумору не заперечує ні його емоційні компоненти, ні роль соціального середовища, яка впливає на виникнення гумору і його контекст, ні фізичні прояви реакцій на гумор. Використання простого робочого визначення гумору має за мету виокремити ядро гумору, щоб не ототожнювати його з деякими з його модераторів, ефектів і проявів. У цьому контексті почуття гумору розглядається як риса характеру або особистості. Висловлюючись педагогічною мовою, це, ймовірно, конструкція, аналогічна кращому стилю навчання. У тому сенсі, що людина має певну тенденцію вести себе таким чином, який характеризує її почуття гумору, але при інших обставинах вона може діяти і поза цієї тенденції.

Слід зазначити, що прояви та окремі елементи набору гумористичних реакцій не те ж саме, що сам гумор. Наприклад, вимір сміху - це не те ж саме,

що вимір гумору, але може надати цінне свідчення про деякі аспекти гумору. Те ж стосується гумористичних реакцій. Для прикладу реакції, які діти викликають у дорослих через свою наївність, мімікрії або спроби наслідування дорослим, у даному контексті не розглядаються як дитячий гумор: діти не усвідомлюють процес продукування гумору та не мають сформованого сприйняття цього процесу.

Цінність почуття гумору як особистісної характеристики позитивно прийнята у більшості суспільств, що підтверджується в офіційних дослідженнях. Наприклад, у звіті «Навички працевлаштування для майбутнього», розробленому для визначення навичок, необхідних для отримання роботи та просування на певному підприємстві, почуття гумору визначено як окремий особистісний атрибут працездатності [36].

Дане дослідження обмежується розглядом тих характеристик, проявів, реакцій і властивостей гумору, які можуть вплинути на викладання і навчання дітей в обов'язкові роки шкільного навчання у старшій школі (вікова періодизація 14 - 18 років, підлітковий вік). Але також є деякі природні побічні продукти цього процесу, які не входять в область даного дослідження: наприклад, гумор, який буде розглядатися з точки зору впливу на викладання і навчання, також може вплинути на рівень стресу вчителя і задоволеність роботою. І хоча цей аспект не являється об'єктом дослідження, воно може надати інформацію для подальшого вивчення цих областей, з деякими вихідними даними про зв'язок між гумором та якістю взаємодії у класі.

Якість взаємодії між учнем і вчителем можна оцінювати по-різному. Деякі методи засновані виключно на розгляді з боку вчителів, інші - на загальних спостереженнях. Проте, з боку учня, у взаємодії одним важливим компонентом є те, наскільки учень впевнений, наскільки вірить та відчуває те, що він «ладнає» з учителем. Такий показник не обов'язково може збігатися з такими показниками, як частота розмов, рівень уваги або рівень задоволеності вчителів. Але може слугувати прямим індикатором сприйняття

учнями ситуацій, які складаються у сфері системи відносин учень-вчитель, і також допомагає визначає вчителів, яким надають перевагу учні.

Сприйняття учнем якості взаємин з вчителем являє собою короткий виклад усіх різних взаємодій безпосередньо між вчителем та учнем. Виходячи з даних міркувань, самооцінка учнів того, як вони себе почувають у взаємодії з відповідними вчителями, була прийнята у якості підходящої одиниці виміру у конструкції даного дослідження.

1.2. Моделі і теорії гумору

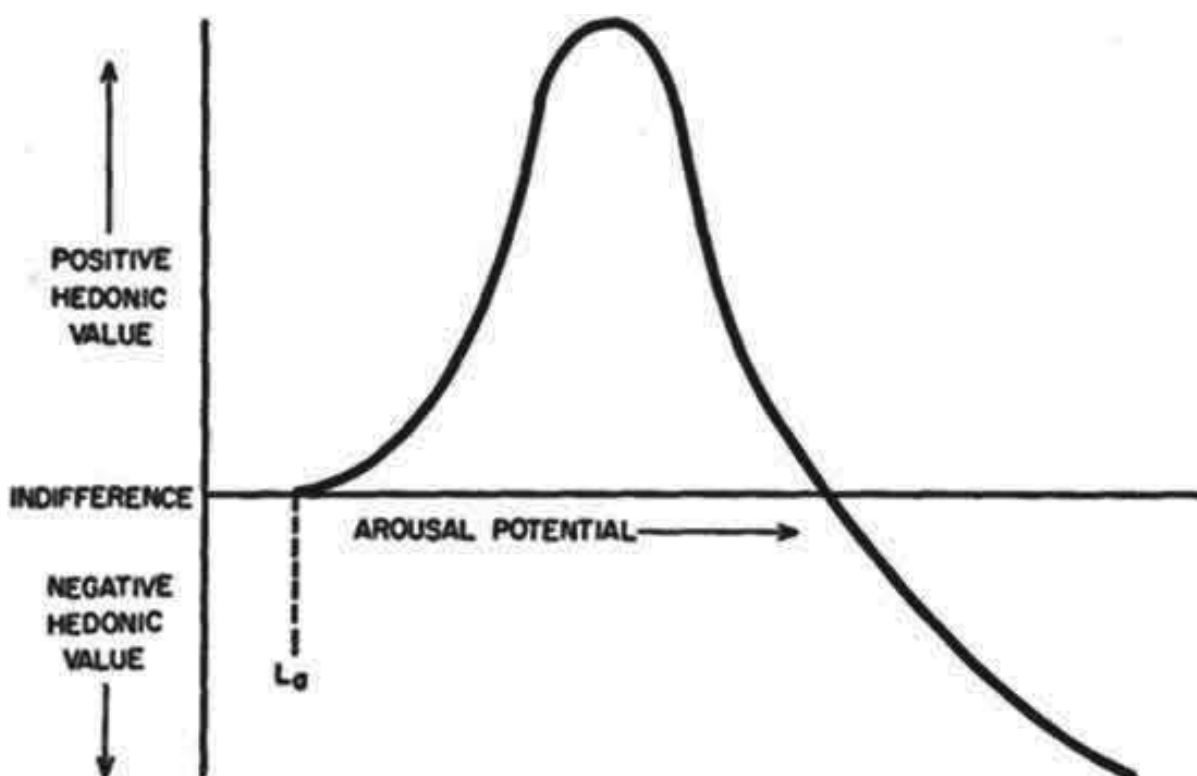
Розуміння і кількісна оцінка конструкцій почуття гумору у першу чергу вимагає розуміння і теоретичного обґрунтування самого поняття гумору. Ситуація, яка склалася на сучасному етапі загального вивчення гумору, відображає його складність, оскільки навіть основні визначення є неоднозначними. Тут представлені вибрані основні теорії, які слугують основою для дослідження. Доречно зазначити, що деякі з цих теорій узгоджуються один з одним, а деякі є частковим розвитком інших.

Теорії збудження-зниження

Дані теорії про гумор засновані на змінах у рівні збудження і включають ті, що були запропоновані Фрейдом, у яких гумористичні реакції розглядалися як наслідок зниження рівня збудження, яке могло бути досягнуто у певній гумористичній ситуації, але в іншому випадку було б небажаним та придушеним через внутрішні або зовнішні причини. З точки зору Фрейда, діапазон інтенсивності відповідей на різні гумористичні стимули вказує на величину пригніченої активності, пов'язаної зі стимулами. Цей діапазон варіюється від людини до людини і між стимулами [37].

Берлайн запропонував варіант кривої Вундта, який представляє собою взаємозв'язок між залежною змінною «гедонічні цінності» - термін, що охоплює як задоволення, про яке свідчить поведінка, так і цінність винагороди, яка виступає підкріпленням засвоєної поведінки; і незалежною змінною «потенціал збудження» (рис. 1) [16].

Рисунок 1.1



Берлайн стверджує, що даний взаємозв'язок такий, що по мірі збільшення «потенціалу збудження» йде збільшення і гедоністичних цінностей, до тих пір, поки не буде досягнутий поріг, після чого «гедоністичні цінності» буде помітно знижуватися і фактично стане негативною. В області цього зниження збудження буде відбуватися підвищення «гедоністичних цінностей». Таким чином, можна затвердити, що є дві умови, за яких зростають «гедоністичні цінності» (ситуація задоволення) - це посилення «потенціалу збудження» для помірних рівнів

збудження або зниження збудження в умовах, що виходять за рамки поворотної точки. Послідовність підйому з подальшим падінням рівня збудження отримала назву за Берлайном «зазублиною збудження» («arousal boost-jag»), і відповідна комбінація приємних відчуттів під час обох фаз приводить нас до того, що Берлайн назвав «зазублиною підйому збудження» («arousal boost-jag»).

Ця модель узгоджується, а також підтверджується емпіричними даними, представленими Шульцем. Він ілюструє як сприйняття невідповідності жартів (абсурдність) і пояснення цієї невідповідності необхідні для того, щоб дитина змогла оцінити гумористичний предмет [91].

І хоча ця модель, на перший погляд, надає певне пояснення гумористичній поведінці, і також у деякій мірі сприяє раціоналізації появи сміху як способу покращення саморегуляції поведінки після періодів короткочасного екстремального стресу, вона, на жаль, не повністю підтверджена емпірично. Берлайн ґрунтується на значних доказах того, що послідовність збільшення збудження і подальшого його зменшення дійсно призводить до цінності винагороди для суб'єкта [73, с.331]. Однак припущення того, що відповідна величина гумору, викликана певним гумористичним інцидентом, повинна корелювати з величиною падіння збудження (вимірюваної в фізіологічних термінах), не має емпіричного підтвердження [112, с.664].

У той час як теорія Берлайна забезпечує основу для розуміння гумору у ситуаціях, коли збільшення збудження є наглядним та очевидним процесом, що передує його зниженню (наприклад, у формі «наростання» жартів та постракції сорому), вона залишається обмеженою у своїй здатності пояснювати гумористичні відповіді, отримані у ситуаціях, коли збільшення збудження не відбувається. Для прикладу, це спонтанний гумор, що виникає у результаті каламбурів і певного фарсу. Щоб ця теорія постала більш повною, кожна гумористична ситуація повинна мати ідентифікований

механізм для означення підвищення збудження та інший - для зниження. Таким чином, теорію Берлайна найкраще розглядати як досить обмежену.

Абсурдність і теорії несподіванки

Ранні теорії і філософія гумору визначили невідповідність, іншими словами абсурдність, як найбільш загальну та основну його рису. Кейт-Шпейгель наводить вичерпний ряд різних розробок цієї ідеї, вироблених приблизно 39 теоретиками і філософами періоду XVIII і першої половини XIX століття [58, с.7-10]. Ці розробки різняться тільки сприйманням ролі або характеру необхідної абсурдності. Ця сама роль сприйняття може включати у себе наступне:

- раптове зникнення напруженого очікування;
- комбінацію дисгармонічної ситуація з позитивною впевненістю;
- поєднання шокуючої ідеї з банальною;
- сприйняття ситуації одночасно у двох несумісних контекстах;
- поєднання радості і шоку;
- сюрприз, супроводжуваний спонуканням до гри;
- перенесення думки від великого до малого (спадна несумісність);

Спільність між наведеними вище варіаціями сприйняття абсурдності очевидна: кожна містить у собі дві несумісні одна з одною ситуації. Стимул гумору включає у себе певний тип абсурду, деяку закономірність, елемент несподіванки або подиву, який, на думку багатьох дослідників, лежить в основі гумору. І хоча обґрунтованість абсурду має чіткі теоретичні та практичні засади, подальше вивчення гумору дає зрозуміти, що однієї невідповідності недостатньо для створення гумористичної ситуації.

Подальші варіації на тему сприйняття гумору досягається вже не з точки зору невідповідності стимулу реакції, а з точки зору невідповідності емоцій, які долаються спостерігачем. Ці підходи, які були названі теоріями амбівалентності, змішанням конфліктів або коливань, засновані на ідеї

протилежності емоцій. У цьому випадку можна привести для пояснення думку Монро, що сміх виникає «всякий раз ... ми знаходимо протилежні емоції в середині нас, які борються за домінування» [76, с.210].

У рамках даної категорії теорій Кейт-Шпейгель перераховує комбінації протилежних емоцій, які досліджуються окремими теоретиками приблизно до 1940 року. До них відносяться:

- задоволення і біль від заздрості і злоби;
- радість і печаль;
- радість і ненависть або шок;
- любов, змінена ненавистю;
- манія і депресія;
- хаос і серйозність;
- конфлікт, що виникає через блокування інстинктивного потягу.

Знову ж таки, спільне у всіх цих комбінаціях це присутність загальної теми несумісності емоцій.

Однак дана категорія теорій не несе у собі пояснення, чому люди також можуть переживати плач, гнів, та інші змішані реакції на певну невідповідність емоцій. Тобто дані теорії також не можна вважати завершеними та повними для дослідження сприйняття гумору.

Останній варіант у цьому блоці - це конфігураційні теорії. Вони узгоджуються з ідеєю про те, що стимули гумору несуть у собі абсурдність в основі, але стверджують, що гумор виникає не з ідентифікації даної абсурдності, а при її вирішенні - тобто, коли людина переживає інсайт, що дозволяє вирішити очевидну невідповідність. У деякій мірі ідентифікація невідповідності та її вирішення можуть здаватися майже ідентичними. Для прикладу, розглянемо стислі жарти з «Groucho Marx» [62, с.227].

Вона успадкувала свою зовнішність від батька. Він пластичний хірург.

Загальна теорія абсурду передбачає, що гумор народжується, оскільки ми ідентифікуємо дві альтернативні інтерпретації - отримання зовнішнього вигляду у результаті спадкового процесу та у результаті хірургічної процедури. Тобто, одна і та ж сама основа має два альтернативних пояснення.

Таким чином, конфігураційні теорії стверджують, що гумор виникає наступним чином.

На початку відбувається процес інтерпретації першого речення у його розмовному сенсі (вона добре виглядає зі спадкових причин). Далі вже присутнє очікування, що друге речення підтвердить це. У варіанті наведеного прикладу, можливо, буде зазначатися, про вродливість батька, його зовнішні дані. Але коли від початку ідентифікований розмовний сенс розвінчується наступним реченням, відбувається процес ідентифікації невідповідності, яка і складає абсурдність. І безпосередньо сам гумор формується та виникає у процесі вирішення цієї невідповідності.

Як можна помітити, різниця між ідентифікацією та її вирішенням дуже тонка і в деякому сенсі це питання перспективи. У чому закладається основне когнітивне завдання, в ідентифікації двох інтерпретацій, або у вирішенні проблеми, яка виникнула у поєднанні цих самих інтерпретацій. Визначити це буде практично неможливо без доступу до метакогнітивних інструментів.

Варто взяти до уваги і такий варіант, що сутність цього когнітивного завдання у певній гумористичній ситуації варіюється між людьми. Це відповідно до того, як окремі люди отримують різну кількість та інтенсивність задоволення від таких джерел, як музика, вирішення задач або фізична активність. У випадку з гумором виникає відповідна ситуація: особи, які отримують задоволення від вирішення різного виду завдань і задач, черпатимуть гумор так само з вирішення невідповідностей у ньому. У той час як творчі люди можуть сприймати гумор в ідентифікації альтернативних несумісних ситуацій.

Між цими теоріями абсурдності і теоріями збудження існує чіткий зв'язок, якщо розглядати когнітивні процеси як компонент збудження. Обговорення в академічних спільнотах у сфері гумору значно розширили теоретичні рамки теорії абсурдності [7].

Предметом дебатів виступають альтернативні точки зору на джерело гумору і ролі невідповідності і вирішення гумористичної ситуації в цьому процесі. І хоча на даний етап розвитку психології гумору для виявлення психологічного або неврологічного джерела реакції гумору доведеться зачекати більш потужних аналітичних інструментів, альтернативні теоретичні погляди хоча б згодні з тим, що десь у цьому процесі ідентифікації абсурду та його вирішення і виникає реакція гумору. Можна припустити, що обидві очевидно суперечливі точки зору вірні, і що механізм гумору може варіюватися у відповідності одній теорії, а іноді - іншій.

Теорії майстерності, переваги, приниження і агресії

У певній мірі такий послідовний ряд як майстерність, перевага, приниження та агресія можуть виступати логічним упорядкуванням, і таким чином елементи даної послідовності віднесені в одну категорію, хоча відмінності між ними очевидні.

Майстерність

Вольфенштейн, використовуючи фрейдистський підхід, стверджував, що по мірі того, як діти поступово усвідомлюють соціальні обмеження агресивних і сексуальних імпульсів, вони використовують жартівливі відповіді як непрямий, більш соціально прийнятний спосіб вираження таких імпульсів [110]. Таким чином гумор представляє механізм проходження цих імпульсів через внутрішні (морально-культурний контроль) та зовнішні (батьківські, соціальні) фільтри прийнятності. Користь для дитини від

подібної функції гумору очевидна – регуляція та зняття стресу і тривоги. І хоча цей висновок зроблений на основі спостереження за дітьми, він може залишатися однією з ролей і механізмів гумору у дорослих.

Гротьян використовує докази того, що початок демонстрування гумору у дітей збігається із початком опанування ними рухами власного тіла [73]. У його положенні зазначається, що, освоївши певну дію, діти починають помічати невдалі спроби інших у виконанні цієї дії, де і виникає бажання підкреслити власну перевагу, що відбувається з використанням гумору. Таким чином, саме майстерність у вирішенні певного завдання або засвоєння вміння є умовою формування гумору у результаті помилкових спроб демонстрації цього вміння. Гумор, який виник подібним чином, у наслідок майстерності, вносить значний вклад у задоволення від процесу гри – основного виду діяльності дітей.

Таким чином припущення щодо актуальності подібного типу сприйняття гумору у дорослому світі є вірним, і виконує ту ж саму функцію – приносить задоволення у сферу діяльності суб'єкта: механіки сміються над невдалими спробами колег поладнати техніку, спортсмени і політики сміються над опозицією, коли вони демонструють більш низький рівень кваліфікації, а медсестри сміються над спробами лікарів виконувати рутинні завдання, які медсестри виконують регулярно.

Гіпотезу Гротьяна також можна розглядати і в парадигмі когнітивних завдань: гумор, наприклад, помилкового міркування доступний тільки тим, хто володіє (або, можливо, вважає, що володіє) процесом логічного мислення. Теорія вірна і для інших форм майстерності. Як приклад МакГі і Гродзітські досліджували сприйняття дітьми забавності мультфільмів, що включають гендерно-рольові стереотипні поведінки, і виявили, що це сприйняття посилюється рівнем оволодіння дитиною своєї власної статевої рольової ідентичності [74].

На основі таких наведених тверджень Гротьяна можна зробити висновок, що процес формування гумору загалом, або окремих його видів

сприйняття, припадає на досягнення певних проміжних етапів розвитку та окремих ситуативних досягнень у межах цих етапів. Таким чином поняття розвитку та гумору у процесі життєдіяльності особистості доречно буде розглядати як паралельні концепції.

Перевага

Подання гумору, або, принаймні, його фізичного прояву сміху, на основі мотивів переваги або глузування, було присутнім ще у філософських працях Аристотеля. А точка зору про те, що комічні об'єкти гумористичної ситуації були підлими, потворними або непристойними, була представлена у ряді творів епохи Відродження та сумнівів не викликала. Виникли формальні теорії, які продовжують демонструвати обґрунтованість концепції про те, що гумор якимось чином заснований на понятті переваги.

Але подібна концепція сприйняття гумору за визначенням вкрай залежить від соціального контексту. Таким чином, слід очікувати, що гумор, заснований на соціальній перевазі, буде варіюватися в залежності від культури з різними соціальними структурами. З подібними культурологічними труднощами стикаються комерційні комедії, такі як телесеріали і комедійні шоу, успіх яких залежить від точного влучення у певну культурну цілісність.

Одним із прикладів є реакція маленьких австралійських дітей на комедійні телепрограми, випущені у Сполученому Королівстві у 1970-х роках. Представлена у програмі соціальна класова структура, не знайома цим дітям, і, отже, дітям потрібен якийсь час, щоб розшифрувати класові очікування і зрозуміти природу гумору. Таким чином, австралійський дитина навряд чи побачить, що розіграш, зіграний над людиною з високим соціальним статусом, відрізняється від такого самого розіграшу, зіграного над людиною з нижчого класу.

Зневага та агресія

Лоренц вважає примітивний гумор заснований на агресії, який концептуалізує ситуацію коли одна група осіб сміється над іншою, перенаправленою політикою умиротворення. Він розглядає сміх як відкрите фізичне вираження гумору - як «інстинктивну модель поведінки ... що керована агресивною поведінкою... зберігає його початкову мотивацію» [65, с.253]. За Лоренцом фізичні прояви гумору можна розглядати як механізм розрядки агресивних спонукань. Він стверджує, що «спільний сміх не тільки перенаправляє агресію, але і викликає почуття соціальної єдності» [65, с.153].

Кестлер розглядає гумор як процес, який включає «сприйняття ситуації або події у двох зазвичай несумісних асоціативних контекстах" [61, с.95]. Це, як він стверджує, викликає різкий перехід ходу думок від правил і логіки одного контексту до логіки іншого контексту. Здатність деяких емоцій, включаючи самоствердження, агресивність - захисні типи з фізіологічною основою у симпатико-наднирковій системі, для відстеження цих швидких змін обмежені, як за наявності певної інерції. Дані емоції можна «відволікти» на сміх або інші прояви гумору. Вважається, що «більш витончені форми гумору викликають змішані, а й іноді і суперечливі почуття; але якою б не була ця суміш, вона завжди містить один інгредієнт, наявність якого необхідна: імпульс агресії, навіть слабкий» [61, с.52].

Берковіц стверджує, що деякий гумор покликаний принизити людину або групу, у той же час підвищуючи самооцінку підбурювача. Таким чином, жертва такої гумористичної атаки стає об'єктом агресії [15].

Грунер, який протягом тривалого часу залишався прихильником теорії переваги або агресії, наводить досить переконливі аргументи, розширюючи рамки теорії. Він включив до неї концепцію гри або змагання, у якій стимул і нагорода за перемогу становлять частину механізму гумору. Він бачить цю гру, яка є витонченою формою агресії, як наслідок природи людини – істоти

із вродженим бажанням до конкуренції, порівняння, що лежить в основі потреби в успіху і влади. І хоча повнота цієї теорії залишається предметом суперечок, Грунер додав деякі деталі до необхідних умов виникнення гумору - елемент змагання. Він успішно доводить, що простого абсурду та несподіванки недостатньо для окреслення основи гумору, і передбачає, що додавання ігрового змагального елемента дійсно забезпечує більш повний набір умов [45].

Когнітивні теорії і теорії обробки інформації

Когнітивні теорії гумору намагаються пояснити аспекти гумору з точки зору людського пізнання, що робить їх особливо цікавими для педагогів, які працюють з дітьми шкільного віку. Особливості розвитку когнітивних здібностей є ключовими для більшої частини освіти, тому інтерпретація розвитку гумору з точки зору когнітивного розвитку здається привабливою.

Існує безліч причин, за якими взаємозв'язок між гумором і пізнанням може бути вкрай корисним для педагогів. У першу чергу це:

- використання гумору як індикатору загального когнітивного розвитку
- дослідження когнітивного розвитку учнів через вибір ними відповідних стилів гумору
- дослідження здатності ідентифікувати причини невдачі або успіху та використання цієї здатності у ролі гумористичних стимулів

Оскільки когнітивні моделі гумору, застосовні до дітей, також мають значення і для їхнього розвитку, ці моделі розглядаються окремо.

Психоаналітична теорія: Фрейд

Роботи Фрейда забезпечують основу для пояснення дотепності та гумору у більш широких рамках фрейдистської психології. Ці роботи дають теоретичну основу для механізму гумору, а також мотиву і мети і несвідомого. Проведений Фрейдом аналіз загальних характеристик жартів (словесних) призводить до категоризації «технік», які мають цінність з точки зору збігу та узгодженості з іншими теоріями. Хоча вона має обмежене застосування як окрема теорія, робота Фрейда являє собою одну з найбільш значних ранніх робіт про гумор, яка у різній мірі вплинула на більш пізні роботи.

Аналітична категоризація жартів

По-перше, Фрейд вважає, що одна з характеристик жартів полягає в їхній формі вираження, як наведено нижче:

1) Конденсація (де гумор - це механізм економії інтелектуальних зусиль): формування складного слова, з певними унікальними видозмінами.

2) Багаторазове використання одного і того ж матеріалу:

- повністю або частинами («Seafood diet: see food and eat it»)
- зміна порядку («Put not your trust in money, but your money in trust»)
- з незначними видозмінами
- з тих же слів

3) Подвійне значення

- значення імені або речі, позначеної цим ім'ям
- метафоричне та буквальне значення
- власне подвійне значення
- двозначність

4) Заміна

- абсурд
- помилкова або оманлива логіка міркування

- з'єднання, або уніфікація
 - заміна протилежністю
 - перебільшення
 - непряма, скрита репрезентація
 - аналогія [37]

Після цього аналітичного напрямку дослідження, Фрейд переосмислює жарти у розрізі їхньої цілі, керованої підсвідомим, та виявляє невинні жарти і тенденційні. Тенденційний гумор, особливо грубий або непристойний, пояснюється як одна з форм сексуальної увертюри або перенаправлення сексуальної агресії. Фрейд робить висновок, що тенденційні жарти «уможливлюють задоволення інстинкту перед обличчям перешкоди, що стоїть на шляху. Вони обходять цю перешкоду і, таким чином, отримують задоволення від джерела, що перешкода зробила недоступним» [37, с.144]. Ця перешкода може бути внутрішньою (моральні, культурні правила) або зовнішньою (юридичні або соціальні бар'єри).

Досліджуючи жарти у пошуках їхніх характеристик, Фрейд потім намагається визначити, як ці структури призводять до результатів, які визначаються як гумор. І він визначає - «економію витрат на заборону (інгібіція) та придушення» [37, с.167] як одну із джерел аналітичного підходу.

Фрейд розглядає жарти з точки зору мети, що спочатку призводить до задоволення, і далі розширює цю ідею до загальної економії психічних витрат.

Процес запам'ятовування і розпізнавання також розглядається Фрейдом як джерело задоволення. Він вважає, що сила абсурду або безглуздої категорії гумору тісно переплетена із задоволенням, яке отримується від «експерименту через гру», яка заохочується у дитинстві, але пригнічується соціально у пізніших стадіях життя. За допомогою нісенітниць можна

уникнути примусу до критики. Та Фрейд не пропонує пояснень, чому це повинно викликати реакцію гумору, а не просто задоволення.

Щоб виокремити основну, загальну суть вище наведених тенденцій дослідження гумору, треба зауважити наступне: Фрейд бачить задоволення у жартах з точки зору економії ресурсних витрат психіки, у словесних формах гумору, і також за рахунок полегшення психічних витрат, пов'язаних з підтриманням соціальних обмежень і положень інтелектуального виховання, в абсурдних формах прояву гумору.

Логіко-семантична теорія (вербального гумору)

В області лінгвістичної структури вербального гумору були зроблені значні дослідження. Значна частина досліджень була заснована на підході невідповідність-рішення, з вербальним компонентом, що забезпечує можливість виникнення невідповідності або двозначності на декількох лінгвістичних рівнях: фонологічний, лексичний - поверхневий і глибинний.

Робота Шульца та його співробітників забезпечує емпіричну підтримку як теорії невідповідності гумору, так і її практичного застосування для розуміння того, як чинники розвитку впливають на творчість, сприйняття та позитивне ставлення до гумору у дітей [88].

Теорія вербального гумору Раскіна та її подальші уточнення стверджують, що вербальний гумор виникає, коли текст сумісний з двома семантичними сценаріями, які у певній мірі протилежні, у ряді конкретних варіантів: пристойність / непристойність, насильство / ненасильство, заможність / бідність, смерть / життя, зло / добро і т. п. Ця теорія має велике значення для розвитку дітей шкільного віку, які різняться своєю здатністю інтерпретувати словесний матеріал способами, доступними дорослим. І хоча ця теорія може також безпосередньо пояснити гумористичний характер вербального матеріалу у дорослому віці, когнітивні змінні, обумовлені віковим розвитком, конкретно для дослідження розуміння дітьми

вербального матеріалу додають ще один пласт для глибокого аналізу. До того ж деякі із запропонованих пар протилежностей Раскіним мають у своїй основі істотне моральне судження - здатність, на яку значно впливає моральний розвиток, який широко варіюється у дитячому віці та представляє собою вагомий окремий аспект для дослідження через призму гумору [83].

Підсумовуючи короткий огляд досліджень, можна зауважити, що теорія Раскіна пропонує засоби для аналізу деяких аспектів гумористичних стимулів. Однак він не пропонує підхід, який міг би бути застосовуваним безпосередньо для дослідження типів вияву та сприйняття гумору серед дітей.

Афективний абсурд

Теорія гумору Вітча заснована на концепції, згідно з якою сприйняття гумору - це психологічний стан, який має тенденцію викликати сміх. Вітч стверджує, що для цього стану є три важливі та окремо повноцінні варіації, які наведені нижче [96].

1) **Порушення:** суб'єкт розглядає ситуацію як порушення певних суб'єктивних моральних принципів, тобто суб'єкт має емоційну прихильність сприймання того, що щось у даній ситуації має бути порушено.

2) **Нормальний стан:** суб'єкт переважно має погляд на певну ситуацію як на нормальну.

3) **Одночасність:** дві вищезгаданих варіацій присутні у сприйнятті суб'єктом ситуації одночасно в однин і той самий час.

Узагальнюючи більш чіткими словами, можна зауважити, що гумор виникає, коли здається, що все нормально, але у той же час щось здається неправильним. Слід зазначити, що такий стан аналізу положень напряду залежить особистісних характеристик окремої особистості, яка має власні чітко сформовані уявлення про те, як все повинно бути, тобто покладається на моральне бачення речей. І такий завершений та устаткований рівень

морального розвитку в основному притаманний дорослими, які доволі часто виступають у якості об'єкту різноманітних дослідження, чого не можна зауважити про стан відповідних досліджень серед дітей.

Схожа теорія була висунута Бейні. За його теорією раптового сприйняття подвійних цінностей, у рамках якої гумор виникає, «у випадках, коли ми сприймаємо негативну цінність, а потім позитивну цінність майже одночасно», схожість з теорією гумору Вітча очевидна [8, с.74].

Реверсивна теорія

Аптер включив мотиваційні і соціальні, а також когнітивні чинники у власну модель, у якій намагається пояснити широкий спектр гумористичних переживань як підмножину більш широкої теорії мотивації особистості. Аптер вважав, що гумор зароджується у контексті, який несе у собі ширший набір інформації, ніж явно міститься у самому гумористичному стимулі. Ситуація використовує інформацію, яка створювалася та була накопичена її учасниками у ході їх життєвого досвіду. Таким чином, ми будемо конструкцію реальності навколо ситуації [3].

Уайер і Коллінз, чия власна теорія у значній мірі спирається безпосередньо на роботи Аптера, наводять приклад згадки слова «юрист»: коли нам говорять, що людина є юристом, ми припускаємо, що ця людина володіє певними атрибутами і характеристиками адвоката. Це твердження виходить тільки з нашого власного досвіду, отриманому у минулих життєвих ситуаціях, і не зазначається від початку. Точно таким чином відбувається увесь процес інтерпретації інформації, яку ми отримуємо від певного комунікатора – на основі того, що *ми* знаємо про нього [112].

Якщо відбудеться зіткнення з новою інформацією, яка не відповідає нашій первісній інтерпретації, відбудеться процес генерації припущень. Саме такий процес, при генерації двох явно непеєднаних припущень, чи пояснень, характеризує гумор в цих теоріях. Однак, звичайно, не всі створені

припущення, обов'язково є гумористичними. Подібним чином, можна було б зазначити, що школи та інші навчальні заклади, які у процесі освіти задіюють даний процес генерації широкого ряду нових припущень і пояснень, користуються попитом як місця проведення комедій з високим рейтингом.

Аптер зазначає три необхідні умови, які характеризують ситуацію як гумористичну.

1) Незмінність: нові припущення, або тлумачення ситуації, яка склалася після надходження нової, несумісної інформації, не замінює вихідне тлумачення. Нове сприйняття реальності не замінює сприйняття попередньої уявної реальності, яка була створена спочатку [112, с.666].

2) Зменшення: нове сприйняття, що виникло після надходження нової інформації, має у певному сенсі меншу цінність порівняно з вихідним сприйняттям.

3) Мотивація: гумор радше виникає, коли єдина мета обробки інформації - зрозуміти її та отримати від неї задоволення. Якщо присутні інші цілі, які вимагають більш ретельної когнітивної обробки, це може зменшити гумористичний ефект.

Таким чином, дана теорія пояснює, чому одні речі, твердження несуть гумористичний характер, а інші – виступають просто переосмисленням невідповідності. Деякі інші теорії, наприклад, не подають пояснення причин, за якими одні невідповідності викликають гумор, а інші ні. Тож, хоча реверсивна теорія має певні обмеження, вона може бути ефективно застосована з низкою гумористичних феноменів, включаючи фарс, розіграши та імпровізований соціальний гумор.

Теорія розуміння-опрацювання
(Comprehension-Elaboration theory)

Вайер і Коллінз, розширюючи підхід Аптера і спираючись на дослідження в області обробки інформації та функціонування пам'яті, розробили набір з восьми постулатів, які складають теорію розуміння-розробки [112].

Щоб описати їх, необхідно пояснити значення розуміння і розвитку для гумору. У цьому контексті поняття розуміння відноситься до «кодування стимулюючої події за допомогою понятійного інструменту сформованого на раніше отриманих схемах, у поєднанні з висновками про нові ще невстановлені характеристики, які необхідні для розуміння стимулюючої події у контексті попередніх». У свою чергу розробка відноситься до «свідомого генерування висновків та припущень про характеристики, які не фіксуються початковим кодуванням і не є необхідними для процесу розуміння» [112, с.670].

Вісім постулатів Уайер і Коллінза:

1) Обсяг пам'яті. Концепції і схеми, що становлять певну область знань про світ, складають певну частину пам'яті. Місцю їхнього розташування присвоюється мітка, яка позначає область задіяння певних окремих знань. Це дозволяє «перезаписувати» та зберігати схеми багаторазово. Наприклад, інформація про автомобільну аварію може зберігатися окремо під мітками Автомобіль, Травма, Страхування.

2) Кодування. Підмножина характеристик та складових певної стимулюючої події, інтерпретується у термінах існуючих концепцій та схем, які дозволяють зрозуміти подія і витлумачити її наслідки. При застосуванні двох або більше альтернативних наборів концепцій, процес генерації нових тлумачень відбувається легше та швидше.

3) Попередні стимули. Після того, як елементи стимулюючої події були інтерпретовані у термінах існуючих концепцій та схем, взятих з відповідних окремих областей знань, інші концепції, схеми з цієї ж області

використовуються для: (а) формування загальних очікувань щодо ряду подібних стимулюючих подій та (б) створення нових схем інтерпретацій [112, с.671].

4) Розв'язання невідповідності. Стимулююча подія вважається неконгруентною, якщо її не можна інтерпретувати у термінах концепцій, які застосовувалися до попередніх подій за участю тих же референтів. Коли виникають ці невідповідності, суб'єкти намагаються ідентифікувати нові концепції. Якщо ці концепції створено, нові події можуть тепер бути переосмислені в їхніх термінах. Таким чином описується увесь процес розрішення невідповідностей, на якому будується значна частина формації гумору.

5) Прагматична обробка інформації. Якщо нові концепції отримані від первісної інтерпретації стимулюючої події сприймаються суб'єктом як такі, що порушують власні нормативні, або моральні принципи, які регулюють обмін інформації у спілкуванні, суб'єкт буде намагатися переінтерпретувати вже відповідно цим принципам.

6) Виокремлення гумору. Гумор формується тільки у тому випадку, якщо передбачувані концепції одного або декількох суб'єктів вже проінтерпретованої стимулюючої події зменшуються за значенням або важливістю у порівнянні з новими отриманими концепціями.

7) Складність розуміння. Кількість гумору, яка потенційно може сформуватися у результаті переінтерпретації стимулюючої події, може бути представлена у так званій немонотонній функції (non-monotonic function) витрачених часу і зусиль (перевернута літера U), які потрібні для визначення і застосування концепцій, необхідних для відповідної інтерпретації. Тобто ситуації, які дуже легко або дуже важко переосмислити, втрачають гумористичну цінність.

8) Когнітивна розробка. Кількість гумору є також монотонною функцією кількості когнітивної обробки події та її наслідків, що виникають

після переінтерпретації. Ця обробка спрямована на досягнення конкретної мети, існуючої в даний момент часу.

Процес, описаний Уайером і Коллінзом при розробці цієї моделі, по суті включає реверсивну теорію Аптера як підмножину та є більш загальною теорією. Однак при спробі окреслити більш точно поняття гумору виникають додаткові питання, наприклад, що розуміється під поняттям «кількість гумору», і як можна заздалегідь визначити внутрішні особисті змінні, такі як цілі, мету обробки інформації та організацію інформації в обсязі пам'яті.

Таким чином, можна зазначити, що теорія має значну описову та аналітичну силою, але вимагає додаткової інформації, щоб функціонувати у сфері проектування та прогнозування. Це не применшує її значення, і насправді теорія може мати додаткове застосування при відпрацюванні відповідей людини на певні стимули гумору для визначення організації пам'яті та інших внутрішніх характеристик або станів особистості.

1.3. Соціальні функції гумору

Гумор виконує ряд соціальних функцій, у тому числі діє як механізм копіngu, «соціальне мастило» та як модифікатор спілкування. Можна навіть стверджувати, що гумор насправді являє собою окрему унікальну форму спілкування.

Гумор як адаптивний механізм долаття труднощів

Здатність гумору діяти як адаптивний механізм є широко відомою. Значний обсяг джерел підтверджує популярність цього переконання. Наприклад, дослідження МакКрая і Коста, у якому було визначено значну здатність серед опитуваних сприймати гумор у стресових подіях як ефективний механізм подолання [72].

Пропаганда включення гумору у психотерапію також підтримує цю точку зору. Існування руху за гумор і здоров'я у різних частинах світу (про що свідчать такі організації, як Американська асоціація терапевтичного гумору) свідчить про величину значення, яке йому надається у сфері проблем в області медицини і психічного здоров'я [43] [44] [60] [63].

Прямі дослідження, у тому числі дослідження Мартіна і Лефкура, демонструють, що гумор може мати значний пом'якшувальний вплив на взаємозв'язок між факторами стресу і поведінковими наслідками. Пропоновані механізми стратегії копіngu із залученням компоненту гумору несуть у собі рішення або переосмислення проблеми, що викликає стрес, агресивне протистояння стресору і встановлення дистанції між стресором та суб'єктом [68].

Намагаючись вивчити цей механізм далі, Абель проаналізував і порівняв, як сприймаються рівні стресу у двох груп студентів, одна з високим, а інша з низьким почуттям гумору. Група з високим почуттям гумору повідомила про менший стрес і тривогу, ніж група з низьким

почуттям гумору, хоча обидві групи зазнали однакову кількість стресових подій. Аналіз Абеля показав, що група з високим почуттям гумору з більшою ймовірністю використовувала кожен з перерахованих механізмів: резолюцію, конфронтацію, дистанціювання [2].

Роль почуття гумору у пом'якшенні інтенсивності сприймання стресу є показником того, що гумор є важливим незалежним атрибутом у сфері спілкування з оточуючим соціальним середовищем. З огляду на характер та кількість стресових подій, що припадають на період шкільного навчання, особливо старших класів, з урахуванням різких соціальних та культурних змін даного періоду життя, на особливості вікового розвитку та масштабність наслідків нездатності ефективного подолання труднощів, гумор, виступає особливо актуальним аспектом дослідження для даної вікової групи.

Гумор як координатор спілкування

Роль гумору у спілкування більш-менш добре відома у більшості суспільств та культур: від примітивної природи фізичного прояву гумору у вигляді сміху, голосового спілкування до використання жартів та гри слів. Залежно від контексту гумор може виступати у якості координатора у спілкуванні, усуваючи перешкоди, знімаючи напругу, компенсуючи або змінюючи реакцію на певні зовнішні чинники. В інших контекстах він може діяти як подразник, навмисно агресивний компонент у процесі спілкування, який має у здатність загострювати та посилювати розбіжності або висміювати опозиційні міркування. За деяких обставинах обидві ці функції можуть виконуватися одночасно, що можна помітити, наприклад, у расистському гуморі, де виникає контраст із сатиричним та заспокійливо-доброзичливим повідомленням опісля.

Мартіно окреслив діапазон ролей, які гумор може відігравати у спілкуванні. Вони різняться у залежності від структури комунікаційної групи, суб'єкта гумору, та характеру гумористичного судження [70].

Для більш наглядного ілюстрування, наведено у приклад дві групи з даного дослідження:

Група В

Внутрішньогрупова комунікація з функцією навмисного подразнення гумору (принижувальна – «disparaged»).

Ролі гумору:

- контролювання внутрішньогрупової поведінки (наприклад, запізнення колег на зустріч зустрічається жартами, що свідчить про те, що запізнення виходить за рамки встановлених норм, і також, що нормальність має бути відновлена)
- зміцнення внутрішньогрупових відносин (гумор, заснований для визнання окремими суб'єктами власних слабкостей, що підвищує солідарність всередині групи)
- створення конфліктної ситуації, що не завжди завдає шкоди, а може виступати превентивним чинником для деградаційних процесів.

Група G

Міжгрупова комунікація з функцією координування гумору – вираження поваги («esteemed»).

Ролі гумору:

- загострювання конфронтаційних позицій по відношенню до зовнішньої групи, у випадку якщо зовнішня група хвалить сама себе
- зміцнення внутрішньогрупових відносин шляхом ідентифікації з зовнішньою групою як з референтною групою.

Робота Мартіно демонструє, що результат функціонування будь-якої соціальної ролі гумору критично залежить від характеру взаємин між групами, або безпосередньо у групі. Історія формування, узгоджений статус, локус влади унеможливають прогнозування ефекту гумору, таким чином його вплив може бути як вкрай позитивним, так і критично негативним.

Роль гумору при соціальній взаємодії була в центрі уваги багатьох досліджень в різних культурах та соціальних умовах. Однак майже всі без винятку вони демонструють гумор як потужне елемент спілкування. Таким чином, з точки зору обраної сфери дослідження системи взаємин учень-вчитель, гумор – виступає інструментом, який може бути як цінним координатором, так і руйнівним подразником. Беззаперечним є той факт, що знання та навички ефективного використання даного інструменту є необхідним та вкрай корисним доповненням до професійного набору навичок вчителя.

1.4. Роль гумору у сфері шкільної педагогіки та навчання

Традиційно, дихотомія між роботою і грою, що чітко окреслена у протестантській трудовій етиці та подібних до неї поглядах, має тенденцію прирівнювати гумор до негативної або небажаної поведінки. У поглядах, що витікають переважно з християнських традицій сміх часто асоціюється з непослухом та неповагою, іноді безпосередньо пов'язуючи гумор з антигромадською позицією та неосвіченістю. Такий погляд на гумор наразі повністю протиставний сучасній позиції психологічного погляду на педагогічні відносини, оскільки гумор, як зазначалося у попередніх розділах, демонструє процес когнітивної обробки інформації та діяльність, як складову частину освітнього процесу.

Значний обсяг літератури та досліджень був спрямований на вивчення природи гумору в цілому, індивідуальних відмінностей, які існують в реакціях на гумор і розвитку гумористичних реакцій. Однак відносно мало досліджень було проведено, щоб надати вчителям інструменти, що дозволяють зрозуміти здатність людей реагувати на гумористичні стимули і визначати індивідуальні переваги різних видів гумору з метою покращення педагогічного діалогічного спілкування. У тих випадках, коли гумор розглядалося безпосередньо стосовно шкільного середовища, акцент робився

або на ініціюванні гумору вчителями (розважальна модель ролі вчителя) або на ініціюванні його учнями у формі девіантної поведінки [81] [100].

Цінність знання про роль гумору у координуванні навчального середовища у класі добре аргументувалася і досліджувалася Зівом, але виявилася недостатня кількість інструментів, що дозволяють використовувати це знання вчителями [116]. Також популярним є питання про те, чи поліпшує гумор успішність. Відповідь, звичайно, не така проста, як питання, і залежить від широкого ряду факторів. У даному випадку дослідження Зілмана і Брайанта залишається актуальним. Вони прийшли до висновку, що будь-які узагальнення та твердження про вплив гумору у навчанні вимагають певної кваліфікації, і що люди по-різному сприймають гумор в освіті [115, с.188-190].

Зілман і Брайант також відзначили, що ефективність гумору, по відношенню до освітнього процесу, пов'язана з віком. Приблизно до 15 років гумор діє як загальний мотиватор, активуючи пильність та увагу. Однак, коли у дітей розвиваються внутрішні процеси мотивації та уваги, гумор діє як відволікаючий фактор, знижуючи успішність. Хоча ці рекомендації корисні, їхнє основне значення для поточного дослідження полягає у тому, щоб вказати, що використання гумору в освіті може бути позитивним або негативним, залежно від характеру гумору та суб'єктів, задіяних у процесі педагогічного спілкування.

Зосередивши увагу на використанні гумору вчителями як копінг-стратегії, Вудс зазначає, що вчителі використовують різні види гумору у своїх спробах позбутися нудьги та розчарування у власній відповідальній ролі. Вудс розглядає це як форму соціального комічного полегшення, засобу протидії втоми. Вудс також застосував це і до учнівського гумору і до того, як він забезпечує дуже ефективний механізм проникнення та поширення ідеї у цілій групі, забезпечуючи тим самим потужний інструмент для вчителя та учнів разом. Вудс вважає, що гумор відіграє важливу роль у встановленні соціальних ролей і взаємин у школах, як на рівні учнів, так і вчителів, і як

частина процесу розвитку соціальної компетентності, а також функціонування у парадигмі солідарності [111].

Хілл зазначає, що «вчителі здатні створити таку навчальну атмосферу, у якій буде виникати здоровий сміх над принизливими насмішками ... і де буде встановлюватися кодекси поведінки, які несуть у собі дозвіл на гумор. Гумор здатен стати одночасно інструментом навчання та навичкою, яка сприяє отриманню задоволення від навчання» [49, с.15].

Важливим буде розглянути причини, через які існує відносний дефіцит досліджень гумору у сфері шкільного навчання. Складний характер гумору означає, що дітям шкільного віку може бути складніше розуміти та описувати процеси, які він включає, оскільки вони діють у рамках свого власного обмеженого досвіду. Також для проведення досліджень в класі потрібен дозвіл батьків, що часто є проблематичним. повинні діяти в рамках свого власного обмеженого досвіду. Незважаючи на ці обмеження у дослідницькому процесі, очевидно, що знання ролі гумору у взаємовідносинах вчителів та учнів має широке застосування і потенційно може принести користь великій кількості осіб.

Гендерні відмінності

Відмінності у стилях гумору, пов'язаними із гендером, були виявлені у дослідженнях Вітуллі і Барбіна (1991), Вітуллі і Тайлера (1988). Ці дослідження демонструють поступове зближення цінності та ролі гумору з віком: тобто сприйнята цінність гумору різниться між чоловіками і жінками на рівні 8-го класу, але ця різниця зменшується по мірі дорослішання [97] [98].

МакГі прийшов до висновку, що учні дошкільного віку не відрізнялися у своїх спробах вербального гумору, що наштовхнуло Вітуллі і Барбіна до гіпотези про те, що причиною відмінностей є стереотипи гендерних гумористичних ролей. Всі інструменти даного дослідження гумору серед

дітей були отримані з інструментів, які були випробувані на репрезентативних вибірках дорослих. На самому базовому рівні дослідження вимагає приблизно рівної кількості чоловіків і жінок у вибірці та репрезентації статі, щоб допомогти у встановленні достовірності даних для факторного аналізу [75].

1.5. Дослідження гумору серед дітей старшого шкільного віку

Вивчення гумору та розвитку почуття гумору серед дітей шкільного віку виконується з кількох точок зору. З одного боку, дослідники дитячого розвитку розглядають розвиток гумору як частину ширшого процесу вікового розвитку. З іншого боку, дослідники гумору розглядають безпосередньо процес розвитку дитини як механізм, що проясняє природу і характеристики самого гумору.

Визначивши, що саме розуміється під гумором у дітей, можна досягти певних успіхів у загальному дослідженні даного явища. Зокрема, одна з інтерпретацій терміну «дитячий гумор», найбільш поширена, - це форма гумору, яка випадково породжена дітьми. Це наглядно ілюструється у ситуаціях, коли діти невинно створюють невідповідності (абсурдність) у процесі навчання. Набори невинних промахів, таких як галас учнів, помилки, ненавмисно зроблені, а також плутанина в мові також потрапляють в цю категорію. У більшості випадків гумор формується у середовищі дорослих, і залучена дитина сприймає гумор не більше, ніж мультфільм, чи книгу, коли гумористичні ситуації виступають об'єктом спостереження.

Дослідження дитячого гумору

Емпіричні дослідження дитячого гумору почали набувати популярності на самому початку двадцятого століття, коли Чендлер провів дослідження, яке засноване на найсмійніших жартах дітей, про які вони розповідали самі.

Чендлер виявив відмінності у гумористичних інтересах залежно від віку і статі, використовуючи репрезентативну вибірку дітей у вікових групах від 8 до 15 років [28].

Публікація Фрейда «Der Witz und seine Beziehung zum Umbewussten» (1905) та її подальший англійський переклад спонукали і вплинули на дослідження гумору серед дорослих. Пряме посилання на дослідження, що стосувалися дітей, у цій роботі Фрейда і важливість дитячих переживань сформували середовище, яке посприяло подальшим вивченням даної вікової категорії у контексті гумору.

Уокер і Уошберн використовували завдання на завершення картинки (тест Хілі-Ферналда на завершення картинки) у якості інструменту для дослідження вікових варіацій гумористичних реакцій, використовуючи репрезентативні групи школярів 4-х, 7-х класів та віку коледжу. Результати показали деякі відмінності між віковими групами. При цьому середня вікова група знаходила звичайну абсурдність більш забавною та смішною, ніж старші та молодші вікові групи. Однак молодша вікова група оцінила комікси як найсмішніші, що несподівано з точки зору розвитку [99].

Берд провів дослідження гумору за допомогою тестової методики у групі дітей віком від 3 до 16 років. Інструментом виступали набір пар картинок, що відображають непеєднувані або абсурдні ситуації. Встановивши норми, Берд присвоював учасникам бали гумору, базуючись на відхиленні їхніх відповідей від норми однолітків. Ті діти, які отримали високі бали за цими показниками, мали тенденцію до соціальної дезадаптації. Варто помітити, що Берд також виявив значну кореляцію між показниками IQ та оцінками гумору [17].

Хетерінгтон, намагаючись перевірити фрейдистську теорію гумору, що стосувалася дітей з фізичними вадами, представив ряд карикатур, які класифікували активність або бездіяльність, дітям, які або страждали церебральним паралічем від народження, або через набуту інвалідність. Вона висловила припущення, що ті суб'єкти, які страждали через набуту

інвалідність, тобто мали контроль над моторикою, але втратили її, мають більш високий рівень розчарування, ніж ті, у кого ніколи не було цього контролю. Відповідно до теорії Фрейда, обидві групи повинні прагнути до задоволення пригнічених бажань за допомогою гумору, а отже демонструвати перевагу у виборі активних карикатур, а не бездіяльних. Але дослідження продемонструвало, що випробовувані, які втратили контроль над моторикою через набуту інвалідність, обирали швидше карикатури бездіяльності, ніж ті, які ніколи не володіли контролем [48].

Для обраного дослідження важливим буде розглянути наступні підходи до вивчення дитячого гумору:

1. Когнітивний та розвитковий підходи
2. Лінгвістичний підхід
3. Творчий підхід
4. Соціологічний підхід
5. Педагогічний та аудиторний підходи.

Когнітивні та розвиткові підходи

Деякі питання розвитку досліджувалися у першій половині 20 століття. Грем повідомив про більш широкий розкид у сприйнятті гумору серед дітей старшого віку, ніж серед молодшого, а також про переважання візуальних форм гумору серед молодшого віку, які превалюють над словесним гумором [42]. Зміна форм або проявів гумору з віком, а, отже, і з розвитком, було досліджено трохи згодом Бергеном [9]. Найкраще це проявляється у збільшенні здатності цінувати різні форми гумору з віком [11, с.331].

Кореляція між оцінкою гумору у дітей та загальними показниками когнітивного розвитку, такими як результати тестів на IQ, також була виявлена у дослідженнях Брамбах, Джастіна, Кендердіна і Вільямса. [20] [55] [59] [108]. Дослідження Хаук і Томаса (1972) також продемонструвало

кореляцію між гумором та інтелектом, гумором і творчістю, але не інтелектом і творчістю. [46].

Значне емпіричне дослідження дитячого гумору було зроблено Вольфенштейном, у якому дітям шкільного віку пропонувався набір жартівливих загадок. Була зроблена оцінка самих загадок, а також варіантів відповідей. Було зауважено, що здатність дітей описувати механізм загадок та надавати різноманітні відповіді варіюється у залежності від віку, інтересу до жартів, інтелекту, змісту загадки та її технічної складності [109].

Протилежні результати були отримані іншими дослідниками, які повідомили про незначну або нульову кореляції між оцінкою гумору та інтелектом [32]. У дослідженнях, які спеціально не обмежувалися дітьми також не було виявлено значущого зв'язку між гумором та показниками інтелекту (такими, якими вони були на той час) [25].

Зіглер, Левін і Гулд відзначили, що до 1940 г. «багато дослідників прийшли до висновку, що інтелектуальний розвиток не є вирішальним фактором в оцінці гумору», у тому числі що його роль пригнічується емоційними факторами. Варто зауважити, що тогочасні загальні показники інтелекту не включали у себе певні його чинники, які беруть участь у сприйнятті та оцінці гумору [113, с.509].

Зіглер, Левін і Гулд розробили дослідження з метою вирішення певних проблем, пов'язаних з функцією пізнання гумору. Тест «Дитячі веселощі» був розроблений на основі версії для дорослих, розробленої Редліхом, Левином і Солером, і проводився на вибірці з 64 дітей другого та п'ятого класів. Результати продемонстрували, що певний аспект гумору пов'язаний безпосередньо з потребою отримання винагороди, у даному випадку за розуміння жарту. Таким чином, це очевидно, що гумор без відповідного когнітивного виклику втрачає свою привабливість так само як і у спортивній грі. Поле без перешкод мало приваблює професійного гольфіста, а невеликий пагорб – альпініста [84].

Подальше дослідження, проведене тими ж дослідниками, підтвердило гіпотезу, що піки оцінки дотепності жартів учнями відповідають складності рівнів когнітивної проблеми. Це показник того, що рівень відповідності між когнітивної потребою і когнітивної здатністю робить істотний вплив на рівень інтенсивності гумористичної реакції [114]. Цей принцип буде негайно визнаний педагогами як такий, що застосовується у стратегіях викладання та навчання спрямованих на забезпечення учнів матеріалом, який кидає виклик їхнім здібностям. За своєю концепцією він аналогічний принципу "ефективної мотивації" Уайта і принципам "засвоєння зусиль" Кагана, які стверджують, що «успішна обробка інформації, яка кидає виклик існуючим когнітивним структурам ... приносить більше задоволення, ніж обробка легко засвоюваної інформації» [106] [56] [57] [75, с.425].

МакГі в одному з найбільш ранніх зі своїх численних досліджень дитячого гумору розглянув результати Зіглер та більш глибоко вивчив вплив дитячого гумору на когнітивні функції та розуміння самого гумору. У той час як Зіглер використовував шкільну оцінку як міру когнітивного функціонування, МакГі прийняв підхід Піаже і використовував когнітивні завдання для оцінки рівня функціонування. Результати підтвердили гіпотезу про те, що «рівень когнітивних здібностей дитини є дуже важливою змінною, що визначає його можливості розуміння гумору» [73, с.135].

МакГі також зауважив, що його гумористичні стимули були з мінімальним емоційним змістом, у той час стимули у дослідженнях Зіглера включали деякі емоційні складові.

У більш пізньому дослідженні МакГі детальніше вивчив порушення принципу когнітивної конгруентності та обмеження дослідження 1971 року. Замість використання єдиної оцінки когнітивного розвитку він зберіг оцінки по конкретним компонентам і розробив гумористичні стимули, засновані на цих компонентах. Результати підтвердили гіпотезу когнітивної конгруентності. Оцінка гумору досягала піку у тих випадках, коли учасник

володів концепцію оперативного мислення, і спадала у тих, хто не засвоїв цю концепцію.

Спостереження МакГі про те, що поява гумору у дітей може допомогти виявити деякі особливості самого гумору, а також зв'язати їх зі станом когнітивного розвитку дитини, виявилися важливим для стимулювання досліджень, починаючи з 1970-х років.

Хекель і Кветензли простежили шлях когнітивного розвитку і досліджували відповіді дітей на питання, спрямовані на виявлення особистого розуміння учнями гумору і переваг гумористичних стимулів. Вони оцінили когнітивний розвиток кожної дитини, використовуючи набір питань, що стосуються причинно-наслідкового зв'язку, заснованого на моделі Піаже. Вік і расова приналежність були проаналізовані на предмет взаємозв'язків. Було виявлено, що расове походження не зробило ніякого впливу, крім як на показники когнітивного функціонування на рівні 8-го класу [47].

Глейтман запропонував теорію гумору, згідно з якою гумор виступає моделлю, коли очікування значно зростає, але потім не виправдовується, але несподіваний результат все одно має сенс. Цей процес Глейтман назвав когнітивною реструктуризацією. Даний процес висуває вимоги до когнітивного розвитку: наділення процесу очікування та несподіванки сенсом. Знову ж таки, присутній зв'язок когнітивної функції та вирішенням двох невідповідних ситуацій [41].

Не дивно, що з розвитком вивчення складної природи гумору та його впливів на розвиток, виник цілий ряд підходів до його вивчення серед дітей. До нього відносяться лінгвістичний або психологолінгвістичний підхід, літературний підхід, творчий, соціальний, клінічний та психотерапевтичний підходи, фізіологічний, особистісний підхід та педагогічний. Кожна з цих областей розглядає дитячий гумор як частину дослідження гумору в цілому.

Лінгвістичний підхід

Лінгвістичні підходи до гумору визнають, що вербальний або лінгвістичний гумор є одним з найбільш спостережуваних та стійких форм дитячого гумору, що пояснюється тим, що для більшості людей саме словесний гумор є найбільш природним, потужним засобом спілкування та вираження. Крім того, мова - це система, яка заснована на правилах. Це робить мову природним середовищем для гумору, який засновується на порушеннях правил і шаблонів.

Серед дітей лінгвістичний підхід паралельно досліджує металінгвістичний розвиток, тобто розвиток здатності мислити та міркувати безпосередньо про саму мову. Це може не приймати форму чіткого лінгвістичного аналізу, але, тим не менш, таким чином можна дослідити, як діти розуміють певні лінгвістичні правила, не будучи повноцінно навченими цим правилам. Це очевидно, коли діти спонтанно виправляють мовні помилки або винаходять нові слова, використовуючи раніше отримані (наприклад, «літак» як логічне похідне від «літати»).

Шульц і Робілард постулювали, що лінгвістичний гумор у дітей заснований на розвитку металінгвістичних знань дитини, які використовують модель гумору абсурдності, невідповідності. Вони проаналізували гумор, що виникає у результаті невідповідності на різних лінгвістичних рівнях: фонологічному (звуки), морфологічному (слова), семантичному (значення та правила побудови комбінацій слів), синтаксичному (логічні правила побудови речень) і прагматичний (правила, що регулюють мову у соціальному контексті). У кожному разі були наведені приклади того, як при порушенні правил виникає гумор [94].

Наприклад, на фонологічному рівні гумор викликаний помилками при проголошенні скоромовки. На морфологічному – це гра слів; семантичному - вірші з порушенням порядку слів. Синтаксичний рівень майже не зустрівся серед дітей. Це можна пояснити психологічним переважанням сприймання

семантики над синтаксисом через вікові особистості. І на прагматичному рівні це буквальні відповіді або інтерпретації, наприклад: «Ви знаєте квадратний корінь з 64?»; «Так»; «Нікому не говори».

Підхід, який спровокував серйозні дослідження вербального гумору, - це підхід формальної лінгвістики. Хоча лінгвістичні підходи стали важливою областю досліджень гумору, вони лише відносно недавно були співставленні з іншими теоріями гумору для виявлення паралелі [5]. На даний момент семантичні теорії вербального гумору, такі як теорія гумору семантичного сценарію та більш широка Загальна теорія вербального гумору мають структурний погляд на аналізу вербального гумору, що може виявитися корисним при описі гумору письмової форми та при аналізі розуміння гумору учнями [82] [83].

Як і слід було очікувати, лінгвістичні підходи до вивчення гумору серед дітей надають інформацію про природу вербального гумору, мовного розвитку дітей і також літературного.

Пояснюючи процеси, що лежать в основі літературного гумору, Гарднер зосередив увагу на ролі метафори в мові як ключа до гумору. Засновуючи свої ідеї на концепції гумору, що виникає із зіставлення двох ідей, які пов'язані певним образом, і розглядаючи метафору як фігуру мови, яка і генерує цей процес, Гарднер приступив до дослідження здатності дітей використовувати метафору [39].

На найнижчому когнітивному рівні метафорична компетентність вимагає, щоб дитина усвідомлювала порівняння різних окремих категорій, і між цими двома категоріями існує напруга. Таким чином, стикаючись з біблійної метафорою «Петро - це скеля», дитина повинна усвідомлювати і розуміти, що Петро насправді не геологічний об'єкт, а людина. Наступний рівень компетентності вимагає, щоб одна фізична властивість була прирівняна до двох розрізнених елементів, задіяних у метафорі. Наприклад, Петро і камінь – обидва великі, або холодні, або важкі.

Більш складний рівень компетентності виникає, коли він поширюється на виразні або психологічні властивості (наприклад, Пітер і камінь представляють стабільність і стійкість в екстремальних умовах). Подальший рівень складності включає виявлення множинних подібностей і відмінностей між двома категоріями метафори, а також здатність уточнити причини доречності чи доречності метафори.

Гарднер стверджує, що низькі рівні метафоричної компетенції більше доступні маленьким дітям, у той час як більш високі - доступні в основному групам дорослих [39, с.95].

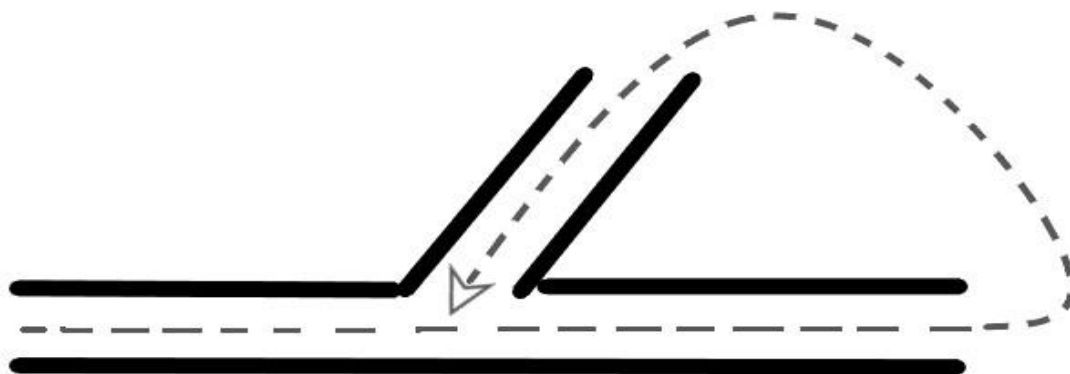
Гуртуючись на дослідженні Аша та Нерлова здібностей дітей сприймати як фізичні, так і психологічні значення таких слів, як «холод», Гарднер зазначає, що до середнього дитинства діти усвідомлюють тільки фізичний зміст, і тільки згодом, протягом певного часу усвідомлюють зв'язок між фізичними та психологічними смислами. Виходячи з цього, здатність конструювати та використовувати метафори навряд чи з'явиться навіть у пізньому дитинстві [4]. Гарднер цитує дослідження Кірчера, Віннера і Перкінса, яке показало очевидні піки у конструюванні образних метафор в учнів дошкільного та студентського віку, хоча він допускає, що деякі з очевидних метафор у дошкільнят були випадковими [38].

Творчі підходи до дитячого гумору

При підході до гумору з точки зору творчості виникає методологічна проблема, яка полягає у тому, що творчість так само складно визначити та виміряти, як і гумор. Якщо визначити те, що творчість включає у себе дивергентне мислення, несподіванку, оригінальність та «поєднання раніше не зв'язаних між собою структур досвіду», можна наблизитися до деякого розуміння, якщо не визначення, творчості. Але навіть у такому випадку визначити таку характеристику у дітей непросто, оскільки всі ці терміни визначені з точки зору дорослої людини [61, с.96]

Зв'язок з творчістю має велике значення, оскільки творчість і гумор мають деякі загальні характеристики. Де Боно погоджується з тим, що відсутність почуття гумору, ймовірно, супроводжується низьким рівнем творчих здібностей, ґрунтуючись на власній моделі творчості, заснованій на понятті самоорганізаційній системі, де провокація перенаправляє когнітивний процес з лінійного напрямку на шлях, по якому можна простежити формування нової ідеї від її відправної точки. Це аналогічно деяким формам гумору, у яких абсурдне твердження або ідея, виявляється, мають іншу інтерпретацію, яка виділяється із загального лінійного шляху мислення [34].

Рисунок 1.2



Як опис творчого процесу, провокація уособлює собою довільну ідею або концепцію, яка не має очевидної достовірності, коли тільки виникає. Однак, коли вона спадає на розум у вигляді побічного відгалуження від лінійного шляху мислення, її аналіз та обґрунтування веде ідею зворотнім

шляхом до лінійного, основного, знаходячи у процесі логічні підтвердження, які будуть виправдовувати або підтверджувати ідею, яка виникла у наслідок провокації (свого роду логічне обґрунтування навпаки).

Розглядаючи дану модель з точки зору концепції гумору, модель показує шлях мислення через провокацію, суперечність або конфлікт, які створюють новий шлях мислення, який за допомогою когнітивного логічного аналізу на основі досвіду, повертається в основний лінійний шлях мислення, вже з логічним поясненням нової ідеї. І саме цей відгалужений шлях мислення представляє собою розуміння жарту, осягнення невідповідності, загалом – розуміння певного ситуативного гумору: раптово раніше неспівставна невідповідність ідентифікується та розв'язується, і ідея вже отримує сенс.

Ця ідентифікація логічного шляху шляхом простеження його у зворотному напрямку в загальних рисах еквівалентна «зазублині збудження» Берлайна, що проілюстрована рисунком 1.2. [16].

Тісні паралелі між структурами творчого процесу та процесу гумору наштовхують на висновок, що у їхніх основах лежать пов'язані когнітивні процеси. Якщо це так, можна очікувати тісної кореляції, що піддається емпіричній перевірці, між творчістю і почуттям гумору. Обидва поняття засновані на бісоціативному процесі мислення, коли одна ідея розглядається двома шляхами, які узгоджені, але зазвичай вважаються несумісними.

Соціологічний підхід

Гумор не обов'язково є феноменом, існування якого обумовлюється виключно соціальним контекстом (наприклад, суб'єкт може сміятися над собою ізольовано). Однак він звичайно більш ефективно функціонує у соціальних рамках. З огляду на те, що шлях від шкільної освіти до дорослого життя супроводжується широким включенням компоненту соціалізації,

очевидно, що розуміння соціальних аспектів гумору має вирішальне значення для дослідження гумору серед дітей та підлітків.

Малпасс і Фитцпатрик, спираючись на більш ранні ідеї Омвейка і Перла, досліджували роль, яку відіграє соціальна ситуація у стримуванні реакції на гумор серед підлітків. Їхнє дослідження показало, що розмір групи впливає на соціальну поведінку реакції на гумор. Вони повідомили, що стимулюючі, провокаційні жарти мають найбільший ефект (тобто учні оцінюють їх як більш гумористичні), коли вони трапляються у великих групах, ніж індивідуально. І навпаки, жартівливі стимули були найменш гумористичними, коли траплялися у маленьких групах. Цей висновок може бути важливою інформацією для вчителів. [67] [79] [80]

Дослідження МакГі, раніше згадане у розділі про творчий підхід, ясно показує, що слід очікувати зв'язок між розвитком навичок соціальної взаємодії, що проявляються в ігровій поведінці, і почуттям гумору. МакГі розвивав свою думку далі, зокрема вивчаючи роль порядку народження у соціальній підтримці гумору [74]. Ґрунтуючись на попередній роботі з аффіліативних тенденцій, яка показала, що первістки з більшою ймовірністю будуть використовувати соціальні ресурси для зменшення тривожності, МакГі вирішив подивитися, як це може бути пов'язано з гумористичними реакціями [72]. Його гіпотеза полягала у тому, що діти-первістки демонструватимуть більш помітне почуття гумору, ніж діти, що народилися пізніше, у груповій взаємодії, але не в індивідуальних ситуаціях. Таким чином, оскільки первістки більш схильні використовувати соціальні ресурси для полегшення занепокоєння, у них має бути більше соціальних навичок у використанні та розумінні гумору, ніж у дітей, що народилися пізніше, у ситуаціях групової комунікації. І ця гіпотеза була підтверджена дослідженням.

Міжособистісну взаємодію та її зв'язок з почуттям гумору досліджували Мурштейн і Брюст, серед дорослих. Вони продемонстрували, що схожість ранжированих гумористичних стимулів корелювала з

декількома показниками романтичної прихильності (дослідження проводилося серед пар, пов'язаних романтичними стосунками). Тобто певним чином у процесі соціального становлення пар проявляється схожість почуття гумору, або гумористичних вподобань. Чи є це одним з показників зближення однієї людини до іншої та набуття ряду однакових вподобань, або пристосовування та корекції власних індивідуальних гумористичних переваг по відношенню партнера, не було встановлено. Але було зазначено, що пристосування гумористичних вподобань та збільшення їхньої тотожності досягається за рахунок тривалості відносин, за якої відбувається посилення процесу пристосування [77].

Робота Мурштейна і Брюста має значення для шкільної практики на декількох рівнях. По-перше, якщо перенести цю думку на підлітків, також можна отримати схожі результати серед пар з різним соціальним контекстом, але великою тривалістю відносин. І якщо висновки Мурштейна і Броста застосувати до концепції соціальної адаптації в цілому, цілком важливо буде зазначити, що це може полегшити процес пристосування у комунікаційному процесі між учителем та учнями, які поділяють певні гумористичні вподобання.

Подальші дослідження Чепмена також були направлені на вивчення концепції соціальної близькості та її взаємодію з гумором серед дітей [30]. Було досліджено вплив буквального розміщення у просторі однокласників з інтенсивністю прояву реакції гумору [31, с.178-179]. Таким чином було виявлено, що найменша реакція була за умови сидінні спиною до спини, збільшувалась за умови положення під прямим кутом, ще зростала - пліч-о-пліч, посилювалась - пліч-о-пліч з зоровим контактом, і найбільш інтенсивна реакція – за умови сидіння обличчя перед обличчям. Результати Чепмена фактично показують, що достатньо управління положенням та розташуванням вчителя у просторі, щоб викликати сміх у певних учнів [31, с.179].

Хоча викладачі обґрунтовано побоюються прямого застосування цих експериментальних результатів у класі, здається, що ці результати заслуговують більш пильного розгляду з точки зору управління увагою та реакцією класу.

Класи, у яких, допускається вищий рівень особистого контакту і взаємодії, очевидно, демонструють більш інтенсивні реакції на гумор. Такий порядок може бути вкрай корисним для ефективності навчання, а знання ролі гумору у контексті соціальної взаємодії вчителем може бути цінним інструментом для нього. І як це часто буває, ці знання лежать в основі стратегій, які досвідчені вчителі застосовують інтуїтивно.

Зів досліджував деякі аспекти атмосфери у класі та її зв'язок з почуттям гумору вчителя. Значна ($p < 0,05$) кореляція була виявлена між оцінкою почуття гумору та оцінкою, на раніше проведеному опитуванні про ставлення до вчителя, як «позитивного». Дослідження Зіва також вивчило психологічну атмосферу у класах 46 вчителів і виявило, що в учнів з більш високими балами гумору, як правило, була позитивне комунікаційне середовище. Ця позитивна атмосфера у класі була пов'язана з тим, що учні таким чином підвищують рівень роботи для досягнення цілей [90].

Брайант, Коміскі, Крейн і Зіллман розглянули сприймання учнями старших класів гумористичних навичок вчителів та рівней ефективності навчання. Вони виявили позитивну, хоча і невелику, кореляцію між використанням гумору та сприйманням ефективності вчителів, при цьому гендерні відмінності вказують на те, що цей рівень ефективності був вищим для вчителів-чоловіків. Вчителі-жінки, які використовували гумор, як правило, отримували нижчі бали за параметрами компетентності та викладання, а також по загальній ефективності навчання. Це пояснюється стереотипами у сфері гендерного гумору [21].

Зів, Горенштейн і Моріс експериментально вивчали реакцію старшокласників (10-го класу) на фільми, у яких професійний актор грає роль учителя. Було показано чотири фільми: один з самопринижуючим

гумором, другий - з принижуючим гумором щодо учнів, третій - з принижуючим гумором як до себе, так і до учнів і четвертий - контрольний фільм без гумору [117].

Кожен студент заповнив анкету, у якій описав свої погляди на фільми, а також оцінку гумористичного інструменту. Результати показали, що фільм, де представлено вчителя, який використовує принижуючий гумор як до себе, так і до учнів, отримав вищу оцінку з точки зору привабливості та оригінальності. І саме учні з високим почуттям гумору, оцінюваним однолітками, більше оцінили вчителя з цим типом гумору, у порівнянні з учнями, у яких було низьке почуття гумору.

Берк і Нанда досліджували структуроване використання гумору при викладанні у старших класах технічних предметів і виявили, що систематичні стратегії використання гумору для перевірки та оцінки можуть поліпшити ставлення до змісту курсу і до сприйняття корисності самої математики чи фізики. Дослідження також показало, що зниження тривожності і поліпшення ставлення до предмету у результаті використання гумору сприяли поліпшенню результатів учнів. Методи, використані у цьому дослідженні, у значній мірі можуть використовуватися вчителем, що викладає будь-який предмет. Оскільки дослідники вказують: «коли гумор використовується як інструмент викладання, його успіх у більшій мірі залежить від творчих здібностей самого викладача розвивати та інтегрувати гумор у навчальні матеріали, ніж його / її навички використовувати різноманітні заходи» [14, с.404]. Ці результати обнадіюють тих вчителів, які можуть неохоче використовувати гумор у своєму навчанні, оскільки вони не вважають його природною частиною свого стилю викладання.

Хадспіт розглянув взаємодію між вчителем і класами, які перебували як у гармонійних, так і у суперечливих відносинах. Гармонійне класне середовище (у якому взаємодія характеризувалася позитивним афективним тоном – «НСЕ») отримала зовсім інакші характеристики гумору, ніж

суперечливе класне середовище (у якому взаємодія характеризувалася негативним афективним тоном – «DCE») [53].

Результати показали, що:

- вчителі, як правило, були головними ініціаторами гумору в обох типах класного середовища;
- у HCE гумор вчителя був направлений в основному на групу, тоді як у DCE він був направлений в основному на окремих осіб
- об'єктом гумору, ініційованого учителем у HCE, більше ніж у половині випадків стосувався особистості вчителя та інцидентів з власного життя
- у DCE рідко, або взагалі не присутнє інформативне наповнення гумору, що стосується власного життя вчителя.

Явний гумор (коли словесне повідомлення відповідає значенню та смислу, яке вчитель і хотів передати) частіше використовувався при зверненні до всього класу в обох типах середовища. Однак вчителі у HCE постійно використовували явний гумор, у той час як вчителі у класах DCE, як правило, використовували переважно неявний, скритий гумор (де явні та приховані значення жарту різі, наприклад: «У вас проблеми зі слухом?» Приховане повідомленням: «учні неухважні»).

Хадспіт висловлює стурбованість з приводу випадків направлення гумору вчителями на окремих учнів, що викликає певні труднощі у когнітивному функціюванні, тобто ускладнення розуміння матеріалу та почуття невпевненості, що, у свою чергу, викликає проблеми з самооцінкою учнів [53, с.24].

Відмінності між реакціями на гумор варіювалися: учні HCE надавали тільки позитивні афективні реакції (усмішка, сміх, радість), тоді як учні DCE виявляли значний рівень негативних афективних реакцій (сором,

збентеження), що стосувалося разом майже усіх форм проявів гумору вчителем.

При дослідженні гумору, ініційованого учнями, аналіз показав, що учням притаманний майже виключно явний гумор, без прихованого значення. Учні НСЕ використовували гумор у більшості випадків для розваги самих себе, у той час як учні DCE, використовували негативний принижуючий гумор.

Хадспіт робить висновок, що використання учнями того чи іншого типу гумору завжди заохочується чи підтримується самим вчителем. Реакції вчителів на гумор учнів показали, що вчителі НСЕ схвально відреагували на позитивний явний гумор учнів і негативно на принижуючий. У той час як вчителя DCE позитивно реагували на принижуючий гумор.

У деяких дослідженнях вивчалось соціальне середовище шкільної адміністрації. Робота Берфорд про стилі гумору працівників школи продемонструвала, що почуття гумору директора впливає на лояльність персоналу та їхню задоволеність роботою, що, у свою чергу, позначається на ефективності функціонування школи та задоволеність учнів. І що ще більш важливо, оцінка сприйняття атмосфери у школі вчителями була тісно пов'язана з почуттям гумору директора [22].

Янсен зазначив сім різних ролей або «дарів» гумору в освітньому адміністративному середовищі, одна з яких була свого роду запобіжним клапаном, який покращував ефективність копінг-стратегій, кращу здатність справлятися з кризовими та конфліктними ситуаціями та уникання негативного впливу. Друга перевага являла собою гумор у якості механізму зменшення рутинності адміністративної шкільної роботи.

Знову ж таки, не слід ці ролі розглядати обмежено як покращення копінг-стратегій. Вони є значно глибшими, ніж здаються при простому описі, - це скоріше інструмент, що дозволяє суб'єкту підтримувати власну активність на стабільно високому рівні перед обличчям незгод, а не просто погодження та приймання цих труднощів.

Педагогічний та аудиторний підходи

Використання гумору в шкільному освітньому процесі визнається багатьма вчителями як важливий інструмент в управлінні процесом навчання, корегуванням поведінки, особистому подоланні стресу та підтримці ентузіазму у такій складній професії. Однак підготовка вчителів, курси з підвищення кваліфікацій без відриву від виробництва, не включають вивчення ролі гумору та набуття практичних навичок його використання. Так само і у професійно-наукових періодичних виданнях, посібниках з педагогічної освіти та викладання з'являється критично мало статей про гумор. Багато вчителів вважають, що використання гумору залежить від їхніх особистісних характеристик та власного досвіду, а не з формальними правилами його використання чи науковими дослідженнями його процесів. І цьому є обґрунтоване пояснення: теорія гумору недостатньо широко представлена у навчальних публікаціях, а її рівень визнання викладачами у якості наукової області дослідження низький, і у самому навчальному процесі гумор посідає місце зазвичай ігрового та розважального інструменту, а не інструменту підвищення ефективності освіти.

Робота Хаука і Томаса встановила, що гумор відіграє важливу роль у певних формах навчання. Дане дослідження проводилося з використанням задачі на запам'ятовування. Метою було показати вплив гумору на мимовільне та довільне запам'ятовування [46].

Результати при першому розгляді спочатку викликають занепокоєння, оскільки вони вказують на те, що гумор сприяє мимовільному навчанню, але може пригнічувати довільне. Наразі існують дискусії про те, чи є критично важливою різниця між цими двома видами навчання і чи є в дійсності правомірною класифікація на довільне та мимовільне. Оскільки діти виконували надане їм у ході дослідження завдання, не маючи наміру щось

вивчити, тому усю їхню роботу у такому випадку можна вважати мимовільною.

Кардіфське дослідження

Значний обсяг знань про роль гумору у навчанні було отримано у ході Кардіфського дослідження, опубліковане Девісом і Аптером, яке безпосередньо досліджувало ефект введення гумору в аудіовізуальну навчальну програму на слайд-шоу [33]. Школярі пройшли попереднє тестування на знання предмета і пройшли творчий тест Торранса, опитувальник дитячої особистості Партера і Каттела та тест Айзенка адаптований для дітей. Одна половина з 285 дітей потім переглянула аудіовізуальну навчальну програму, а інша половина переглянула в усьому ідентичну програму, але яка включала слайди, що містили карикатури, абсурдний гумор і фарс. Ці гумористичні слайди мали лише мінімальне відношення до теми уроку і не були призначені для додавання будь-якої нової теоретичної інформації.

Результати показали, що ефективність навчання дітей, які переглядали гумористичну аудіовізуальну навчальну програму, була значно вищою ($p < 0,001$), ніж у дітей, які переглядали програму без гумористичного доповнення [33, с.244].

Результати довгострокового дослідження, яке далі проходило до 9 місяців, показали, що різниця між гумористичними і негумористичними програмами з часом зменшувалася ($p < 0,025$ через один місяць, відсутність значущого ефекту через 9 місяців). Оскільки протягом одного дня дітям було представлено чотири програми, з'явилася можливість вимірювати отримані дані після показу різної кількості та послідовності презентацій. Дослідження показало, що з негумористичними програмами ефективність навчання знижувалася по кількості зростання показів програм, тоді як у гумористичних програмах вона, хоча і зменшувалася, залишалася більш-

менш сталою незалежно від кількості. Таким чином виходить, що гумор має ефект підтримки рівня навчання протягом певного тимчасового інтервалу часу.

1.6. Гумор у класній взаємодії

На даному етапі огляду існуючих досліджень гумору у контексті освітнього процесу можна вже зауважити, що його роль як для вчителів, так і для учнів є беззаперечно важливою.

Дослідження почуття гумору також було включено у роботу Каттеля; Воно показує, що значення гумору у навчанні було оцінено вище вчителями та керівниками молодших класів, ніж вчителями та керівниками середньої та старшої школи, як бажану характеристику хорошого вчителя [25].

Берфорд цитує дослідження Національної асоціації директорів середніх шкіл, опубліковане у 1984 році, у якому зазначається, що «почуття гумору було визначено третьою найціннішою характеристикою вчителів по вибірці учнів середніх шкіл» [22, с.31]. Багато дітей шкільного віку, яких спостерігав Хадспіт у своєму дослідженні, повідомляли йому в інтерв'ю, що їм найбільше подобалися вчителі, коли вони були кумедними та мали гарне почуття гумору [53].

При дослідженні якостей і характеристик ефективних вчителів, яких їхні колишні учні визнали ефективними за допомогою запропонованих анкет, було виявлено, що поняття «гумор» у середньому посіло 14 місце за важливістю професійних рис для вчителя і 18 місце - для учня [1]. Та ж сама методика застосовувалася для вчителів, які і були визнані учнями ефективними на першому етапі. У даному випадку гумор вже посідав 3 місце серед рис вчителя та 9 місце – для учнів [51, с.69].

І хоча гумор отримав досить високі показники, особливо серед опитаних вчителів, слід зазначити, що він все ще сильно відстає від інших характеристик професійного викладання та ефективного навчання, і що це

поняття відносно легко описати та визначити, але важко або непрактично об'єктивно виміряти.

В аналогічному дослідженні Блека і Ховарда-Джонса сто вчителів попросили розповісти про своїх найкращих і найгірших колег-вчителів (ці терміни були залишені відкритими для інтерпретації) [18].

Аналіз даних показав, що характеристики хороших і поганих вчителів можна розділити на такі підгрупи: «особисті» і «навчальні». «Почуття гумору» було визначено як одну із особистісних характеристик хороших вчителів, а «навчання з гумором» - як характеристику ефективного навчання.

Після описаних вище досліджень тема гумору набула відносно більшої популярності: з'явилося чимало професійних посібників та практичних текстів, у яких описувалося використання гумору як частини освітнього процесу. Для прикладу Хілл у своїх працях пропонує огляд гумору в контексті освіти, включаючи такі окремі аспекти: гумористичне подання наочних матеріалів, роль сміху у класі, його зв'язок із віковими діапазонами, психологічні основи гумору та соціальна динаміка гумору. Серед ефективних технік було визначено простий вербальний гумор, гумор і драму, гумор як копінг-стратегію та складання жартів у вигляді завдання. Велика кількість описаних у книзі методів та ідей підтверджуються дослідженнями, хоча дана книга все ж таки являє собою у першу чергу практичне керівництво для професійних вчителів, а не дослідницький артефакт з наведеними науковими доказами [49].

Подібні добірки гумористичних навчальних вправ і стратегій склалися на основі накопиченого досвіду безпосередньо вчителями, акторами та іншими особами, які працюють з дітьми [64]. Були такі, що намагалися просувати цілі стилі навчання з використанням гумору, наприклад, такі як критичне або дивергентне мислення [12]. Були розроблені огляди практичного і теоретичного використання гумору у конкретних областях, таких як дитяча література, наприклад, Маллан [66].

Зів розглядав вплив гумору вчителя на атмосферу в класі, як згадувалося раніше. На соціологію класу впливає безліч факторів, але Зів вважав, що у кінцевому підсумку має значення лише якість навчання, що відбувається у конкретному соціальному середовищі. Виходячи з цього, Зів досліджував, як гумор може вплинути на це з точки зору поліпшення клімату у класі задля підвищення безпосередньо якості навчання [33].

Казден розглядає гумор як засіб соціалізації, і це напряду узгоджується з точкою зору Зіва про важливість гумору у формуванні соціального середовища навчання, у якому і перебуває дитина. Зів прийшов до висновку, що загалом виключно серед школярів, почуття гумору цінується та заохочується і що саме це в основному і створює атмосферу у класі. Але важливим є той момент, що гумор школярів окремого класу ґрунтується на саме на почутті гумору конкретного вчителя, з яким вони перебувають у контакті. Зів зазначив, що це може стати гарною основою для подальших робіт у цій області, спрямованих безпосередньо на аналіз взаємодії у класі, задля розширення знання про вплив гумору у сфері педагогіки та навчання [27].

Ньюліп досліджував частоту використання гумору майже 400-ми досвідченими вчителями середньої та старшої школи, доречність його використання, на думку вчителів, різновиди використовуваних типів гумору у класі та причини, за якими вчителі вдаються до його використання. Він порівняв це з попереднім дослідженням гумору серед викладачів коледжів. І Ньюліп визначив, що з різних причин вчителі старших класів використовували менше гумору, або, принаймні, повідомляли про менше його використання, ніж вчителі коледжів, хоча в цілому важливість використання була оцінена приблизно однаково обома групами вчителів [78].

Найбільш популярні тези, зазначені вчителями старшої школи щодо функцій використання гумору у класі були наступними (по мірі спадання):

- зниження напруги у класі, заспокійлива функція;
- концентрація уваги;

- розкриття особистості вчителя;
- знижує рівень нудьги від монотонності навчання;
- підтримання інтересу учнів;
- як ілюстрація певної точки зору, твердження;
- встановлення взаєморозуміння з учнями;
- покращення запам'ятовування матеріалу;
- як відволікаючий фактор для легкої перерви між завданнями.

На основі наведених вчителями тверджень можна зробити висновок, що гумор у контексті класної взаємодії можна використовувати не тільки як антистресовий засіб, а й як когнітивний інструмент, регулятор соціального зближення та адаптації, як спосіб донесення та обґрунтування. Все це представляє собою певну стратегію зміни середовища у класі, з метою перетворення її на більш сприятливу для навчання.

Ньюліп також вивів схему класифікації використовуваного у класі гумору, на основі кодування попереднього дослідження [78, с.305].

Таблиця 1.1

Гумор направлений на особистість вчителя	
Гумор з особистісними елементами відносно теми	Вчитель розповідає учням гумористичну ситуацію з власного життя як приклад, котрий відноситься до теми відповідного уроку.
Гумор з особистісними елементами безвідносно теми	Вчитель розповідає гумористичну ситуацію, яка не відноситься до теми уроку у якості розважального заходу.
Гумор з особистісними елементами сорому	Вчитель розповідає незручну ситуацію з власного досвіду як

	приклад.
Гумор з рольовою грою відносно теми	Вчитель у гумористичній манері демонструє певні рольові моделі, які пов'язані з темою уроку.
Гумор з рольовою грою безвідносно теми	Вчитель у гумористи манері демонструє певні рольові моделі, які не пов'язані з темою уроку у якості розважального заходу.
Самозневажливий гумор	Вчитель робить зауваження у гумористичній манері.
Гумор направлений на особистість учнів	
Ідентифікація помилки	Вчитель у гумористичній манері виявляє помилку учня.
Дружня «підколка»	Вчитель м'яко зачіпає учня не у ворожій манері.
Піддражнювання	Вчитель піддражнює учня не у ворожій манері.
Учнівська рольова гра	Вчитель ініціює рольову вправу у гумористичній манері.
Безособовий гумор	
Незручне порівняння	Вчитель у гумористичній манері порівнює неспівставні поняття.
Жартування	Вчитель розповідає прості жарти.
Дотепність	Вчитель грає словами.
Жартівливе глузування	Вчитель у гумористичній манері з подає матеріал, використовуючи глузливі

	перебільшення або аналогії.
Гумор направлений на зовнішнє (позагрупове) середовище	
Історичний випадок	Вчитель у гумористичній манері розповідає історичну подію.
Стороннє джерело відносно теми	Вчитель наводить у приклад гумористичну подію, випадок зі стороннього джерела (книга, фільм) відповідно до теми уроку.
Стороннє джерело безвідносно теми	Вчитель наводить у приклад гумористичну подію, випадок зі стороннього джерела (книга, фільм) не відповідно до теми уроку як розважальний захід.
Оточуюче середовище	Вчитель у гумористичній манері акцентує увагу учнів на явищі, випадку з оточуючого середовища (наприклад, контакт із тваринами, сонячні «зайчики», протяг розкидає папери) як розважальний захід.
Невербальний гумор	
Мімічний гумор	Вчитель робить смішні обличчя під час подання матеріалу.
Тілесний гумор	Вчитель робить смішні або незграбні пози під час подання матеріалу.

Хоча цю класифікацію можна критикувати за суб'єктивно-довільне ранжування гумору, вона все ж таки являє собою прогрес як і в області дослідження гумору, так і у сфері педагогіки.

Як можна помітити при аналізі наведених Ньюліпом даних, у деякій мірі таке цільове використання гумору вчителем при викладанні передбачає гру певної ролі, що виступає не таким легким завданням, як можна подумати на перший погляд. Як зазначають професійні коміки, влучність гумору залежить від величезною кількості змінних, і у першу чергу це склад соціальної структури аудиторії, розуміння її особливостей. Те, що матиме значний позитивний ефект в одній ситуації а в конкретній групі, може мати катастрофічні наслідки в іншій, вимагаючи від досвідченого фахівця використання певних стратегій відновлення. Такі свідчення підтверджують тяжіння учнів до певних вчителів, які здатні робити навчання цікавим своїм почуттям гумору та здатністю тримати аудиторію.

Вивчаючи зв'язок почуття гумору із загальними учнівськими компетенціями, Мастен дослідив, як певні показники гумору корелюють з певними складовими компетенції: такі як поведінка у класі, репутація серед однолітків та академічна успішність у дітей 10-14 років (n = 93). Результати показали позитивну кореляцію між гумором та характеристикою [71].

Мастен робить висновок, що гумор може бути пов'язаний з компетентністю трьома способами:

1. через прояв інтелектуальних здібностей як у грамотній роботі в школі, так і у розумінні, оцінці та виробництві гумору;
2. через підвищення мотивації у навчанні та підвищення гумористичних навичок;
3. через відносини з однолітками, або через використання гумору для впливу на репутацію серед однолітків; [71, с.472].

У якісному дослідженні на уроках англійської мови для молоді, яка не говорить англійською, Сеніор дослідила взаємозв'язок між згуртованістю класу та гумором. Її дослідження також включало вивчення стратегій

використання гумору самими вчителями. Виходячи з результатів, було виділені наступні різновиди використання:

- задання тону внутрішньо груповому спілкуванню;
- заохочення конкретних учнів до використання гумору, задля підвищення їхнього комунікаційного потенціалу;
- розвиток комунікаційної культури класу шляхом використання спільних жартів;
- підтвердження класової солідарності через груповий сміх.

Сеніор визначила, що вчителі вважають, що високий рівень прояву гумористичних реакцій (наприклад, сміх цілого класу) відповідає високій оцінці згуртованості, і відповідно низький прояв – низькій згуртованості [89].

Такий дослідник як Гартлер визначає роль гумору у навчальному середовищі та веде дослідження у розрізі вимірювань успішності та впливу гумору на соціальний клімат у класі. У підлітковому середовищі Гартлер розглядає гумор як інструмент, що дозволяє підвищити рівень саморефлексії, який надає ресурси для вирішення соціальних ситуацій та підвищення соціальної компетентності, взаємодії та співпраці. Гартлер стверджує, що відносно мало досліджень було проведено щодо ролі гумору як інструменту для особистого та соціального розвитку. У відповідь Гартлер пропонує модель дослідження, яка на новому рівні розглядає суб'єктивну внутрішню природу гумору, а не досліджує більш легко вимірювані показники гумору, такі як гумористичні зауваження, реакція на гумористичний стимул та інші ідентифіковані форми гумористичної поведінки. Він стверджує, що природа гумору є внутрішньою для людини, виходячи з цього суб'єктивною, і що, хоча гумор пов'язаний із зовнішніми реакціями, він не ідентичний їм [40].

Гартлер розрізняє підходи до визначення гумору: об'єктивний і суб'єктивний, розглядаючи перший як «все те, що пов'язано з проявами гумору, сміхом, комічністю, дотепністю», а другий – як «спосіб життя ... який можна описати як неупередженість до самого себе, виховання

терпимості, саморефлексія та активність, що наповнена добрими намірами по відношенню до інших» [40, с.8].

Потім Гартлер запропонує власну комплексну модель дослідження гумору, засновану на:

- RST (програма дослідження суб'єктивних теорій – модель теорії дії для розуміння світоглядів)
- Гуманістичній психології (як інструмент для розвитку особистої та соціальної зрілості)
- Буддійській медитації Віпасана (як інструмент для перевірки індивідуальних розумових звичок, як засіб гумористичного способу життя)

У дослідженнях Гартлера, заснованих на цій моделі, використовувалася серія інтерв'ю з учнями та вчителями про гумор тривалістю приблизно 90 хвилин, спрямованих на виявлення особистих поглядів. Із результатів були виокремлені ключові концепції гумору кожної окремої особистості, які потім були представлені їхнім обраним попередньо співрозмовникам, яких попросили проілюструвати відносини між ними у вигляді структури, подібної концептуальній карті. Для остаточного доопрацювання структури використовувався консенсусний підхід.

Дослідження Гартлера, хоча і має певні суттєві організаційні недоліки, дає уявлення про аспекти гумору як внутрішнього процесу і пропонує новий дослідницький підхід. Він не призначений для опису самого почуття гумору людини і не пропонує кількісного виміру гумору. Та результати є важливими для співвіднесення гумору з іншими змінними в освітньому середовищі.

1.7. Ряд типових показників розвитку гумору у старшокласників

Педагоги та інші особи, які спостерігають за дітьми у процесі роботи з ними, збирають чимало цінних фактів та знань про хід розвитку дітей, де також можна віднайти важливі для сфери дослідження гумору аспекти.

Хоу зібрав такі знання, отримані шляхом спостережень від шкільних вчителів по ряду змінних розвитку [52].

Далі буде представлено узагальнене поєднання робіт Хоу з підсумковими роботами Бергена, Бергена і Брауна, МакГі і частина старого дослідження Уеллса [9] [10] [13] [73] [74] [75] [105, с.81-91]. Аналіз та синтез цих робіт дає змогу сформулювати деякі загальні керівні принципи розвитку індикаторів гумору у зв'язку з відповідними віковими характеристиками. Індивідуальні ж відмінності можуть варіюватися у залежності від культури, статі та загального стану розвитку. Комбіновані показники, що відповідають віковому періоду обраної теми дослідження, представлені у таблиці 2.

Таблиця 1.2

Вік	Індикатори гумору
14 + 9 – 11 клас шкільного навчання	Розуміння вербального гумору та вербальна гнучкість досягає 80% дорослого рівня
	Підвищення рівня розуміння абстрактних структур гумору
	Превалювання вербального гумору над візуальним
	Висока здатність розуміння інтересу та почуттів оточуючих при формуванні та використанні гумору
	Занепокоєність відсутністю реакції на гумор серед оточуючих
	Зневажливий, іронічний гумор застосовується вже не тільки щодо вчителів, батьків та інших

	авторитетних осіб, але і до власної особистості
	Відсутність використання розіграшів
	Жартівливі образи, глузування та піддражнювання – сталий елемент комунікації у соціальній групі однолітків
	Негативний образливий гумор застосовується у більшості випадків на особах молодшого віку
	Зростання вживання літературного гумору, фарсу, сатири зростає з віком, а вживання елементів абсурдності зменшується

1.8. Особливості сприйняття учнями гумору вчителів

Недоречні типи гумору вчителів

Щоб розширити уявлення про те, який вплив гумор може мати на різні типи навчання, важливо розуміти, які його види взагалі використовуються в освітніх системах. Всебічне дослідження Ванзера, Фрімьєра виявило доречні і недоречні варіанти використання гумору вчителями у класі. У цьому дослідженні учасниками виступали учні, яким були поставлені відкриті питання та попросили описати приклади використання вчителями як доречного, так і недоречного гумору у класі. Таким чином склалися кілька категорій доречного гумору. Категорії включали наступне:

- гумористичні стратегії або поведінка, пов'язані безпосередньо із навчальним матеріалом
- гумористичні стратегії або поведінка, не пов'язані із навчальним матеріалом
- самозневажливим гумор, спрямований на власну особистість
- ненавмисний гумор, який вважався спонтанним або незапланованим

Також у ході даного дослідження були визначені категорії недоречного гумору використовуваного вчителями:

- зневажливий гумор по відношенню до учнів (наприклад, висміювання їх у класі)
- зневажливий гумор по відношенню до суб'єктів поза класом
- образливий гумор (наприклад, гендерні жарти) [103].

Відмінності у сприйнятті учнями доречності гумору вчителів також можуть бути пов'язані з індивідуальними відмінностями учнів.

Ранні дослідження Айзенка показали, що екстравертам більше притаманний гендерний та агресивний типи гумору. Крім того, екстраверти частіше сміялися в гумористичних ситуаціях і вважали деякі види гумору більш кумедними, ніж інтроверти [85]. Не дивно, що дослідження показують, що інтенсивність реакції людини на гумористичні стимули тісно пов'язана з його оцінкою гумору [85].

Гумористична орієнтація, що визначається як ступінь, за якою суб'єкт оцінює свій гумор, вважає себе ефективним у його виробництві, також може бути пов'язана зі сприйняттям учнями гумору вчителя [19]. Ванцер і Фраймьєр провели дослідження, у ході якого учні повідомляли про свою гумористичну орієнтацію, сприйняття цієї орієнтації свого вчителя та ефективність засвоєння матеріалу, поданого цим вчителем. Вони виявили, що найбільша ефективність навчання досягається тоді, коли учень, який вживає гумор з високою частотою, працював з учителем, який також мав високу частоту його використання [103].

Вербальна агресія має значний вплив на сприйняття учнями гумору вчителя. Уїглі описує словесну агресію як схильність атакувати самооцінку іншої людини під час соціального взаємодії. Ці словесні нападки часто відбуваються під час суперечок і можуть бути подані замість або на додаток до аргументів стосовно певної теми [107]. Вербально агресивні люди з більшою ймовірністю будуть націлюватися на інших у своєму гуморі, ніж на самих себе і мають тенденцію розглядати свої агресивні зауваження виключно як гумористичні [102].

Шкорд виявив, що у цілому учні з помірною або високою вербальною агресивністю оцінюють своїх учителів більш як вербально агресивних [87]. У поєднанні з висновком про те, що вербально агресивні люди вважають, що використання агресивних жартів виправдано, ці ж учні з більшою ймовірністю сприйматимуть агресивні типи гумору вчителів як доречні.

Третя і остання характеристика учнів – комунікативна компетентність – також розглядається як потенційний фактор сприйняття учнями доречності гумору. Комунікативна компетенція відноситься до здатності ефективно спілкуватися з іншими і досягати міжособистісних цілей [24]. Учні, які спілкуються більш ефективно, з більшою частотою, можуть бути більш обізнаними щодо елементів, які сприяють доречності повідомлення, ніж учні, які менше задіяні у спілкуванні.

Висновки до розділу 1

У ході теоретичного аналізу наукових джерел та методологічних досліджень було з'ясовано, що гумор широке та багатопланове поняття, яке можна досліджувати з різноманітних точок зору. У контексті обраної теми дослідження гумор розглядається, у першу чергу, як риса характеру або особистості, далі як форма мислення та продукт творчого процесу.

Гумор, виступаючи у формі інтелектуальної гри, розумового або психологічного досвід осягнення, відкриття, інтерпретації та оцінки абсурдних подій та ситуацій, виступає сукупністю широкого ряду емоційних компонентів, впливів соціального середовища та різнопланових проявів його реакцій. І, таким чином, розглядаючи поняття гумору у контексті педагогічної взаємодії, його конструкція аналогічна кращому стилю навчання.

Розуміння і кількісна оцінка конструкцій почуття гумору у першу чергу вимагає розуміння і теоретичного обґрунтування самого поняття гумору. Ситуація, яка склалася на сучасному етапі загального вивчення гумору, відображає його складність, оскільки навіть основні визначення є неоднозначними. У розділі були розглянуті основні теорії виникнення гумору, які послуговували основою для подальшого дослідження.

Широкий ряд соціальних функцій, які виконує гумор, у тому числі як механізм копіngu, дозволяє стверджувати, що він являє собою окрему унікальну форму комунікації.

Вивчення гумору та розвитку почуття гумору серед дітей шкільного віку реалізується з кількох точок зору. З одного боку, дослідники розглядають розвиток гумору як частину загального процесу вікового розвитку. З іншого боку – розглядають безпосередньо процес розвитку дитини як механізм, що проясняє природу і характеристики самого гумору.

Розглянуті у розділі підходи до вивчення ролі гумору у класній взаємодії дають змогу зробити висновок, що його застосування безпосередньо можна віднести і до концепції соціальної адаптації в цілому, що у свою чергу полегшує процес пристосування у комунікаційному просторі між учителем та учнями, які поділяють певні гумористичні вподобання.

Було розглянуто сприймання учнями старших класів гумористичних навичок вчителів у кореляції з ефективністю навчання. Систематичні стратегії використання гумору для перевірки та оцінки учнів можуть

поліпшити ставлення до змісту конкретного предмету, що сприяє загальному поліпшенню результатів навчання.

Використання гумору у шкільному освітньому процесі визнається багатьма вчителями як важливий інструмент в управлінні процесом навчання, корегуванням поведінки, особистому подоланні стресу та підтримці ентузіазму у такій складній професії. Однак підготовка вчителів, курси з підвищення кваліфікацій без відриву від виробництва, не включають вивчення ролі гумору та набуття практичних навичок його використання.

На даному етапі огляду існуючих досліджень гумору у контексті освітнього процесу можна вже зауважити, що його роль як для вчителів, так і для учнів є беззаперечно важливою.

Загалом виключно серед школярів, почуття гумору цінується та заохочується і саме це в основному створює атмосферу у класі. Але важливим є той момент, що гумор школярів окремого класу ґрунтується на саме на почутті гумору конкретного вчителя, з яким вони перебувають у контакті. Отже, використання учнями того чи іншого типу гумору завжди заохочується чи підтримується самим вчителем.

У підлітковому середовищі гумор виступає інструментом, який дозволяє підвищити рівень саморефлексії, надає ресурси для вирішення соціальних ситуацій та підвищення соціальної компетентності, взаємодії та співпраці.

В нашому дослідженні основною вибірковою сукупністю і являються представники підліткового середовища – учні старших класів та їхні класні керівники.

РОЗДІЛ 2 ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ ГУМОРУ У СИСТЕМІ ВІДНОСИН УЧЕНЬ-ВЧИТЕЛЬ

2.1. Особливості організації емпіричного дослідження. Характеристика вибірки

Дослідження ролі гумору як соціального інструменту у системі відносин «вчитель-учень» проходило у кілька етапів:

1. на першому етапі пошуково-підготовчому - проводився аналіз наукової літератури та методології з метою встановлення наукової розробленості проблеми дослідження гумору, вивчався його зміст як психологічного поняття, функцій гумору як соціального регулятора загалом та його специфіку у системі відносин «вчитель-учень»;
2. на другому етапі - експериментальному – був проведений експеримент, який полягав у зборі емпіричного матеріалу за стандартизованими методиками;
3. на третьому етапі - узагальнюючому - уточнювалися деякі положення дослідження, проводився аналіз дослідно - експериментальної роботи, який полягав у кількісній і якісній обробці отриманих емпіричних даних і оцінці кожного з отриманих показників;
4. четвертий етап присвячений написанню узагальнюючих висновків та оформлення дипломної роботи згідно вимог.

Емпіричною основою проведеного дослідження виступають дані психологічного обстеження 71 респондентів. Загальна вибірка включала у себе учнів п'яти класів – від 9 року навчання до 11 – від 11 до 21 особи у кожному представленому класі. Розподіл досліджуваних по класам представлений на рисунку (рис. 2.2).

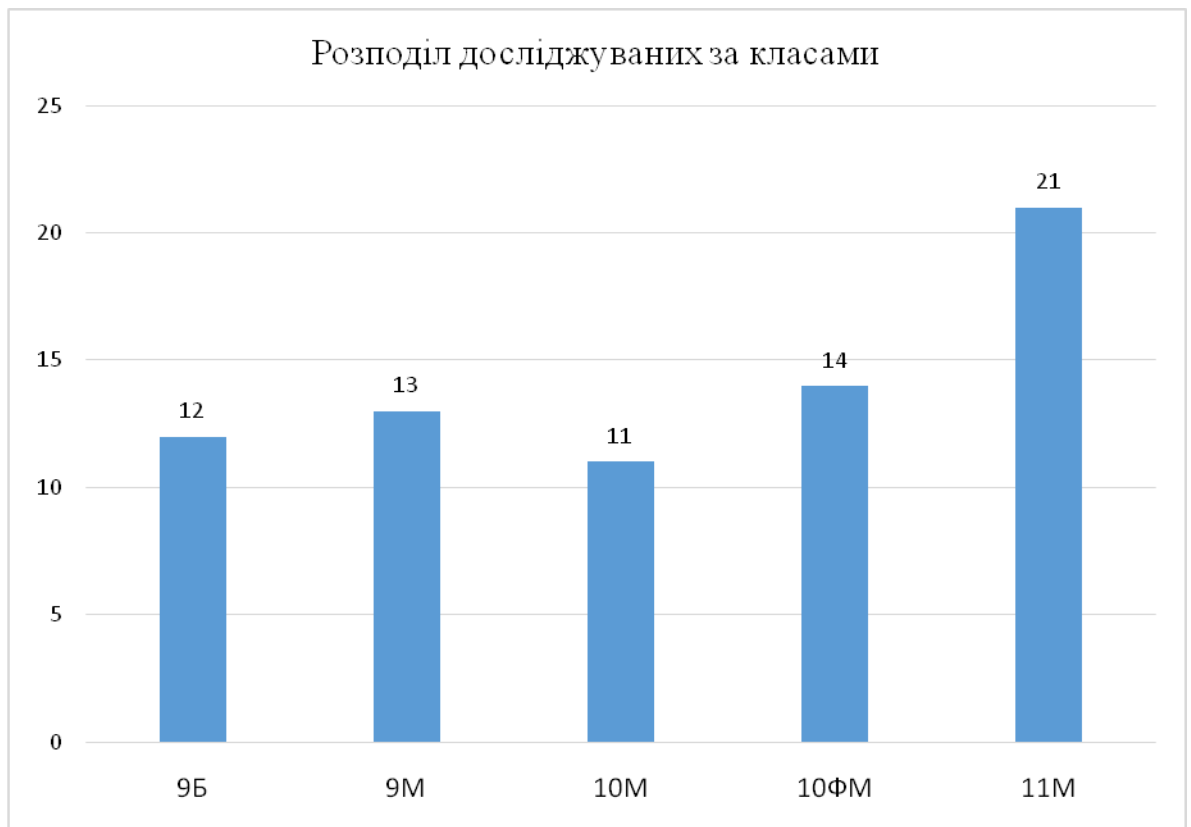


Рис. 2.1 Розподіл респондентів відносно класів

Також у дослідженні прийняли участь класні керівники класів. Їхні результати подано як додаткові змінні даних учнів для проведення подальшої обробки даних.

Базою дослідження являється загальноосвітній навчальний заклад – ліцей №100 Поділ.

Вік досліджуваних варіюється у межах 14-18 років. Всі респонденти навчаються, працюють та проживають у м. Київ. Розподіл на статі під час проведення дослідження не відбувався через відсутність критичного впливу на результати у межах обраної теми.

Емпіричне дослідження за допомогою психодіагностичного інструментарію проводилося індивідуально з кожним респондентом у вільний від навчального процесу час.

Процедура тестування проводилася у формі комунікації через соціальні мережі. Даний аспект був спровокований територіальною розгалуженістю

місцезнаходження досліджуваних респондентів, що увійшли до вибірки, в умовах дистанційного навчання, яке було впроваджено карантинними заходами, введеними 18 березня 2021 року та подовженими до 30 квітня 2021 включно через розповсюдження вірусного захворювання на території України.

Кожен респондент був забезпечений психодіагностичними матеріалами, у тому числі бланками для відповідей, які були представлені в електронному вигляді - Google-формах.

Учні та вчителі брали участь у дослідженні виключно на добровільній основі. З метою кращого знайомства з респондентами, налагодження комунікаційної взаємодії та створення позитивного психологічного клімату, проведення діагностики було розпочато з інструктивної бесіди через соціальні мережі, яка також була необхідна для роз'яснення причини даного експерименту і проінформовано про важливість отриманих результатів. Бесіда тривала до 10хв., за цей проміжок часу був встановлений контакт з досліджуваними та отримані необхідні дані для більш глибокого розуміння специфіки діагностованої вибірки. Опісля ввідної бесіди був відведений час для обдумування та формулювання питань, котрі виникли під час ознайомлення з психодіагностичною процедурою.

По відношенню до експериментатора респонденти вели себе стримано. Також не відчувалось упередженого або агресивного ставлення до нього. Респонденти поставилися з відповідальністю і проявили зацікавленість до психодіагностичної процедури. Кожне завдання виконували відповідно до вимог не порушуючи правил проведення дослідження. По закінченню процедури респонденти побажали в майбутньому дізнатися про свої результати та результати дослідження в цілому.

Обробка заповнених бланків проводилася за допомогою ключа. Для оцінки отриманих результатів використовувалися норми, розроблені авторами методик.

2.2. Методи дослідження та зміст психодіагностичного інструментарію

Достовірність результатів забезпечувалася комплексом теоретичних та емпіричних методів відповідних до зазначених мети та задач дослідження.

Теоретичний рівень дослідження дозволяє дослідити та проаналізувати ті аспекти феномену гумору, які вже досить добре вивчені, по яким ведуться наукові дискусії, у ході яких також визначаються застарілі підходи та такі, що ще не до кінця досліджені. Робота з літературою припускає використання таких методів, як аналіз та синтез, порівняння, узагальнення та систематизація.

Аналіз і синтез - у найзагальнішому значенні процеси уявного або фактичного розкладання цілого на складові частини і возз'єднання цілого з частин. Аналіз і синтез відіграють важливу роль у пізнавальному процесі і здійснюються на всіх його щаблях. Синтез доповнює аналіз і перебуває з ним у нерозривній єдності - такий діалектичний підхід дозволяє успішно вирішувати і фундаментальні проблеми науки, і прикладні завдання.

Метод порівняння лежить в основі будь-якого оціночного судження; розглядається у якості умови процесів суб'єктивного виміру, емпіричного узагальнення, категоризації й ідентифікації об'єктів і явищ; служить засобом формування уявлень людини, елементарних понять, системи знань. За допомогою порівняння виявляються якісні та кількісні характеристики предметів, явищ і процесів.

Метод узагальнення та систематизації даних - є найбільш адекватним при оперуванні значними масивами різнорідних відомостей, зібраних відповідно до заданих параметрів, що дозволяє в компактній і впорядкованій формі описувати результати відповідно до логіки, мети та завдання дослідження.

Однак у теоретичних методів дослідження є і свій недолік: вони не мають конкретного впливу на різноманітність спостережуваних явищ і

процесів, хоча і дозволяють виявляти в них приховані закономірності. Дану проблему можуть вирішити емпіричні методи, зокрема тестування.

Серед методів психологічної науки особливе місце займає метод тестів (тестування). На відміну від інших методів, тестування спрямоване не на дослідження психічних явищ для одержання тих чи інших нових даних, а на вимірювання уже відомих психологічних особливостей досліджуваних за допомогою стандартизованих завдань (тестів).

Тест — спеціально розроблені завдання і проблемні ситуації, використання яких у результаті кількісної та якісної оцінки можуть стати показником розвитку певних психологічних якостей, властивостей особистості.

У дослідженні були використані наступні тестові методики:

- 4) методика «The Multidimensional Sense of Humor Scale» (MSHS) Торсона и Пауелла (1993)
- 5) модифікований варіант методики MSHS для підлітків Доулінга і Файна (1999) - «The Multidimensional Sense of Humor Scale of Young Adults» (MSHSY)
- 6) методика «The Student-Instructor Relationship Scale» (SIRS) Крісі, Джавіса і Кнапчика (2009)

Багатовимірна шкала почуття гумору (MSHS), розроблена Торсоном і Пауеллом, являє собою тест, який складається з 24 пунктів з відповідями за шкалою Лайкерта.

Шкала Лайкерта є однією із найпоширеніших типів шкал та зазвичай використовується для вимірювання ставлення, знань, сприйняття, цінностей та поведінкових змін. Шкала типу Лайкерта включає у себе ряд тверджень, відповідь на які представлені у числовому форматі. Респонденти можуть

вибрати один числовий варіант, щоб оцінити своє ставлення та сприйняття проблеми дослідження.

Набір елементів було уточнено і затверджено для цілого ряду дорослого населення у багатьох країнах. MSHS була спеціально розроблена для охоплення широкого ряду гумористичних вимірювань, хоча поточна оцінка об'єднує їх в одну міру.

Було показано, що MSHS демонструє чотири основних показники гумору. Твердження являють собою самозвіт про поведінку і ставлення, а не про реакції на гумористичні стимули, що дає деяку можливість для використання особами, які володіють різним об'ємом інформації та знань про об'єкт дослідження. Таким чином методика представляє собою вихідний формат самозвіту. Мова, що використовується у поточній версії, викликає проблеми з розумінням, якщо використовується з дітьми шкільного віку (в оригіналі мова методики містить у собі застарілі англійські звороти).

При розробці даної методики Торсон і Пауелл намагалися охопити усі елементи виміру гумору, що були упущені в інших інструментах, призначених для вимірювання конструкції «Почуття гумору». Хоча шкала була затверджена як інструмент самооцінки дорослих людей різного віку, культур і мов, вона не застосовувалася до дітей. Шкала також не використовувалася як інструмент для оцінки оточуючих суб'єктів, тільки у вигляді самозвіту.

Оригінальний приклад методики MSHS представлений у додатку 1 та використовувався. Їх порядок відрізняється від того, який використовувався у попередніх дослідженнях з використанням MSHS, таких як Торсон і Пауелл, хоча самі елементи ідентичні.

Як можна помітити, вихідна нумерація близько відповідала факторним навантаженням, а це означає, що дитина, заповнюючи тест послідовно, може несвідомо чи іншим чином виявляти схожість у питаннях, що вплине на об'єктивність самооцінювання. Це особливо помітно у перших одинадцяти завданнях, які складають шкалу I. Вона включає у себе елементи соціального

використання гумору і творчості його застосування. Дитина, яка віднайде ці подібності, може зрозуміти що лежить в основі мети дослідження, що у свою чергу може вплинути на способи виконання наступних завдань у цій методиці.

Відповідно, у подальших модифікаціях методики, твердження шкали I були розподілені більш рівномірно та змішані з іншими представленими шкалами. Крім того, була виключена близькість пунктів 21 і 22, оскільки вони можуть бути зрозумілі дітьми як питання, що мають одну і ту ж ціль, але різними способами, і у цьому випадку відповіді будуть поставлені просто у вигляді повторення.

Модифікація методики для дитячого опитування була розроблена з використанням цього нового порядку пунктів. Він був представлений окремо експертній групі з п'яти кваліфікованих і досвідчених вчителів. Група експертів висловила деяку стурбованість з приводу інтерпретації слова «коміки», яке використовується у MSHS № 16. Для більш точного розуміння слова пункт був змінений на «Мені не подобаються люди, які намагаються бути смішними».

На цьому етапі дослідження була опублікована робота Доулінга і Файна, у якій був описаний аналогічний інструмент. Поряд з деякими змінами у стилі презентації тверджень, Доулінг і Файн розробили адаптовані для дітей версії пунктів MSHS, виконали перевірку і встановили психометричні властивості цього інструменту для осіб шкільного віку. Відповідно, їхня версія – MSHSC (of children) являла собою першу модифікацію методики для дітей [103].

Методика змінила форму на більший формат друку для більш комфортного використання учнями – одна сторінка А4 в альбомному форматі.

Після чого елементи методики були узяті разом як єдиний текст та проаналізовані комп'ютерним програмним забезпеченням (інструменти граматики у текстовому процесорі Microsoft Word 98). Результати аналізу

наголошували на тому, що по рівню складності розуміння тексту, швидкості його читання, методика відповідала рівню сьомого-восьмого класу. Рада чотирьох кваліфікованих і досвідчених вчителів початкової школи надали підтвердження цьому: на їхню професійну думку, тест був зрозумілий для учнів старших класів.

Таким чином, з того моменту, розроблена методика Доулінгом і Файном для дітей тепер іменується MSHSYA (Багатовимірна шкала почуття гумору для молоді).

Методика MSHSYA складається з 24 тверджень та містить 5 шкал:

- 1) шкала I – «Застосування гумору» – характеризує загальну схильність суб'єкта до вживання гумору, незалежно від конкретних цілей та задач його використання; зосереджена також на сприйнятті суб'єктом реакції оточуючих на його власний гумор
- 2) шкала II – «Копінг-стратегія» – ілюструє застосування суб'єктом гумору як засобу подолання труднощів, приборкання стресу, адаптації та управління проблемами
- 3) шкала III – «Сприймання гумору» – демонструє сприйняття суб'єктом гумору іншої особистості, оточуючих, значення його впливу на власну особистість
- 4) шкала IV – «Соціальний інструмент» – описує соціальні аспекти, пов'язані з використанням гумору; показує вживаність гумору суб'єктом як соціального інструменту, координатора відносин та міжособистісної комунікації
- 5) шкала V – «Екстерналість гумору» – демонструє сприйняття суб'єктом гумору як зовнішнього по відношенню до власної особистості; представляє той компонент гумору, у якому суб'єкт бачить гумор як щось зовнішнє по відношенню до себе

Для порівняння у дослідженні Торсона і Пауелла і дослідженні Торсона, Пауелла, Сармані-Шуллера і Хампеса, де використовувалася оригінальна версія методики MSHS, шкала IV була аналогічною шкалі I. І загалом методика мала лише 2 шкали.

Але Доулінг і Фейн виділили ще три шкали, де перша вже чітко представляла загальні характеристики використання гумору, друга – гумор стилю подолання труднощів і третя – сприйняття гумору оточуючих.

Оскільки виробництво гумору та його застосування має сенс у контексті соціального середовища, обидві шкали, I і IV, включають у себе виробничі компоненти, пов'язані із соціальним використанням гумору.

Гартлер (2002) виділив три категорії, на які можна розділити дослідження гумору, кожна з яких пов'язана з теоретичною його основою. Він виділив елементи соціологічної функції, психологічної функції (подолання труднощів) та інтелектуальної. Категорії цих елементів є скоріше показниками теоретичних положень, через які було досліджено та пояснено аспекти гумору [40].

Але ці теоретичні положення вдало відображаються у шкалах методики MSHSYA: інтелектуальна функція гумору представлена його застосуванням та сприйманням (I і III шкали); психологічна – використанням гумору як копінг-стратегії (II шкала); і соціологічна функція – IV шкала.

Таким чином методика MSHSYA представляє собою досконалий інструмент аналізу гумору серед молоді та підлітків, який включає у себе досвід та результати теоретичних досліджень, практичні аспекти досвіду професійних вчителів, які посприяли вдосконаленню методики, її внутрішньої валідності, стійкості та відповідності психодіагностичним критеріям.

Для виконання мети дослідження була узят наступна методика - «The Student-Instructor Relationship Scale» (SIRS) Крісі, Джавіса і Кнапчика (2009)

– надійний та дієвий інструмент для оцінювання взаємовідносин між учнем та вчителем безпосередньо з боку учнів.

У даній методиці основними критеріями діагностики стану відносин виступають почуття зв'язку або близькості і тривога. Вони визначені авторами методики як фундаментальні положення будь-яких типів відносин, тож включені й у систему «вчитель-учень». (Collins & Read, 1990; Davis, 2003; Pianta & Stuhlman, 2004; Райан і ін., 1998; Сімпсон, Роулза і Філліпс, 1996).

Методика SIRS містить 36 пунктів-тверджень, які були розділені на дві шкали для визначення основних параметрів взаємовідносин. Вже первинні дослідження з використанням цього інструменту мали багатообіцяючу перспективу. Використовуючи велику вибірку учнів старших класів, дослідниками було затверджено два виміри відносин: зв'язок з викладачем та тривожність у відносинах. За допомогою факторного аналізу було встановлено, що вихідні елементи шкал були пов'язані із наявністю позитивних орієнтацій в учнів: у першій шкалі – на самоефективність у навчанні, впевненість; у другій – залежність від вчителя, невпевненість. Крім того, результати залишалися значимими при контролі таких змінних, як стать учня або викладача, розмір класу і відповідність класу спеціальності учня.

У даній методиці респонденти оцінюють різні якості взаємин з викладачем за 5-бальною шкалою Лайкерта.

Шкала I містить одинадцять пунктів-тверджень, які відображають наскільки добре учень себе відчуває у відносинах з конкретним вчителем. Вищі бали у цій шкалі означають близькість відносин, їхнє позитивне забарвлення та комфорт учня у них. Низькі бали за цією шкалою позначали тенденцію уникання близькості відносин з вчителем, відсторонену позицію учня.

Шкала II містить вісім пунктів-тверджень, які виступають виміром тривожності учня у його відносинах з конкретним вчителем. Високі бали відображають загальну тривогу учня, тоді як низькі бали відображають

менший рівень тривоги та відсутність критичних побоювань та уявлень учня у контексті його відносин з обраним вчителем.

Математичні і статистичні методи застосовуються для обробки отриманих даних методами опитування та експерименту, а також для встановлення кількісних залежностей між досліджуваними явищами. Вони допомагають оцінити результати експерименту, підвищують надійність висновків, дають підстави для теоретичних узагальнень [38]. Виходячи з мети дослідження, для статистичної обробки даних застосований метод визначення відхилення у розподілі Колмогорова-Смірнова; непараметричний метод порівняння двох вибірок (U-критерій Манна-Уїтні, критерій t-Стюдента) та кореляційний аналіз Спірмена.

Для статистичної обробки даних застосований метод визначення відхилення в розподілі Колмогорова-Смірнова. Нормальний розподіл характеризується тим, що його крайні значення зустрічаються доволі рідко, а значення близькі до середньої величини – достатньо часто. Дослідження впливу стресових факторів на рівень психологічного благополуччя проводилося за допомогою кореляційного (критерій Спірмена) та регресійного аналізів з подальшим психологічним осмисленням даних.

При аналізі варіаційних рядів розподілу велике значення має, наскільки емпіричний розподіл ознаки відповідає нормальному. Для цього частоти фактичного розподілу потрібно порівняти з теоретичними, які характерні для нормального розподілу. Об'єктивна характеристика відповідності теоретичних і емпіричних частот може бути отримана за допомогою спеціальних статистичних показників, які називають критеріями згоди. Критерієм згоди називають критерій, який дозволяє встановити, чи є розбіжність емпіричного і теоретичного розподілів випадковою або значущою, тобто узгоджуються дані спостережень з висунутою статистичною гіпотезою або не узгоджуються. Виникає необхідність встановити критерій, який дозволив би спростувати або підтвердити

правильність висунутої гіпотези про характер розподілу в емпіричному ряду. Критерій Колмогорова-Смірнова - статистичний критерій, дозволяє оцінити істотність розбіжностей, тобто застосовується для перевірки простої непараметричної гіпотези, згідно з якою незалежні однаково розподілені випадкові величини мають задану безперервну функцію розподілу. Критерій дозволяє знайти точку, у якій сума накопичених частот розбіжностей між двома розподілами є найбільшою, і оцінити достовірність цієї розбіжності [30].

U-критерій Мана-Уїтні - непараметричний критерій, призначений для порівняння незалежних вибірок. На відміну від t-критерію Ст'юдента, U-критерій не вимагає перевірки на нормальність розподілу. Він заснований на використанні однієї загальної послідовності значень обох вибірок [20].

Аналіз взаємозв'язків між процесами та явищами – найважливіша задача багатьох досліджень. У тих випадках, коли йдеться про явища і процеси, які мають складну структуру та багато зв'язків, такий аналіз представляється складним. Перш за все, необхідно встановити наявність взаємозв'язків і їх характер. Існує ряд способів, що дозволяють виявити параметри зв'язку кількох величин, що вимірюються. Найбільш простим серед них можна назвати метод, що використовує поняття рангової кореляції. Використання коефіцієнта рангової кореляції Спірмена є дуже зручним в силу відносної простоти його розрахунку. Коефіцієнт інваріантний по відношенню до будь-якого монотонного перетворення шкали вимірювання. Отже, коефіцієнт рангової кореляції Спірмена – це непараметричний метод, який використовується з метою статистичного вивчення зв'язку між явищами. В цьому випадку визначається фактична ступінь паралелізму між двома кількісними рядами ознак і дається оцінка тісноти з допомогою кількісно вираженого коефіцієнта. Величина коефіцієнта кореляції Спірмена також лежить в інтервалі +1 і -1. Він, як і коефіцієнт Пірсона, може бути позитивним і негативним, характеризуючи спрямованість зв'язку між двома ознаками, виміряними в ранговій шкалі. Знак кореляції Спірмена

вказує напрямок зв'язку між незалежною змінною і залежною змінною. Якщо залежна змінна має тенденцію до збільшення, коли незалежна збільшується, коефіцієнт кореляції Спірмена є додатнім. Якщо залежна змінна має тенденцію до зменшення, коли незалежна змінна збільшується, коефіцієнт кореляції Спірмена від'ємний [48].

Отже, для досягнення мети дослідження, вирішення поставлених завдань в роботі був використаний комплекс методів, адекватних об'єкту і предмету дослідження.

Висновок до розділу 2

Достовірність даних та обґрунтованість висновків, отриманих у роботі, забезпечувалася використанням вищеописаних методологічних і методичних основ, опорою на розроблені у психологічній науці методи організації психологічного дослідження та обробки отриманих даних, застосуванням апробованого інструментарію, репрезентативністю вибірки, дотриманням засад і правил проведення опитувань, обґрунтованим вибором процедур аналітичної і статистичної обробки даних.

Емпіричною основою проведеного дослідження виступають дані психологічного обстеження 71 респондентів. Загальна вибірка включала у

себе учнів п'яти класів – від 9 року навчання до 11 – від 11 до 21 особи у кожному представленому класі та класних керівників кожного представленого класу відповідно.

Базою дослідження являється загальноосвітній навчальний заклад – ліцей №100 Поділ.

Емпіричне дослідження за допомогою психодіагностичного інструментарію проводилося індивідуально з кожним респондентом у вільний від навчального процесу час.

Процедура тестування проводилася у формі комунікації через соціальні мережі. Даний аспект був спровокований територіальною розгалуженістю місцезнаходження досліджуваних респондентів, що увійшли до вибірки, в умовах дистанційного навчання, яке було впроваджено карантинними заходами, введеними 18 березня 2021 року та подовженими до 30 квітня 2021 включно через розповсюдження вірусного захворювання на території України.

Кожен респондент був забезпечений психодіагностичними матеріалами, у тому числі бланками для відповідей, які були представлені в електронному вигляді - Google-формах.

Для досягнення мети дослідження було використано ряд психодіагностичних методик, які, на нашу думку, являються найбільш інформаційними, це:

1. методика «The Multidimensional Sense of Humor Scale» (MSHS) Торсона и Пауелла (1993)
2. модифікований варіант методики MSHS для підлітків Доулінга і Файна (1999) - «The Multidimensional Sense of Humor Scale of Young Adults» (MSHSY)
3. методика «The Student-Instructor Relationship Scale» (SIRS) Крічі, Джавіса і Кнапчика (2009)

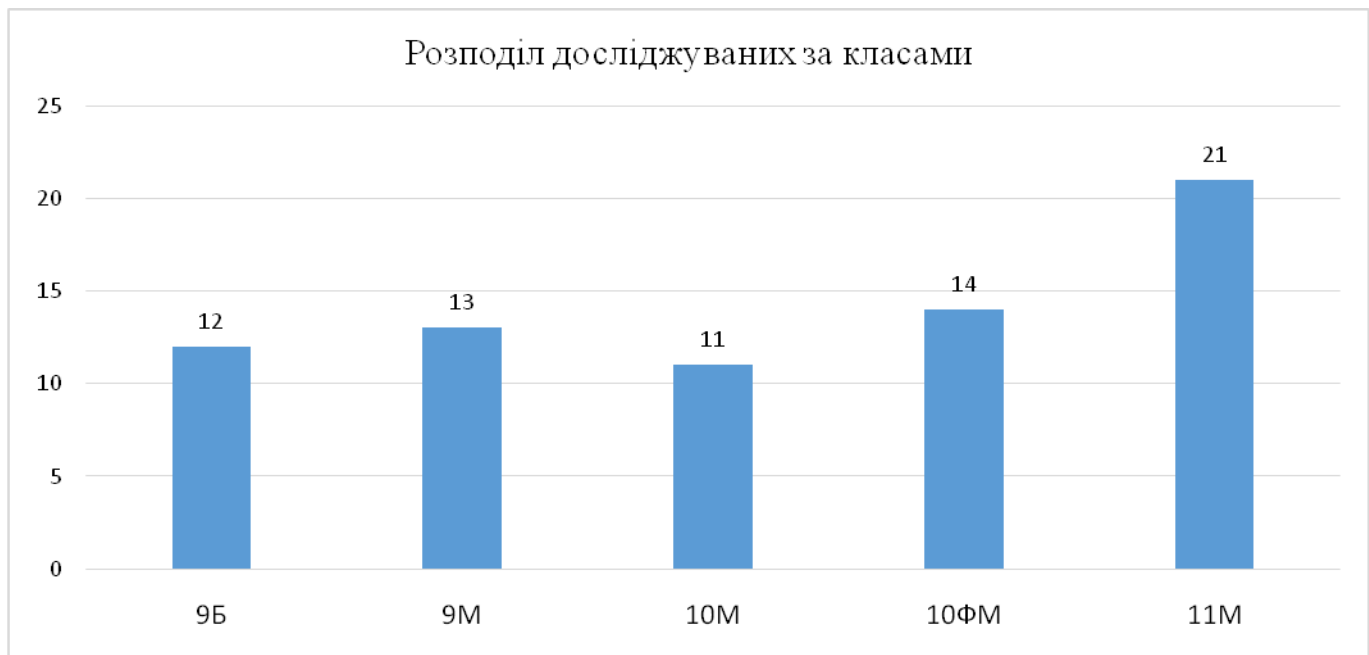
Кожен респондент був забезпечений психодіагностичними матеріалами, у тому числі бланками для відповідей в електронному форматі. Респонденти поставилися з відповідальністю і проявили зацікавленість до психодіагностичної процедури.

РОЗДІЛ 3 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ ГУМОРУ ЯК СОЦІАЛЬНОГО ІНСТРУМЕНТУ У СИСТЕМІ ВІДНОСИН «ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ»

3.1. Особистісні характеристики гумору досліджуваної вибірки

Загальна вибірка досліджуваних склала 71 осіб, які включали у себе учнів 5 класів – від 11 до 21 особи у класі. Розподіл досліджуваних по класам представлений на рисунку.

Рисунок 3.1



Також у дослідженні прийняли участь класні керівники класів, їхні результати подано як додаткові змінні даних учнів для проведення подальшої обробки даних.

Для вибору коректних інструментів для статистичної обробки отриманих даних було проведено перевірку на нормальність розподілу (за критерієм Колмогорова-Смірнова).

Ми отримали ненормальний розподіл більшості характеристик, до того ж маємо невеликі групи досліджуваних (від 11 до 21 осіб). Саме тому для подальшої обробки даних будемо використовувати непараметричні методи обрахунків – критерій Краскала-Уоліса, попарне порівняння за критерієм Мана-Уїтні та коефіцієнт Спірмена для кореляційного аналізу. Для описової статистики будемо використовувати показники медіани та розкиду.

Розглянемо отримані результати за допомогою обраної методики більш детально. У таблиці (3.1) наочно представлено медіанні значення по методиці дослідження почуття гумору MSHSYA відносно кожної шкали.

Таблиця 3.1

Характеристики	Медіана	Розкид
УЧНІ		
Застосування гумору	37	13-48

Копінг-стратегія	28	11-34
Сприймання гумору	21	14-25
Соціальний інструмент	17	10-20
Екстернальність гумору	7	2-10
Гумор загальний	110	60-131
ВЧИТЕЛІ		
Застосування гумору	38	30-43
Копінг-стратегія	34	28-38
Сприймання гумору	19	16-21
Соціальний інструмент	19	15-22
Екстернальність гумору	7	6-7
Гумор загальний	116	96-130

У даній методиці, що була використана, наявно 5 шкал:

1. шкала I – «Застосування гумору» – характеризує загальну схильність суб'єкта до вживання гумору, незалежно від конкретних цілей та задач його використання; зосереджена також на сприйнятті суб'єктом реакції оточуючих на його власний гумор;
2. шкала II – «Копінг-стратегія» – ілюструє застосування суб'єктом гумору як засобу подолання труднощів, приборкання стресу, адаптації та управління проблемами;
3. шкала III – «Сприймання гумору» – демонструє сприйняття суб'єктом гумору іншої особистості, оточуючих, значення його впливу на власну особистість;
4. шкала IV – «Соціальний інструмент» – описує соціальні аспекти, пов'язані з використанням гумору; показує вживаність гумору суб'єктом як соціального інструменту, координатора відносин та міжособистісної комунікації;

5. шкала V – «Екстерналість гумору» – демонструє сприйняття суб'єктом гумору як зовнішнього по відношенню до власної особистості; представляє той компонент гумору, у якому суб'єкт бачить гумор як щось зовнішнє по відношенню до себе.

Розглянемо більш детальніше медіанні значення характеристик почуття гумору учнів у таблиці 3.2.

Рисунок 3.2



Медіанний показник по шкалі «Застосування гумору» - 37 балів із 50 можливих, тобто, показник вище середнього.

За шкалою «Копінг-стратегія» маємо 28 балів із 35 можливих, також показник вище середнього.

За шкалою «Сприймання гумору» медіанний показник – 21 балів із 25 можливих, показник ближче до верхньої межі.

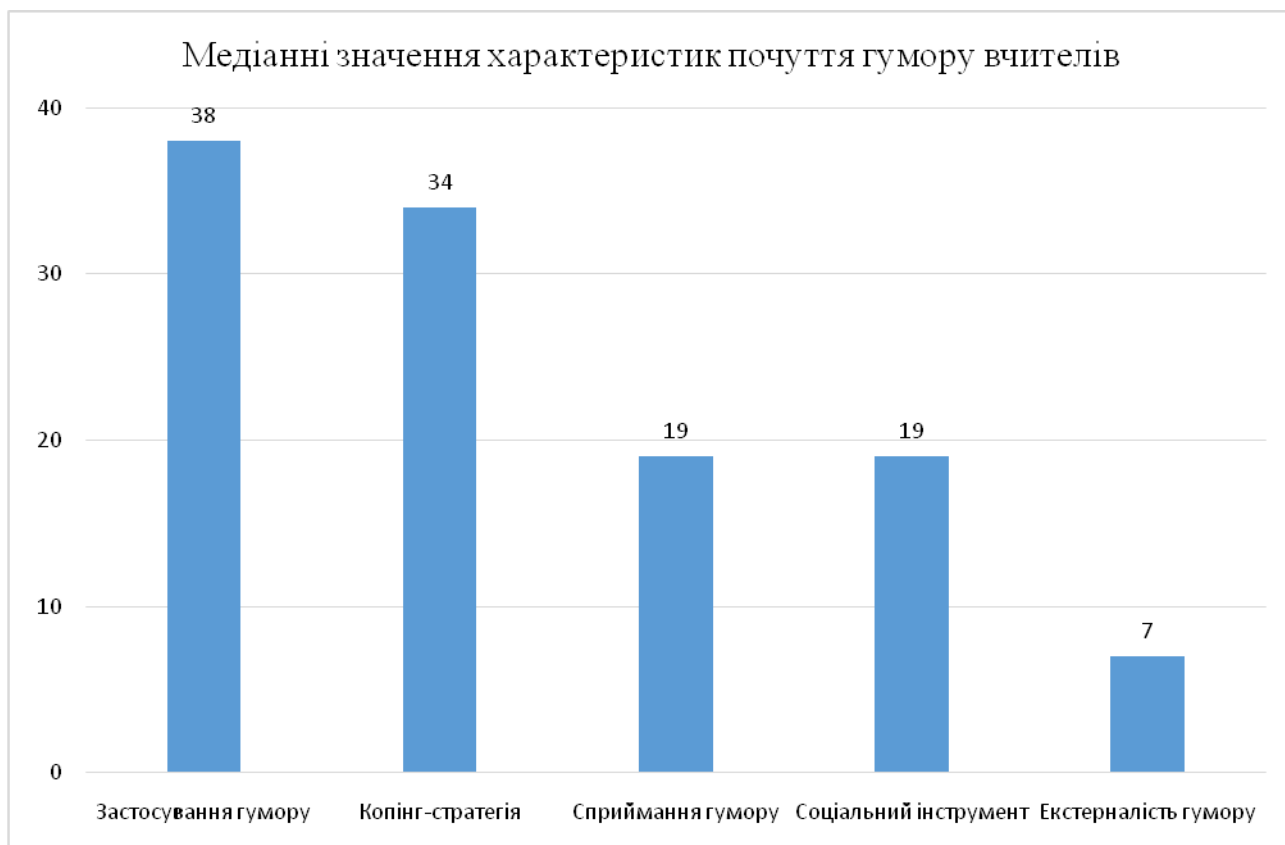
За шкалою «Гумор як соціальний інструмент» маємо 17 балів із 20 можливих, тобто, показник також близький до верхньої межі.

За шкалою «Екстернальність гумору» медіанне значення складає 7 балів із можливих 10, тобто, показник також ближчий до верхньої межі.

Отже, за результатами методики дослідження почуття гумору серед учнів ми маємо показники вище за середній та високі. Гумор серед учнів має досить широке застосування у процесі комунікації, але найвагомішою його роллю є копінг-стратегія.

Розглянемо тепер ці ж показники для класних керівників (таблиця 3.3)

Рисунок 3.3



За шкалою «Застосування гумору» медіанне значення для вчителів 38 балів із 50 можливих – вище середнього.

По шкалі «Копінг-стратегія» показник – 34 бали із 35 можливих, тобто, високі значення.

За шкалою «Сприймання гумору» маємо 19 із 25 можливих, показник вище середнього.

За шкалою «Гумор як соціальний інструмент» медіанне значення 19 балів із 20 можливих, тобто показник високий.

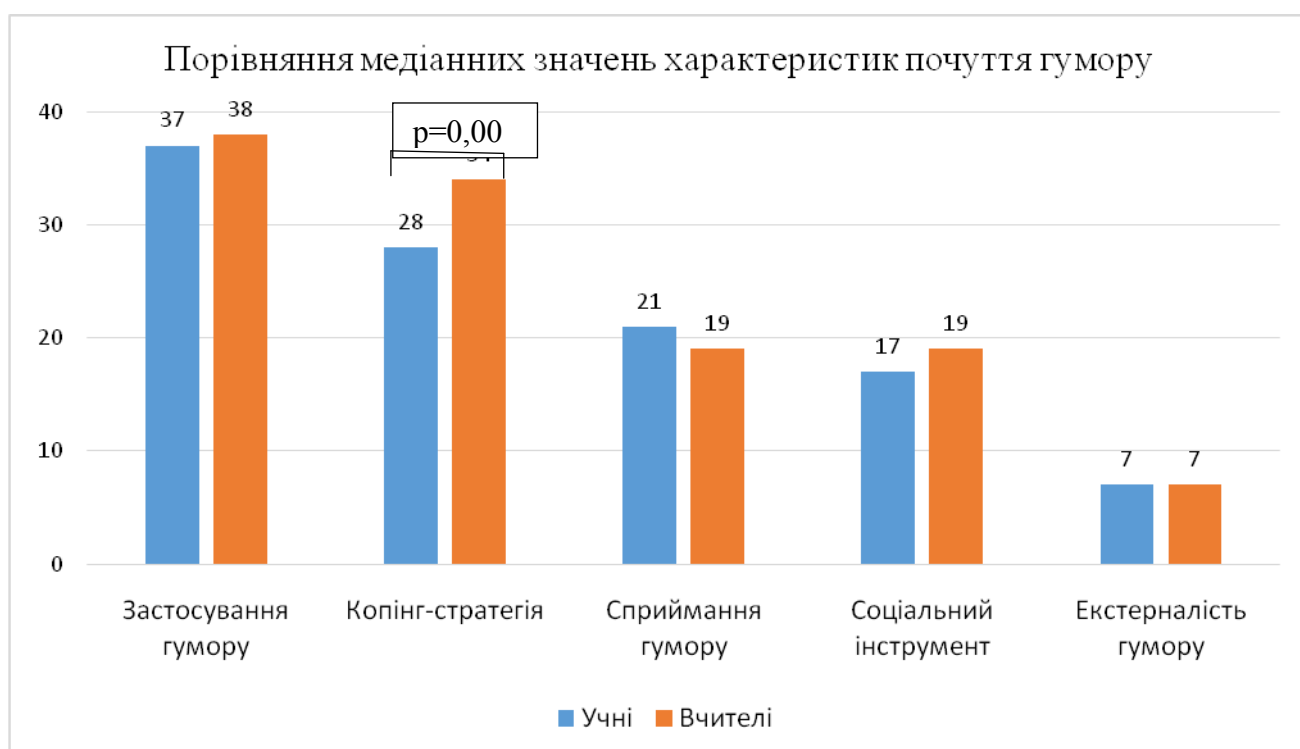
По шкалі «Екстернальність гумору» показник 7 із 10, тобто вище середнього.

Отже, у класних керівників показники почуття гумору також вищі за середні значення та високі.

3.2. Порівняння характеристик гумору учнів та їхніх класних керівників

Порівняємо медіанні показники характеристик почуття гумору в учнів та у їхніх класних керівників (таблиця 3.3)

Рисунок 3.3



Як ми бачимо з графіку, результати учнів та відповідно їхніх класних керівників схожі. Варто зауважити, що рівень застосування гумору серед вчителів на одне значення вище, ніж в учнів, тобто, можна зробити висновок, що основні стратегії використання гумору та його функціонування у якості соціального інструменту у системі педагогічної комунікації добре відомі обом суб'єктам навчального процесу.

Значно вищі показники отримала шкала «Копінг-стратегія» серед вчителів, яка ілюструє використання гумору з метою зменшення стресу та покращення адаптації. Дані результати нашої роботи наводять на позитивні висновки щодо обізнаності педагогів у ефективності використання гумору для

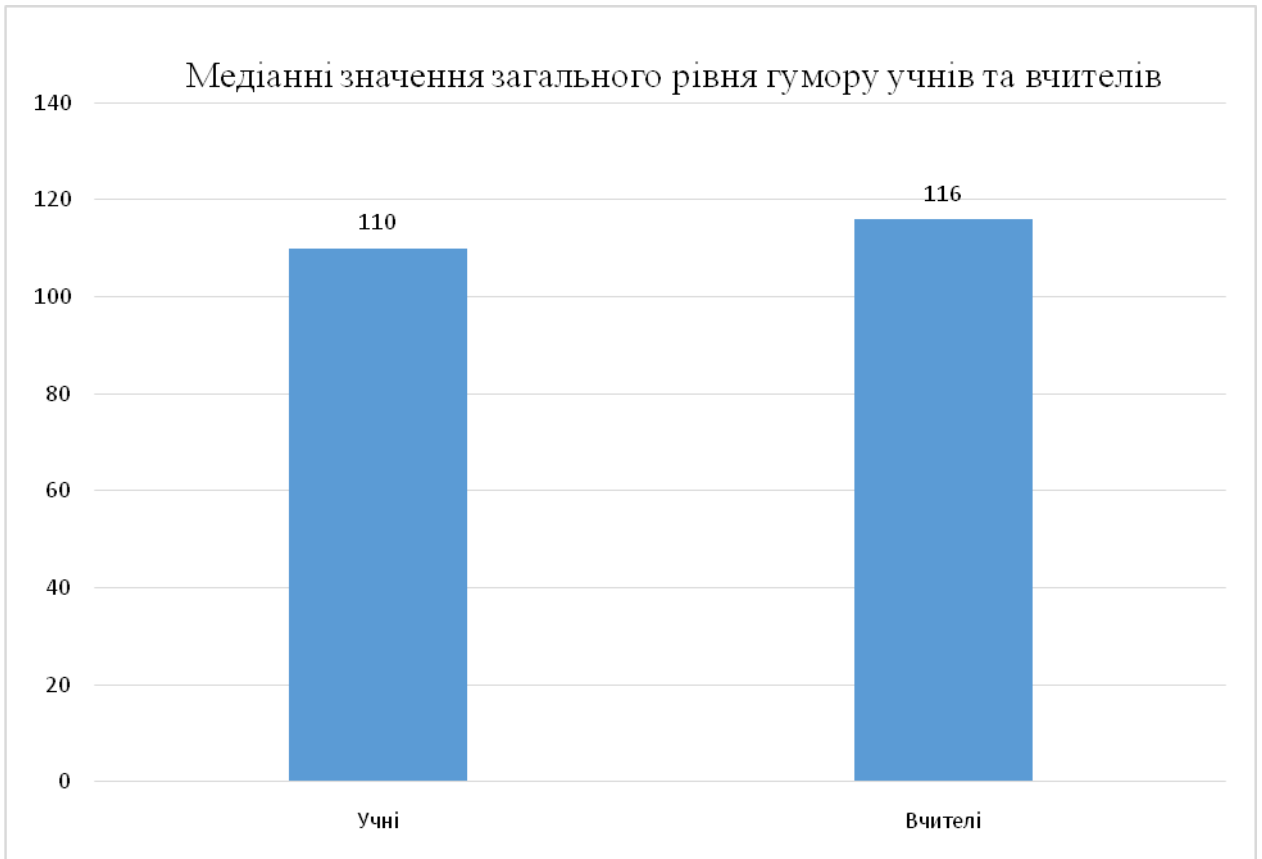
покращення стійкості психіки у стресових ситуаціях та попередженнях бернауту.

Серед учнів вищі показники отримані по шкалі «Сприймання гумору», що можна пояснити віковими особливостями процесу становлення особистості в умовах соціалізації: підлітки приділяють більшу увагу, ніж дорослі, судженням оточуючих у потребі розвитку та покращення комунікативних навичок.

У той час як вчителі частіше застосовують гумор у якості соціального координатора взаємовідносин, про що свідчать показники результатів за шкалою «Соціальний інструмент».

Для розуміння характеру відмінностей між показниками учнів та вчителів ми провели порівняння середніх значень за допомогою статистичного критерію Манна-Уїтні. Статистично значуща відмінність присутня для однієї шкали – «копінг-стратегія», інші характеристики почуття гумору не мають статистично значущих відмінностей. Тобто, вчителі статистично значущо більше використовують гумор як копінг-стратегію, ніж учні.

Розглянемо тепер медіанні значення показників загального рівня гумору в учнів та вчителів.



Як бачимо з графіку, медіанне значення загального рівня почуття гумору як в учнів, так і у вчителів знаходяться приблизно на одному рівні: 110 та 116 балів із 140 можливих. Отже, загальний рівень почуття гумору у досліджуваних вище середнього.

Для розуміння характеру відмінностей між показниками учнів та вчителів ми провели порівняння середніх значень за допомогою статистичного критерію Манна-Уїтні. Статистично значуща відмінність присутня для однієї шкали – «копінг-стратегія». Інші характеристики почуття гумору не мають статистично значущих відмінностей. Тобто, вчителі статистично значущо більше використовують гумор як копінг-стратегію, ніж учні.

3.3. Порівняння показників гумору кожного класу

У даному розділі розглянемо медіанні значення для окремих класів, а також перевіримо наявність статистично значущих відмінностей між показниками різних класів.

Для визначення наявності статистично значущих відмінностей між показниками застосування гумору серед кожного окремого класу було застосовано непараметричний критерій Краскала-Уолліса, який застосовується при множинному порівнянні більше, ніж трьох груп (у нашому випадку груп для порівняння було 5). Критичних відмінностей не було знайдено, проте для того, щоб упевнитись у результатах, ми додатково застосували непараметричний критерій Манна-Уїтні, що дозволяє порівнювати дві групи. У нашому випадку ми здійснили попарне порівняння усіх груп. За допомогою критерію Манна-Уїтні було знайдено певні відмінності між результатами різних класів.

Розглянемо спочатку загальні результати показників гумору досліджуваних за методикою визначення почуття гумору, а далі, окремо за її шкалами.

Рисунок 3.5

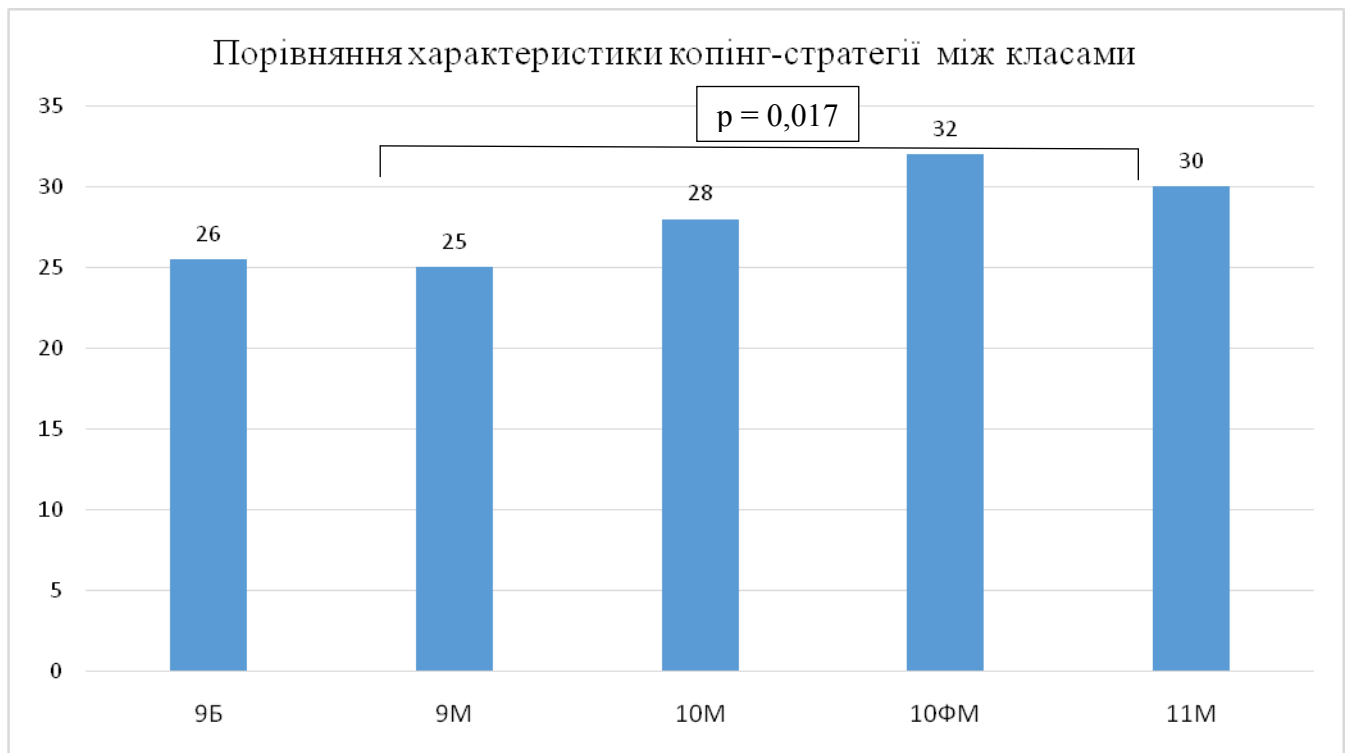


У всіх класах рівень застосування гумору лежить у межах 35-40 балів із 50 можливих. У 10ФМ та 11М класів рівень трохи вищий, проте слід зазначити, що статистично значущих відмінностей не було знайдено, а значить ці відмінності мають тенденційний характер та можуть бути випадковими.

Але тут можливе припущення щодо впливу вікових характеристик опитуваних та загальної тривалості функціонування відносин у старших класах з їхніми класними керівниками.

Перейдемо до порівняння результатів окремо за кожною шкалою методики.

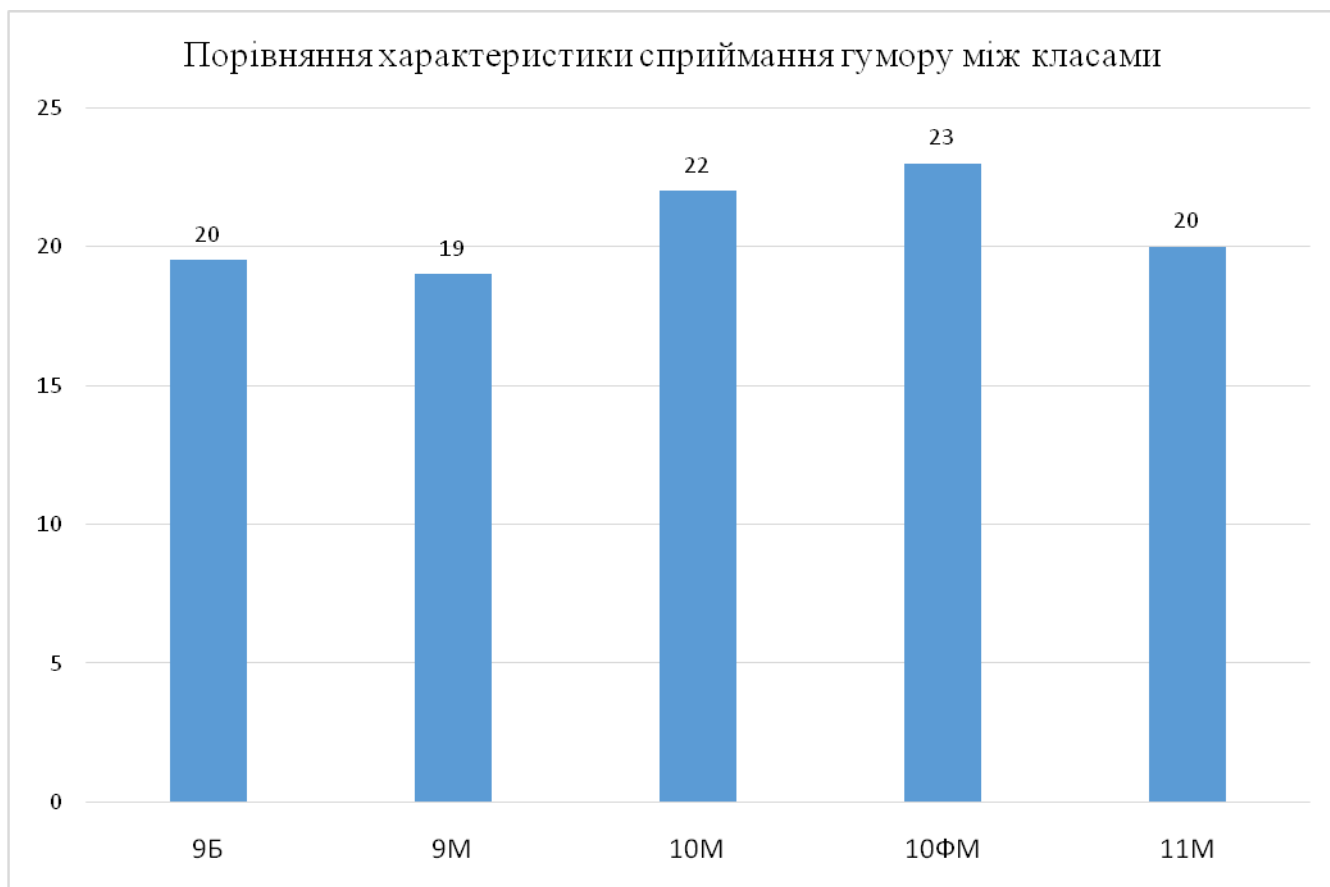
Рисунок 3.6



Характеристика гумору як копінг-стратегії представлена в учнів різних класів на рівні вище середнього – від 25 до 32 балів із 35 можливих. Це свідчить про те, що учні досить активно використовують гумор як одну із копінг-стратегій у комунікаційному процесі навчально-педагогічної взаємодії з учителями.

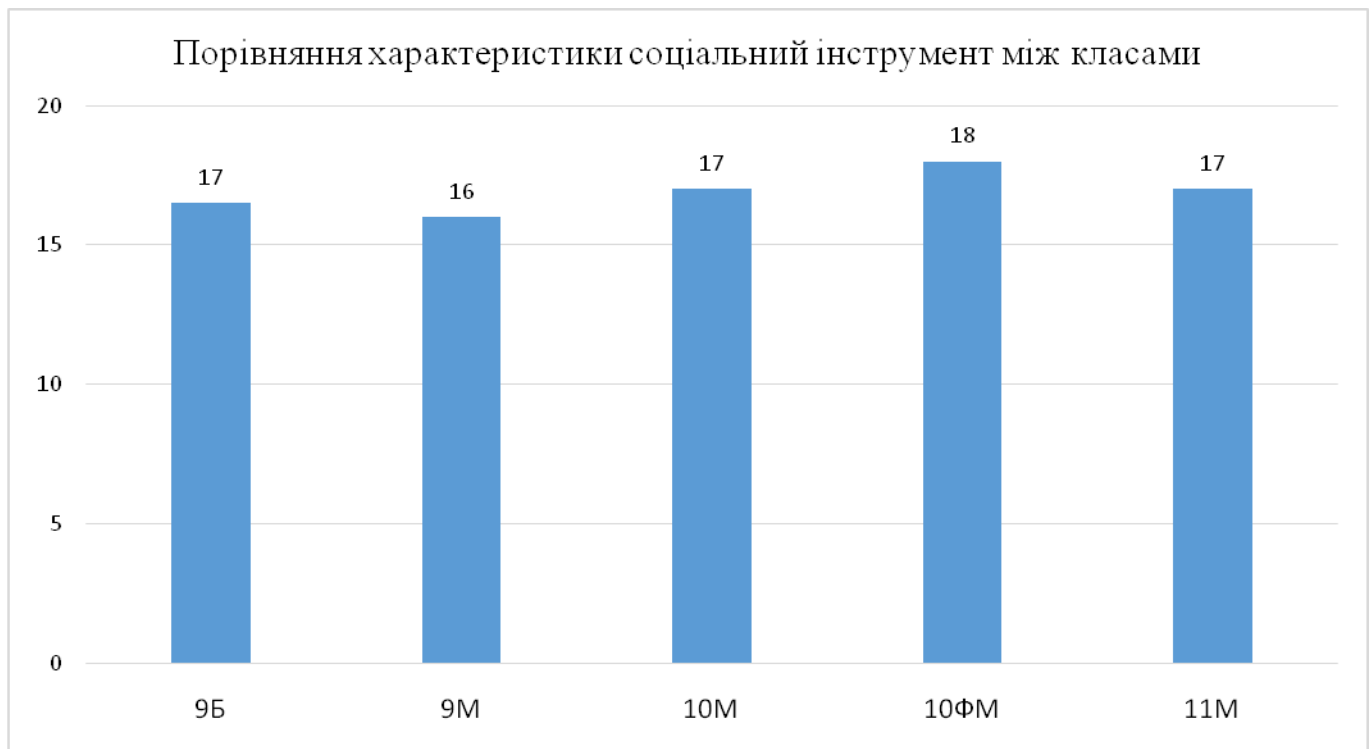
По цій характеристиці маємо статистично значущі відмінності між показниками 2 класів, а саме, в учнів 10ФМ класу значуто вищі показники використання гумору як копінг-стратегії у порівнянні з учнями 9Б класу.

Рисунок 3.7



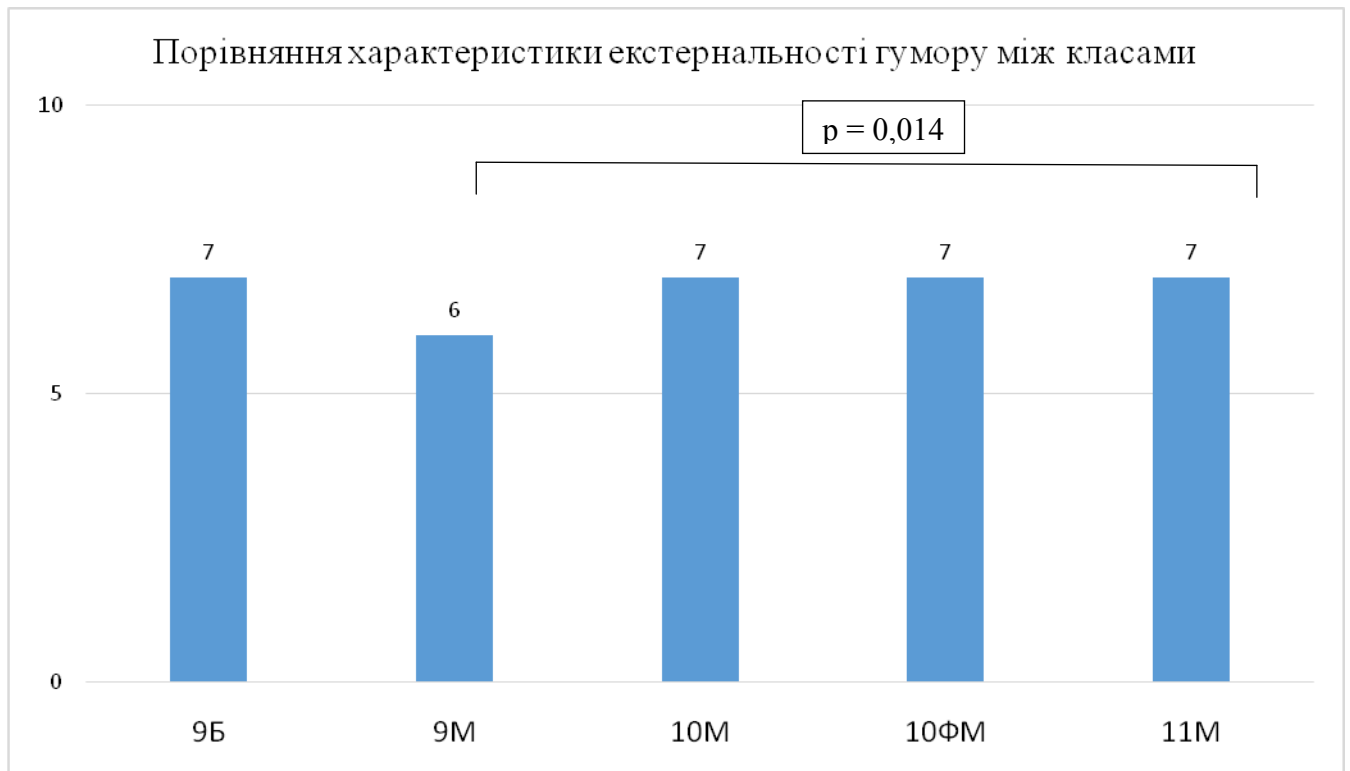
Показники за шкалою «Сприймання гумору», яка демонструє сприйняття суб'єктом гумору інших суб'єктів, оточуючих, та значення його впливу на власну особистість, також досить однорідно виражені в учнів з різних класів – 19-23 бали. Оскільки максимальні показники шкали 25 балів, то можна відзначити, що досліджувані мають високий рівень сприймання гумору, особливо 10М із показниками у 22 бали та вже в котре із найбільшими показниками 10ФМ.

Рисунок 3.8



Показники гумору як соціального інструменту описують соціальні аспекти, пов'язані з його використанням; демонструють вживаність гумору суб'єктом як соціального інструменту, координатора відносин та міжособистісної комунікації. Результати, отримані за даною шкалою, також досить однорідні для досліджуваних із усіх класів, дані лежать у проміжку 16-18 балів. Так як максимальний бал по цій шкалі – 20, то можемо сказати, що досліджувані мають високу вираженість цієї характеристики.

За характеристикою соціального інструмент не було знайдено статистично значущих відмінностей між учнями різних класів.

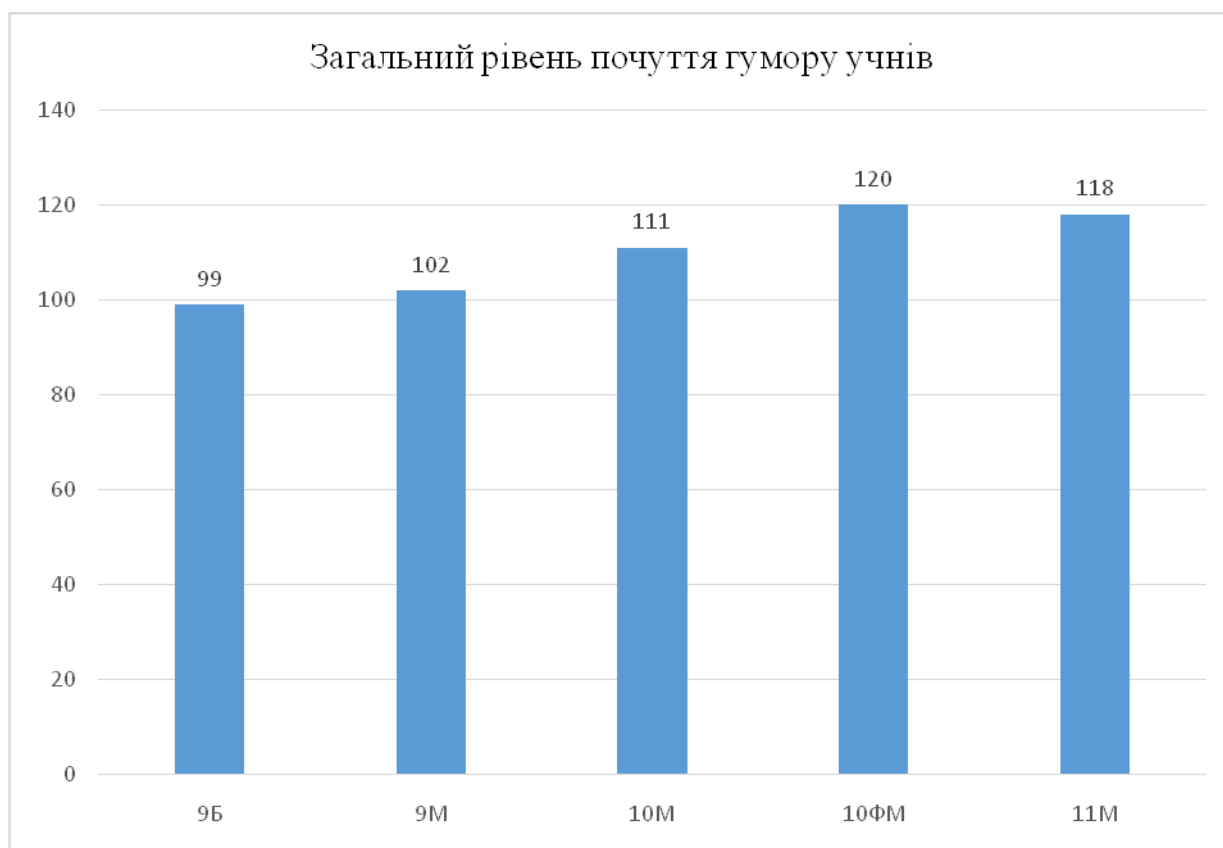


Екстернальність гумору демонструє сприйняття суб'єктом гумору як зовнішнього фактору по відношенню до власної особистості та представляє той компонент гумору, у якому суб'єкт бачить гумор як щось зовнішнє по відношенню до себе.

За характеристиками даної шкали результати дуже однорідні – у межах 6-7 балів. Оскільки максимум цієї шкали – 10, то можемо сказати, що цей показник досить виражений.

По цій характеристиці виявлено статистично значущі відмінності між 2 класами – учні 9М класу мають статистично значущо менш виражену екстернальність гумору у порівнянні із учнями 11М класі.

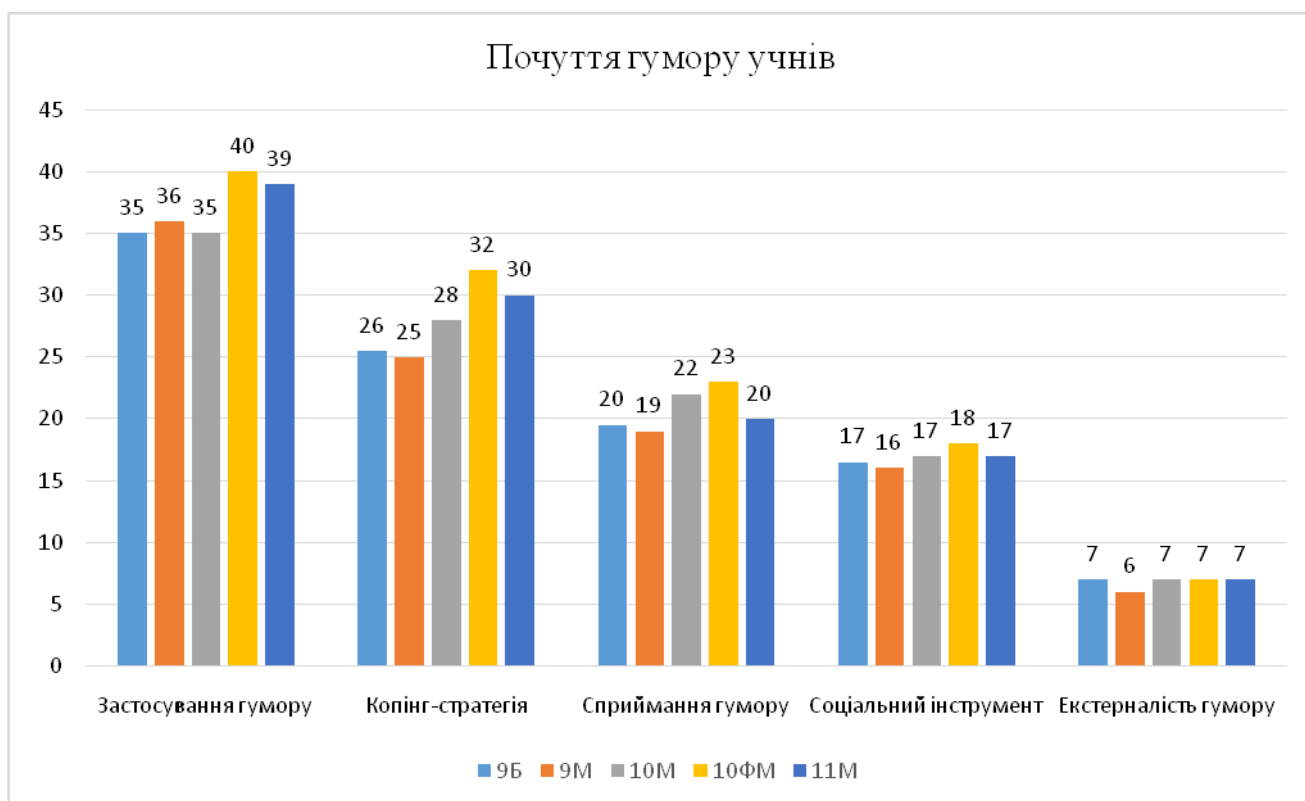
Тепер розглянемо загальний рівень почуття гумору учнів.



Рівень почуття гумору у досліджуваних знаходиться у межах 99-120 балів. Зважаючи, що максимум – це 140 балів, то можемо казати про рівень почуття гумору вище середнього.

У двох класах (10ФМ та 11М) загальний рівень почуття гумору відносно вищий, ніж в інших класах. Статистично значущі відмінності можна відмітити між результатами 9Б класу та 10ФМ, як із найвищими показниками (рис. 3.11)

Тепер розглянемо результати дослідження почуття гумору класних керівників кожного класу окремо.



3.4. Порівняння показників гумору вчителів

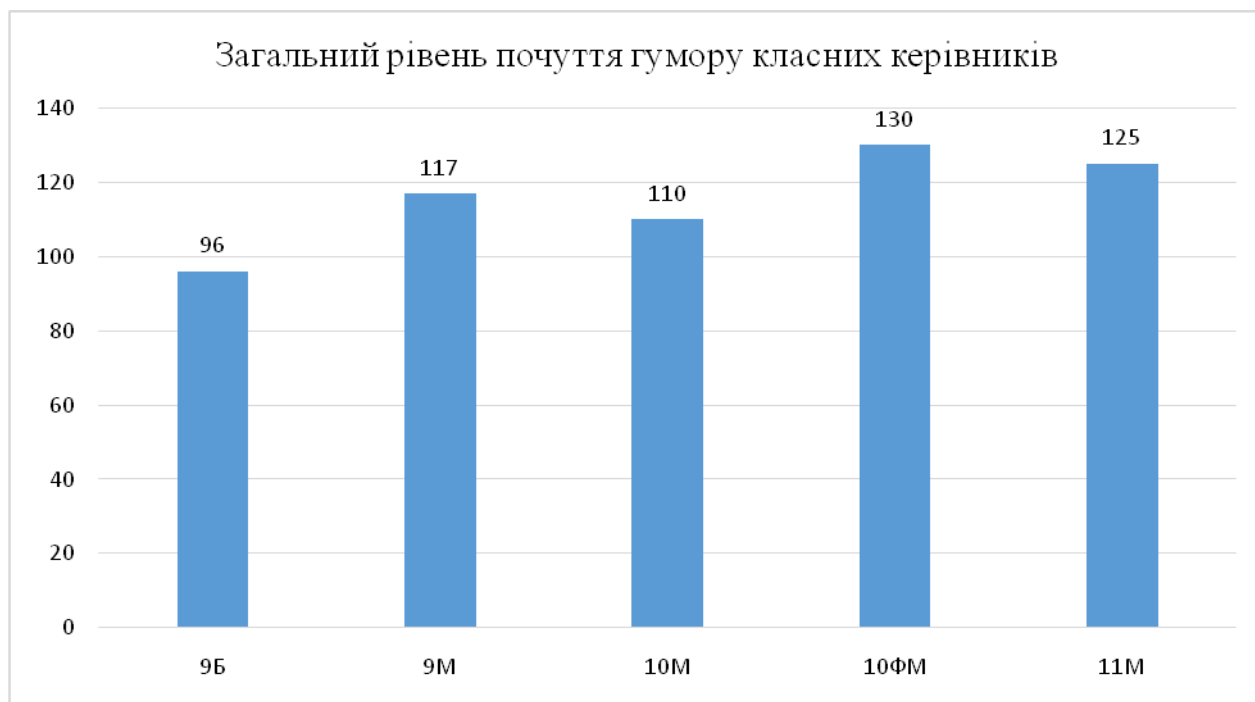
Оскільки класних керівників у дослідженні було лише 5, ми не змогли провести порівняння їхніх серединних показників за допомогою статистичних критеріїв. Тому опишемо отримані дані лише на рівні тенденцій.

У цілому, результати класних керівників більш менш однорідні. Найбільші відмінності між показниками зустрічаються по характеристиках «застосування гумору» та «сприймання гумору», проте все одно результати знаходяться у межах – вище середнього та високі (рис. 3.13). Далі розглянемо розподіл загального рівня почуття гумору серед класних керівників (рис.3.12)

Показники почуття гумору у вчителів лежать у межах 96-130 балів. Отримані результати досить високі (максимум 140 балів). Отже, можемо

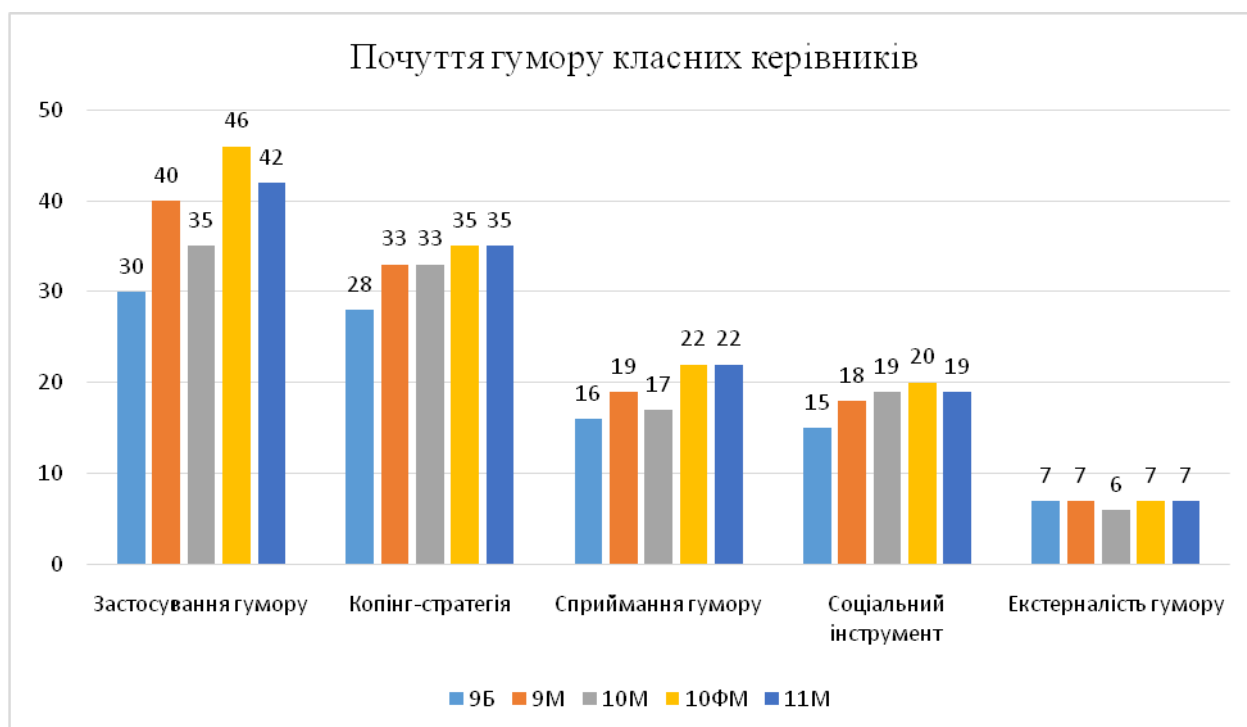
сказати, що у класних керівників присутнє почуття гумору, яке вони використовують досить активно.

Рисунок 3.12



У класних керівників класів 10ФМ та 11М більш високі показники застосування гумору у порівнянні із результатами вчителів інших класів.

Розглянемо показники результатів гумору класних керівників окремо по шкалам (рис. 3.13).



Показники копінг-стратегії у всіх класних керівників лежать у межах 28-35 балів, це достатньо високі показники, які говорять про те, що у гуморі вчителі вбачають, у першу чергу, функцію зменшення стресу, яку влучно застосовують на практиці під час навчального процесу.

По сприйманню гумору присутній досить великий розкид показників – від 16 до 21 балів. У класного керівника 9Б класу максимально низький бал по цій шкалі – 16, тоді як у інших вчителів трохи вищі показники – 17-21 балів.

Показники гумору як соціального інструменту досить високі – 15-20 балів при максимумі у 20 балів, що говорить про розуміння вчителями ресурсів гумору у соціальній взаємодії.

Екстернальність гумору вище середнього та представлена досить однорідно у класних керівників – 6-7 балів при 10 можливих.

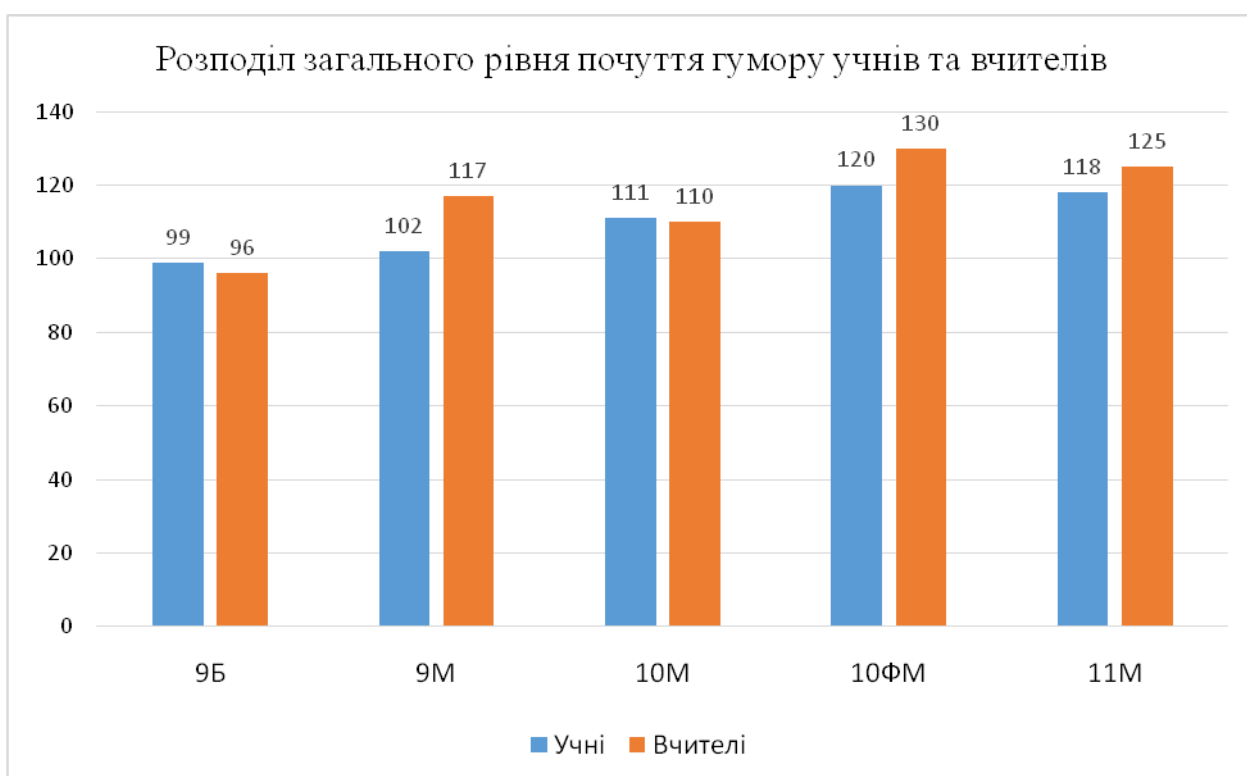
Отже, вчителі активно використовують гумор у своїй роботі.

Можемо виділити вчителів двох класів – 10ФМ, з найвищим рівнем почуття гумору, та 9Б, з найнижчим рівнем гумору. Також досить високі

показники представлені вчителем 11М – 128. В інших класних керівників показники лежать у межах 110-118 балів.

Наостанок розглянемо порівняння загального рівня почуття гумору учнів та вчителів. Через те, що на кожний клас анкету заповнював лише 1 вчитель, ми не можемо провести статистичне порівняння результатів, тому надамо лише описову інтерпретацію даним.

Рисунок 3.14



Як ми бачимо з графіку, загальний рівень почуття гумору класних керівників та учнів у кожному випадку знаходяться приблизно на однаковому рівні. У трьох класах (9М, 10ФМ, 11М) рівень гумору вчителів вищий, ніж в учнів, і у двох інших (9Б, 10М) – вищий в учнів, на декілька позначень.

Для того, щоб оцінити вплив гумору вчителів та учнів на якість їхніх відносин, перейдемо до опису результатів, отриманих з методики «The Student-Instructor Relationship Scale» (SIRS).

3.5. Показники характеристик відносин

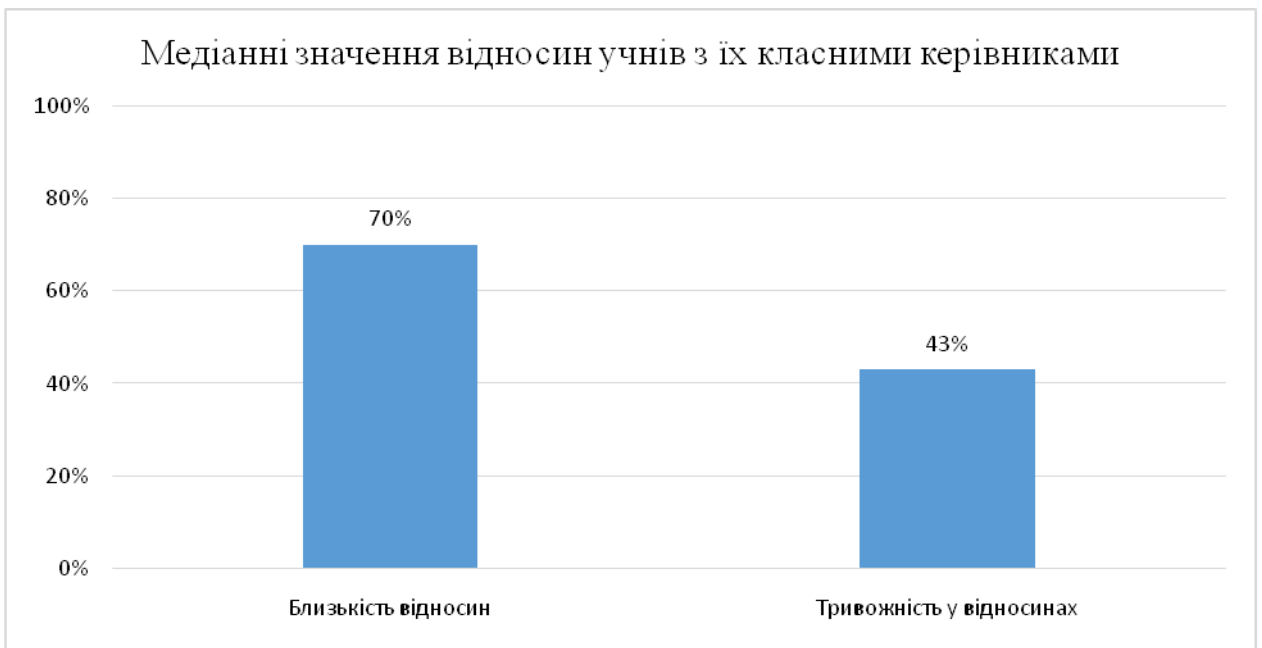
Розглянемо отримані результати за допомогою методики «The Student-Instructor Relationship Scale» (SIRS), яка дає змогу виміряти близькість та тривожність у відносинах між обраним вчителем та учнем, більш детально. У таблиці (3.2) наочно представлено медіанні значення по методиці дослідження відносин учнів з їх класними керівниками.

Таблиця 3.2

Характеристики	Медіана	Розкид
Близькість відносин	70%	33% - 99%
Тривожність у відносинах	43%	22% - 82%

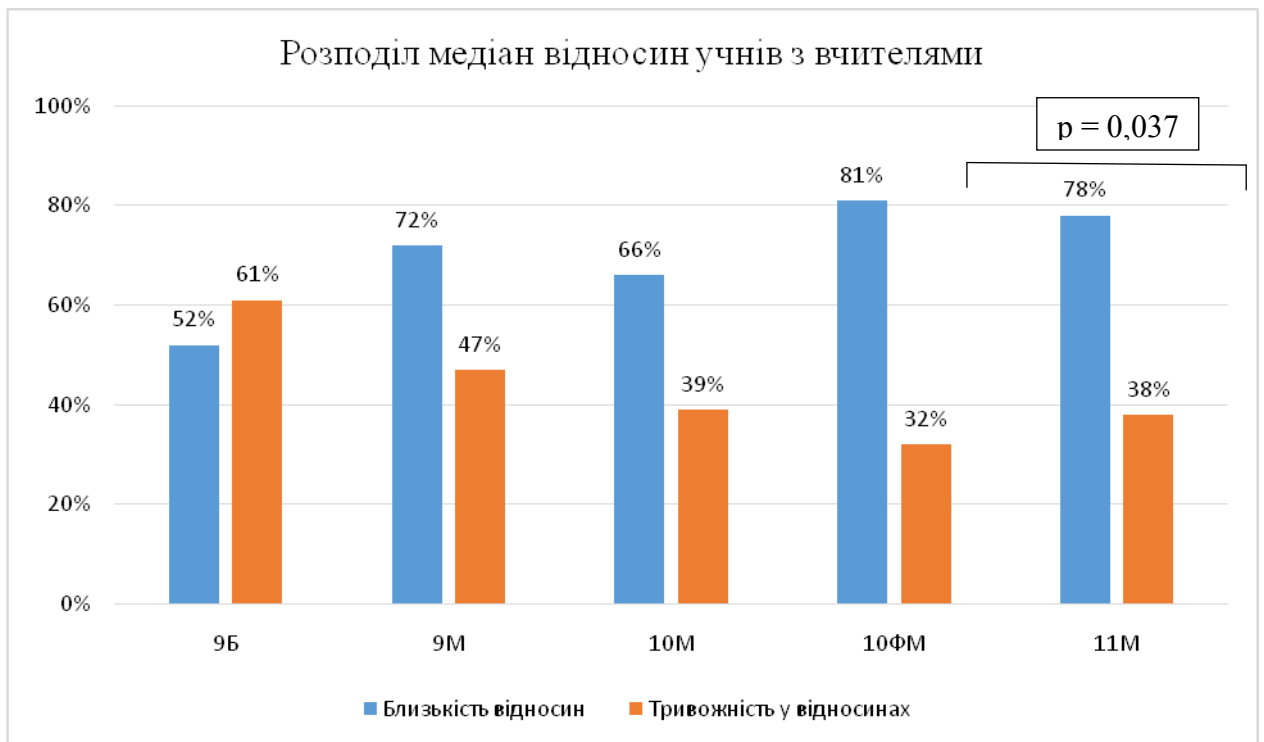
Медіана для усієї вибірки – близькість відносин виражена на 70% із 100% можливих, що є результатом вище середнього. Тоді як тривожність у відносинах виражена на 43% із 100% можливих, показники трохи нижче середніх. Отже, в опитаних учнів близькість виражена більш насичено, ніж тривожність, хоча і тривожність присутня у відносинах із класним керівником.

Рисунок 3.15



Для визначення наявності статистично значущих відмінностей між показниками відносин з вчителями та рівня почуття гумору було застосовано непараметричний критерій Краскала-Уолліса, який застосовується при множинному порівнянні більше, ніж трьох груп (у нашому випадку груп для порівняння було 5). І для того, щоб упевнитись в отриманих результатах, ми додатково застосували непараметричний критерій Манна-Уїтні, що дозволяє порівнювати дві групи. У нашому випадку ми здійснили попарне порівняння усіх груп. За допомогою критерію Манна-Уїтні було знайдено певні відмінності між результатами різних класів.

Спочатку розглянемо розподіл медіанних значень відносин учнів із вчителями у різних класах.



Як бачимо з графіку, близькість відносин із класним керівником більш виражена, ніж тривожність, в учнів всіх класів, окрім 9Б. Медіанний показник близькості відносин лежить у межах 61%-81% із 100% можливих в усіх класах. Отримані результати - вище середнього, тобто, близькість стосунків досить розвинена в досліджуваних.

У чотирьох класах із п'яти показник близькості відносин на рівні 66%-81%, і лише в одному класі (9Б) значення нижчі за інші – 52%.

Медіанний показник тривожності у відносинах із класним керівником у всіх класах знаходиться у межах 32%-61% із 100% можливих. Отримані результати – є нижчі за середнє, що добре, оскільки тривожність виражена помірно та не переважає над близькістю.

Найбільшим рівнем тривожності виділився 9Б клас – 61%, тоді як у всіх інших класах тривожність має медіанний показник у межах 32% - 47%.

Для показника тривожності у стосунках було знайдено статистично значущу відмінність між показниками класу 10ФМ та 9Б, що свідчить про не випадкову відмінність між результатами учнів цих двох класів.

Учні 9Б класу статистично значущо більш тривожні у відносинах із класним керівником, аніж учні 10ФМ класу. Ця відмінність може бути

пов'язана, як з особистістю класного керівника, так і з особистісними особливостями учнів, а також, із тим, що випускний клас може підвищуватись тривожність учнів в цілому.

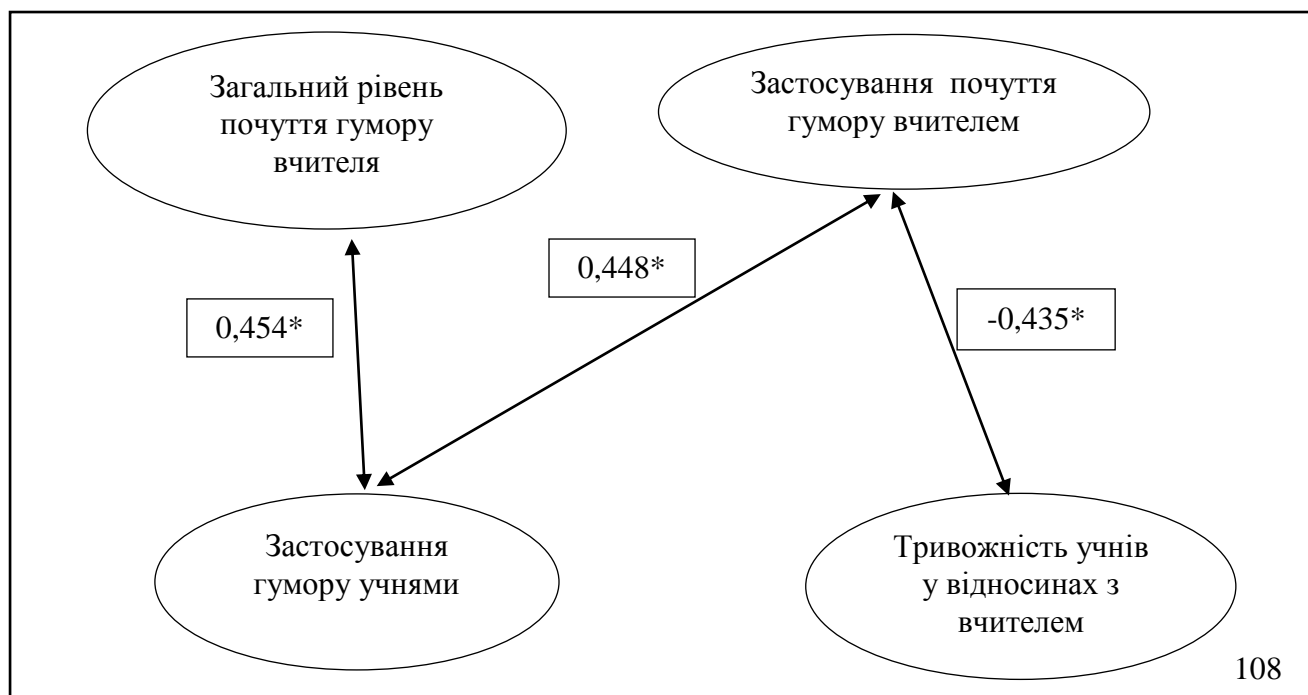
Для того, щоб проаналізувати вплив гумору учнів та вчителів на їхні взаємовідносини, перейдемо до кореляційного дослідження взаємозв'язків між компонентами почуття гумору та відносинами у контексті педагогічної взаємодії.

3.6. Дослідження взаємозв'язків між компонентами почуття гумору учнів і вчителів та їхніми відносинами у контексті педагогічної взаємодії

Для визначення наявності взаємозв'язків між компонентами почуття гумору учнів і вчителів та відносинами учнів із класними керівниками було застосовано кореляційний аналіз, а саме, коефіцієнт Спірмена, оскільки розподіл даних ненормальний.

За допомогою кореляційного аналізу було виявлено зв'язки між компонентами почуття гумору вчителя та компонентами почуття учнів, а також, із характеристикою відносин учнів до вчителів.

Таблиця 3.3



Як ми бачимо на кореляційній плеяді, загальний рівень почуття гумору та застосування гумору вчителем мають взаємозв'язок із застосуванням гумору учнями та обернені кореляції із тривожністю учнів у відносинах з вчителем. Показники загального рівня почуття гумору вчителя та його застосування мають характерний вплив на застосування гумору учнями. Чим вищі показники загального рівня гумору у вчителів, тим вищі показники застосування в учнів.

Також взаємозв'язок спостерігається між застосуванням гумору вчителем та тривожністю учнів у відносинах із вчителем. Цей взаємозв'язок обернено пропорційний, що говорить про те, чим активніше вчитель застосовує гумор при комунікаційній взаємодії з учнями, тим менш виражена тривожність в учнів щодо даного вчителя.

Цінним матеріалом для аналізу виступають отримані показники кожного класу, адже представляють унікальну картину функціонування взаємостосунків між вчителем та його учнями.

Найвищі показники тривожності наявні у 9Б класі. У даному випадку можемо бачити приблизно однаковий рівень застосування гумору як вчителем, так і учнями. Можна зробити висновок, з урахуванням дослідженого кореляційного впливу гумору на тривожність у відносин, у даному класі вчитель не заохочує учнів до використання гумору. І хоча показники почуття гумору вчителя та учнів у даному класі мають все одно достатньо високі показники, вони не мають такої щільної взаємодії.

У 9М класі картина ситуації має зовсім інший вигляд. Близькість відносин знаходиться на високому рівні, але тривожність має більшу вираженість, у порівнянні з трьома іншими класами з приблизно такою ж високою близькістю. Класний керівник обраного класу має вищі загальні показники почуття гумору, ніж учні. Це можна пояснити тим, що вчитель

досить активно застосовує гумор як копінг-стратегію у процесі своєї роботи, але не приділяє достатньої уваги активізації гумору своїх учнів у процесі комунікації з ними.

10М має середні показники по всім параметрам відносно всіх досліджених класів. Загальний рівень гумору вчителя даного класу та учнів відрізняються буквально однією позначкою. Тобто, гумор у даному класі знаходить своє застосування, що проявляється у досить низьких показниках тривожності та відносно високих – близькості.

10ФМ став лідером по високих показниках близькості та низьких тривожності у відносинах. Даний клас демонструє позитивне відношення до застосування гумору як вчителем, так і його учнями. Функції гумору не обмежуються тільки копінг-стратегіями: вчитель має дещо вищі показники загального застосування гумору, тим самим заохочуючи учнів до його використання. Як результат, маємо високі показники близькості та низькі тривожності.

11М демонструє подібну до 10ФМ ситуацію відносин, тільки з дещо нижчими показниками. Вчитель активно використовує гумор у процесі соціальної взаємодії з учнями, створюючи позитивне ставлення до гумору, активуючи його ресурси та вплив на їхню систему відносин.

3.6. Надання рекомендацій з метою покращення обізнаності суб'єктів навчального процесу про роль гумору у системі відносин «вчитель-учень»

Дане дослідження не мало за мету віднайти та продемонструвати ідеальне почуття гумору для вчителів. За важливий аспект було обрано ставлення до гумору як до джерела ресурсів з покращення соціальної взаємодії. Позитивне ставлення до гумору, загальна тенденція до його застосування, як можна побачити з аналізу результатів дослідження, має прямий вплив на формування близькості у відносинах та зменшення загального рівня тривожності.

З отриманих результатів помітно, що вчителі найактивніше використовують гумор у якості копінг-стратегії, що значно покращує їхню професійну ефективність, продуктивність та допомагає переживати стресові ситуації, якими наскрізно просякнута педагогічна діяльність.

Аспектом, на який рекомендується звернути увагу та який можна вважати не до кінця оціненим з точки зору його користі у навчальному процесі – це активізація та заохочення використання гумору учнями безпосередньо самим вчителями. Зважаючи на вже нами досліджений факт того, що вчителі на високому рівні використовують гумор як копінг-стратегію, можна зробити рекомендацію щодо того аби вчителі демонстрували дану функціональність гумору не лише серед своїх колег, але й серед власних учнів задля покращення їхньої стресостійкості та поліпшення відносин.

Для розуміння об'єму ресурсності гумору та його соціальних функцій вчителі мають бути добре обізнані щодо власного почуття гумору. Використовуючи методику MSHS, вчителі можуть наглядно побачити ті сфери гумору, які у них розвинуті найкраще, і ті, які не до кінця відкрили свій потенціал. Розуміння власного почуття гумору дає можливість змінити спосіб його використання, дослідити аспекти, що покращують соціальну взаємодію і що наносять шкоду.

Також усвідомлення усіх характерних особливостей власного гумору дає суб'єкту можливість більш глибокого аналізувати гумор оточуючих, помічати унікальності та цілі його застосування. Такі навички безсумнівно несуть велику користь для педагогів. Таким чином, вчитель, наприклад може виявити якісь труднощі певного учня, які він буде в змозі допомогти вирішити чи покращити, застосувавши певний спосіб використання гумору при спілкуванні з цим конкретним учнем. Також подібні стратегії можна застосовувати для покращення як індивідуальних відносин з учнями, так і загальної атмосфери у класі.

Для ефективного використання гумору у педагогічному сенсі необхідно володіти відповідними навичками: від вище зазначеного розуміння власного почуття гумору до застосування різноманітних стратегій з ціллю покращення комунікації. Оволодіння подібними навичками починається із засвоєння теоретичних понять, інформаційних аспектів про роль гумору. Ми рекомендуємо наступний ряд заходів, які сприятимуть формуванню позитивного ставлення до гумору, розширення його функціональності та поглибленню розуміння власного почуття гумору.

1. Гумористично-театральні вистави – командна творча робота учнів, у якості позакласної діяльності або додаткових завдань у класній роботі з певних предметів.
2. Проект «Жарт дня» – у межах конкретного класного середовища створити можливість для учнів на добровільних засадах демонструвати свої жарти у формі змагань.
3. «Хвилинка гумору» – у формі короткочасної перерви під час тривалості уроку вчитель розповідає жарт або жартівливу історію після виконання певного завдання з ціллю знаття напруги у класі та переключення уваги учнів.
4. Проект «Не смішно» – у формі позакласної діяльності учні на добровільних засадах творчо розбирають форми гумору та гумористичні ситуації, які несуть потенційну шкоду класному середовищу.
5. «Інформаційний час» – на щотижневих інформаційних заняттях підготовка доповідей учнями про різні стилі та форми гумору, його значення.
6. Лекційні заходи для вчителів – у контексті заходів із підвищення кваліфікації та професійної підготовки психолог проводить інформаційну лекцію про можливості застосування гумору у педагогічній взаємодії.

Наведений вище ряд заходів з формування позитивного ставлення до використання гумору може бути доповнений і розширений класними керівниками відповідно до індивідуальних характеристик певного класного середовища.

Варто зробити акцент на головному, на наш погляд, аспекті – використання гумору учнями, ставлення до нього, загальне навчальне середовище у класі повністю залежить від відношення до гумору вчителя, від форм його застосування та саморозуміння його індивідуальних особливостей. Уміння вчителя збалансовано використовувати ресурси гумору у педагогічній взаємодії, для владнання конфліктів, покращення стресостійкості, керування індивідуальними відносинами має значний вплив на характер його відносин з учнями. Таким чином, обізнаність вчителя у контексті почуття гумору та його ролі як соціального регулятора необхідна для створення позитивної атмосфери у класному середовищі.

Висновки до розділу 3

Завдяки використанню надійних стандартизованих методик було встановлено прямий вплив ролі гумору на систему відносин «вчитель-учень». За допомогою кореляційного аналізу було виявлено зв'язки між компонентами почуття гумору вчителя та компонентами почуття учнів, а також, із характеристикою відносин учнів до вчителів.

Статистична обробка отриманих результатів дозволила нам отримати наступні результати:

1. Досліджувані мають показники по близькості відносин із вчителями на рівні вище середнього, та тривожність у відносинах – нижче середнього. Як в учнів, так і у класних керівників загальний рівень почуття гумору вище середнього, а також більшість компонентів почуття гумору

також мають показники високі (гумор як копінг-стратегія, сприймання гумору) та вище середнього. Вчителі мають статистично значущо більш високі показники по компоненту почуття гумору – копінг-стратегія.

2. Порівняння показників почуття гумору та відносин учнів до вчителів між класами показало поодинокі статистично значущі відмінності, на описовому рівні були виявлені певні тенденційні відмінності між класами, що може бути також пов'язано із невеликою кількістю досліджуваних усередині груп порівняння.

3. Найвні прямі кореляційні зв'язки компонентів почуття гумору вчителів з компонентами почуття гумору учнів та їхніми відносинами із вчителями. А саме загальний рівень почуття гумору та застосування гумору вчителем мають взаємозв'язок із застосуванням гумору учнями та обернені кореляції із тривожністю учнів у відносинах з вчителем. Показники загального рівня почуття гумору вчителя та його застосування мають характерний вплив на застосування гумору учнями. Чим вищі показники загального рівня гумору у вчителів, тим вищі показники застосування в учнів.

Також взаємозв'язок спостерігається між застосуванням гумору вчителем та тривожністю учнів у відносинах із вчителем. Цей взаємозв'язок обернено пропорційний, що говорить про те, чим активніше вчитель застосовує гумор при комунікаційній взаємодії з учнями, тим менш виражена тривожність в учнів щодо даного вчителя.

Отримані дані дозволяють підтвердити гіпотезу про вплив використання гумору вчителями та учнями на особливості формування та функціонування системи відносин «вчитель-учень» у контексті освітнього процесу. Також отримані кореляційні взаємозв'язки між компонентами почуття гумору учнів і вчителів та відносинами учнів із класними керівниками склали основу для надання психологічних рекомендацій з покращення соціальної взаємодії у процесі педагогічної комунікації шляхом

поглиблення обізнаності у ролі та ресурсах гумору через запропоновані освітні заходи як для вчителів, так і для учнів.

ВИСНОВКИ

1. Гумор – широке та багатопланове поняття, яке можна досліджувати з різноманітних точок зору. Проведений нами теоретико-методологічний аналіз ролі гумору як соціального інструменту у системі відносин вчитель-учень дозволяє зробити висновок, що поняття гумору у психологічній літературі трактується неоднозначно. Один вектор вивчення пропонує розглядати його як характерну властивість, інший – як вимірювальну межу або стан окремих осіб чи груп. Деякі дослідники представляють гумор як окрему сутність, якій притаманне власне існування. У той час як інші розглядають гумор як набір реакцій, який супроводжує певні стимули. Для цілей обраної

теми дослідження погляди МакГі була обрана відправною точкою. У його розробках гумор розуміється як форма інтелектуальної гри, приємний розумовий або психологічний досвід осягнення, відкриття, інтерпретації та оцінки абсурдних подій та ситуацій. Така інтерпретація гумору не заперечує ні його емоційні компоненти, ні роль соціального середовища, яка впливає на виникнення гумору і його контекст, ні фізичні прояви реакцій на гумор.

У контексті обраної теми дослідження гумор розглядається, у першу чергу, як риса характеру або особистості, далі як форма мислення та продукт творчого процесу. Таким чином, розглядаючи поняття гумору у контексті педагогічної взаємодії, його конструкція аналогічна ефективному стилю навчання.

Розуміння і кількісна оцінка конструкцій почуття гумору у першу чергу вимагає розуміння і теоретичного обґрунтування самого поняття гумору. Ситуація, яка склалася на сучасному етапі загального вивчення гумору, відображає його складність, оскільки навіть основні визначення є неоднозначними. У роботі були проаналізовані основні теорії виникнення гумору, які послуговували основою для подальшого дослідження.

Широкий ряд соціальних функцій, які виконує гумору, у тому числі як механізм копіngu, дозволяє стверджувати, що він являє собою окрему унікальну форму комунікації.

Вивчення гумору та розвитку почуття гумору серед дітей шкільного віку реалізується з кількох точок зору. З одного боку, дослідники розглядають розвиток гумору як частину загального процесу вікового розвитку. З іншого боку – розглядають безпосередньо процес розвитку дитини як механізм, що проясняє природу і характеристики самого гумору.

Розглянуті у роботі підходи до вивчення ролі гумору у класній взаємодії дають змогу зробити висновок, що його застосування

безпосередньо можна віднести і до концепції соціальної адаптації в цілому, що у свою чергу полегшує процес пристосування у комунікаційному просторі між учителем та учнями, які поділяють певні гумористичні вподобання. Було розглянуто сприймання учнями старших класів гумористичних навичок вчителів у кореляції з ефективністю навчання. Систематичні стратегії використання гумору для перевірки та оцінки учнів можуть поліпшити ставлення до змісту конкретного предмету, що сприяє загальному покращенню результатів навчання.

Використання гумору у шкільному освітньому процесі визнається багатьма вчителями як важливий інструмент в управлінні процесом навчання, корегуванням поведінки, особистому подоланні стресу та підтримці ентузіазму у такій складній професії. Однак підготовка вчителів, курси з підвищення кваліфікацій без відриву від виробництва, не включають вивчення ролі гумору та набуття практичних навичок його використання.

На даному етапі огляду існуючих досліджень гумору у контексті освітнього процесу можна вже зауважити, що його роль як для вчителів, так і для учнів є беззаперечно важливою.

Загалом виключно серед школярів, почуття гумору цінується та заохочується і саме це в основному створює атмосферу у класі. Але важливим є той момент, що гумор школярів окремого класу ґрунтується на саме на почутті гумору конкретного вчителя, з яким вони перебувають у контакті. Отже, використання учнями того чи іншого типу гумору завжди заохочується чи підтримується самим вчителем.

У підлітковому середовищі гумор виступає інструментом, який дозволяє підвищити рівень саморефлексії, надає ресурси для вирішення соціальних ситуацій та підвищення соціальної компетентності, взаємодії та співпраці.

У нашому дослідженні основною вибірковою сукупністю і являються представники підліткового середовища – учні старших класів та їхні класні керівники.

Достовірність даних та обґрунтованість висновків, отриманих у роботі, забезпечувалася використанням вищеописаних методологічних і методичних основ, опорою на розроблені у психологічній науці методи організації психологічного дослідження та обробки отриманих даних, застосуванням апробованого інструментарію, репрезентативністю вибірки, дотриманням засад і правил проведення опитувань, обґрунтованим вибором процедур аналітичної і статистичної обробки даних.

2. Емпіричною основою проведеного дослідження виступають дані психологічного обстеження 71 респондентів. Загальна вибірка включала у себе учнів п'яти класів – від 9 року навчання до 11 – від 11 до 21 особи у кожному представленому класі та класних керівників кожного представленого класу відповідно.

Базою дослідження являється загальноосвітній навчальний заклад – ліцей №100 Поділ.

Емпіричне дослідження за допомогою психодіагностичного інструментарію проводилося індивідуально з кожним респондентом у вільний від навчального процесу час.

Процедура тестування проводилася у формі комунікації через соціальні мережі. Даний аспект був спровокований територіальною розгалуженістю місцезнаходження досліджуваних респондентів, що увійшли до вибірки, в умовах дистанційного навчання, яке було впроваджено карантинними заходами, введеними 18 березня 2021 року та подовженими до 30 квітня 2021 включно через розповсюдження вірусного захворювання на території України.

Завдяки використанню надійних стандартизованих методик було встановлено прямий вплив ролі гумору на систему відносин «вчитель-

учень». За допомогою кореляційного аналізу було виявлено зв'язки між компонентами почуття гумору вчителя та компонентами почуття учнів, а також, із характеристикою відносин учнів до вчителів.

3. Загальний рівень почуття гумору та застосування гумору вчителем мають взаємозв'язок із застосуванням гумору учнями та обернені кореляції із тривожністю учнів у відносинах з вчителем. Показники загального рівня почуття гумору вчителя та його застосування мають характерний вплив на застосування гумору учнями. Чим вищі показники загального рівня гумору у вчителів, тим вищі показники застосування в учнів.

Також взаємозв'язок спостерігається між застосуванням гумору вчителем та тривожністю учнів у відносинах із вчителем. Цей взаємозв'язок обернено пропорційний, що говорить про те, чим активніше вчитель застосовує гумор при комунікаційній взаємодії з учнями, тим менш виражена тривожність в учнів щодо даного вчителя.

Цінним матеріалом для аналізу виступають отримані показники кожного класу, адже представляють унікальну картину функціонування взаємостосунків між вчителем та його учнями.

Так, була досліджена психологічна ситуація у класі, де вчитель не заохочував учнів до використання гумору. І хоча показники почуття гумору вчителя та учнів у даному класі мали все одно достатньо високі показники, вони не мали такої щільної взаємодії.

Картини дослідження інших класів представляли різноманітність станів відносин вчителів та учнів: (а) близькість відносин знаходиться на високому рівні, але тривожність має більшу вираженість, у порівнянні з іншими класами з приблизно такою ж високою близькістю; класний керівник обраного класу має вищі загальні показники почуття гумору, ніж учні; вчитель досить активно застосовує гумор як копінг-стратегію у процесі своєї роботи, але не

приділяє достатньої уваги активізації гумору своїх учнів у процесі комунікації з ними; (б) загальний рівень гумору вчителя та учнів відрізняються буквально однією позначкою; гумор у даному класі знаходить своє застосування, що проявляється у досить низьких показниках тривожності та відносно високих – близькості; (в) клас демонструє позитивне відношення до застосування гумору як вчителем, так і його учнями; функції гумору та різноплановість його застосування не обмежуються тільки копінг-стратегіями: вчитель має дещо вищі показники загального застосування гумору, тим самим заохочуючи учнів до його використання; (г) вчитель активно використовує гумор у процесі соціальної взаємодії з учнями, створюючи позитивне ставлення до гумору, активуючи його ресурси та вплив на їхню систему відносин.

4. У ході статистичної обробки результатів було встановлено наявність прямих кореляційних зв'язків компонентів почуття гумору вчителів з компонентами почуття гумору учнів та їхньою системою відносин. А саме загальний рівень почуття гумору та застосування гумору вчителем мають взаємозв'язок із застосуванням гумору учнями та обернені кореляції із тривожністю учнів у відносинах з вчителем. Показники загального рівня почуття гумору вчителя та його застосування мають характерний вплив на застосування гумору учнями. Чим вищі показники загального рівня гумору у вчителів, тим вищі показники застосування в учнів.

Також взаємозв'язок спостерігається між застосуванням гумору вчителем та тривожністю учнів у відносинах із вчителем. Цей взаємозв'язок обернено пропорційний, що говорить про те, чим активніше вчитель застосовує гумор при комунікаційній взаємодії з учнями, тим менш виражена тривожність в учнів щодо даного вчителя.

Отримані дані дозволяють підтвердити гіпотезу про вплив використання гумору вчителями та учнями на особливості формування та функціонування системи відносин «вчитель-учень» у контексті освітнього процесу. Також отримані кореляційні взаємозв'язки між компонентами почуття гумору учнів і вчителів та їхньою системою відносин склали основу для надання психологічних рекомендацій з покращення соціальної взаємодії у процесі педагогічної комунікації шляхом поглиблення обізнаності у ролі та ресурсах гумору через запропоновані освітні заходи як для вчителів, так і для учнів.

СПИСОК ВИКОРАСТИНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Abbot-Chapman, J., Hughes, P., Holloway, G., & Wyld, C. Identifying the Qualities and Characteristics of the "Effective" Teacher / Hobart, Youth Education Study Centre, University of Tasmania. – 1990.
2. Abel, M.A. Humor, stress and coping strategies. / HUMOR: International Journal of Humor Research – 15(4) – p.365-381.

3. Apter, M. (1982). *The experience of motivation: The theory of psychological reversals*. San Diego: Academic Press.
4. Asch, D.M., & Nerlove, H. (1960). The development of double-function terms in children: An exploratory investigation. In B.Kaplan. & S. Wapner (Eds.), *Perspectives in psychological theory: Essays in Honor of Heinz Werner*. New York: International Universities Press.
5. Attardo, S. (1997). The semantic foundations of cognitive theories of humor. *HUMOR: International Journal of Humor Research*, 10 (4) 395-420.
6. Attardo, S. & Raskin, V. (1991). Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model. *HUMOR: International Journal of Humor Research*, 4(3-4), 293- 347.
7. Attardo, S., Hall, B., Lyttle, J., & Russell, R.E. (2002). Discussions on the threads "Incongruities and questions", "Incongruity resolution" and "Incongruity theory". Retrieved May 7, 2002, from archives for February 2002 of HUMOUR- RESEARCH@JISCMAIL.AC.UK An interdisciplinary forum for the discussion, debate and exchange of ideas. : <http://www.jiscmail.ac.uk/cgi-in/wa.exe?A1=ind0202&L=humour-research> (12-14).
8. Bainy, M. (1993). *Why do we laugh and cry?* Sunlight Publications: West Ryde NSW (Australia).
9. Bergen, D. (1989). An educology of children's humour: Characteristics of young children's expression of humour in home settings as observed by parents. *International Journal of Educology*, 3 (2), 124-135.
10. Bergen, D. (1989). An educology of children's humour: Characteristics of young children's expression of humour in home settings as observed by parents. *International Journal of Educology*, 3 (2), 124-135.
11. Bergen, D. (1998). Development of the sense of humor. In W. Ruch (Ed.) *The Sense of Humor: Explorations of a Personality Construct*. Berlin: Mouton de Gruyter.

12. Bergen, D. (1998). Development of the sense of humor. In W. Ruch (Ed.) *The Sense of Humor: Explorations of a Personality Construct*. Berlin: Mouton de Gruyter.
13. Bergen, D., & Brown, J. (1994). Sense of humor of children at three age levels: 5-6, 8-9 and 11-12. Paper presented at the International Society for Humor Studies Conference, Ithaca, New York, June 22-26.
14. Berk, R.A., & 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.
15. Berkowitz, L.(1970). Aggressive humour as a stimulus to aggressive responses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 710-717.
16. Berlyne, D. E. (1972). Humor and its kin. In J.H. Goldstein & P.E. McGhee (Eds.), *The Psychology of Humor: Theoretical Perspectives and Empirical Issues*. New York: Academic Press.
17. Bird, G.E . (1925). An objective humour test for children. *Psychological Bulletin*, 22, 137- 138.
18. Black, R.S., & Howard-Jones, A. (2000). Reflections on best and worst teachers, an experiential perspective of teaching. *Journal of Research and Development in Education*, 34 (1),1.
19. Booth-Butterfield, S., & Booth-Butterfield, M. (1991). Individual differences in the communication of humorous messages. *Southern Communication Journal*, 56, 205-218.
20. Brumbaugh, F. (1939). Stimuli which cause laughter in children. Unpublished doctoral dissertation, New York University, 1939. Reported in McGhee, P.E. (1971) *Cognitive development and children's comprehension of humour*, *Child Development*, 42, 123 -138.
21. Bryant, J., Comisly, P.W., Crane, J.S., & Zillman, D. (1980). Relationship between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluation of their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 72 (4). 511 - 519.

22. Burford, C. (1987). Humour of Principals and its Impact on Teachers and the School. *The Journal of Educational Administration* 25(1), 29-54.
23. Burford, C. (1987). Humour of Principals and its Impact on Teachers and the School. *The Journal of Educational Administration* 25(1), 29-54.
24. Canary, D. J., Cody, M. J., & Manusov, V. L. (2003). *Interpersonal communication: A goals-based approach* (3rd ed.). Boston: Bedford/St. Martins.
25. Cattell, R.B. (1931). The assessment of teaching ability. *British Journal of Educational Psychology*, 1, 48-71.
26. Cattell, R.B., & Luborsky, L.B. (1947). Personality factors in response to humor. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 402- 421.
27. Cazden, C. (1986). Classroom discourse. In M.C. Wittrock, (Ed.) (1986) *Handbook for Research on Teaching*, Third Edition, New York, Macmillan.
28. Chandler, K.A. (1902) The sense of humour in children. *The Century Magazine*, 42, 959- 967.
29. Chapman, A.J. (1973). Social facilitation of laughter in children. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9, 528-541. (b)
30. Chapman, A.J. (1974). Laughter and social intimacy. Paper presented to the Social Psychology Meeting of the British Psychological Society London Conference, December.
31. Chapman, A.J. (1976). Social aspects of humorous laughter. In A.J. Chapman & H.C. Foot (Eds.), *Humour and Laughter: Theory, Research and Applications*. New York: Wiley.
32. Cunningham, A. (1962). Relationship of sense of humor to intelligence. *Journal of Social Psychology*, 57, 143- 147.
33. Davies, A., & Apter, M.(1980). Humour and its effect on learning in children. Chapter 9 in P.E.McGhee & A.Chapman (Eds.), *Children's Humour*. New York; John Wiley and Sons.
34. de Bono, E. (1996). private discussion during public seminar, Hobart 12 September 1996.

35. Droz, M., & Ellis, L.(1996). *Laughing While Learning .• Using Humor in the Classroom*. Longmont Colorado: Sopris West. 242
36. *Employability Skills for Australian Industry: Literature Review and Framework Development* (Commonwealth of Australia, 2002)
37. Freud, S. (1976). *Jokes and their relation to the unconscious*. (J. Strahey, Trans.). London: Penguin. (Original work published 1905)
38. Gardner, H., Kircher, M., Winner, E., & Perkins, D. (1975). Children's metaphoric productions and preferences. *Journal of Child Language*, 2, 125-141.
39. Gardner, H.E. (1980). Children's literary development: the realms of metaphor and stories. Chapter 4 in P.E. McGhee & A. Chapman (Eds.), *Children's Humour*. New York: John Wiley and Sons.
40. Gartler, L. (2002, August). *Humor in Educational Contexts*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, IL.
41. Gleitman, H. (1991). *Psychology*. New York: Norton.
42. Graham, L. (1958). The maturational factor in humor. *Journal of Clinical Psychology*, 14, 326-328.
43. Greenwald, H.(1977). *Humour in psychotherapy*. In A.J. Chapman & H.C. Foot (Eds.) *It's a funny thing, humour*. Oxford UK: Pergamon Press.
44. Grossman, S.A. (1977). The use of jokes in psychotherapy. In A.J. Chapman & H.C. Foot (Eds.) *It's a funny thing, humour*. Oxford UK: Pergamon Press. 244
45. Gruner, C.R. (1997). *The game of humor: a comprehensive theory of why we laugh*. New Brunswick NJ: Transaction Publishers.
46. Hauck W.E., & Thomas J.W. (1972). The relationship of humor to intelligence, creativity and intentional and incidental learning. *The Journal of Experimental Education*, 40, 4.
47. Heckel, R.V., & Kvetenslcy, E.D. (1972). The development of humor in children. *Psychology*, 9(2), 17- 21.

48. Hetherington, E.M. (1964). Humor preferences in normal and physically handicapped children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69(6), 694- 696.
49. Hill, D.J. (1988). *Humor in the classroom: a handbook for teachers*. Springfield (Ill): Charles C Thomas Publishers.
50. Hill, D.J. (1988). *Humor in the classroom: a handbook for teachers*. Springfield (Ill): Charles C Thomas Publishers.
51. Holloway, G., Abbot-Chapman, J., & Hughes, P. (1992). *Identifying the Qualities and Characteristics of the Effective Teacher. Report 2: Normative Dimensions of Teacher/Student Interaction*. Hobart: Youth Education Studies Centre, University of Tasmania.
52. Howe, F. J.(1993). Developmental Trends. *Child Study Journal*, 23 (4), p327-46.
53. Hudspith, S. (1994). Humour as a significant factor in classroom interaction, relations and ethos. In S. Harriss & M. Malin (Eds.), *Aboriginal kids in urban classrooms*, Wentworth Falls NSW (Australia) : Social Science Press.
54. Hudspith, S. (1994). Humour as a significant factor in classroom interaction, relations and ethos. In S. Harriss & M. Malin (Eds.), *Aboriginal kids in urban classrooms*, Wentworth Falls NSW (Australia) : Social Science Press.
55. Justin, F.A. (1932). A genetic study of laughter provoking stimuli. *Child Development*, 3, 114-136.
56. Kagan, J. (1967). On the need for relativism. *American Psychologist*, 22, 131-143. 246
57. Kagan, J. (1971). *Change and continuity in infancy*. New York: Wiley.
58. Keith- Spiegel, P. (1972). *Early Conceptions of Humor: Varieties and Issues*. In J.H.Goldstein & P.E.McGhee (Eds.), *The Psychology of Humor: Theoretical Perspectives and Empirical Issues*. New York: Academic Press.
59. Kenerdine, M. (1931). Laughter in the pre-school child. *Child Development*, 2, 288-290. Kerlinger, F.N. (1964). *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rheinhart and Winston.

60. Killinger, B. (1977) The place of humour in adult psychotherapy. In A.J Chapman & H.C. Foot (Eds.) *It's a funny thing, humour*. Oxford UK: Pergamon Press.
61. Koestler, A. (1964). *The Act of Creation*. London: Hutchinson & Co.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. 2. The psychology of moral*
62. Leach, M. (Ed.) (1996). *Ultimate Insults*. French's Forest, NSW: New Holland Publishers. Lefcourt, H.M., & Martin, R.A. (1986). *Humor and Life Stress: Antidote to Adversity*. New
63. Levine, J. (1977.) *Humour as a form of therapy: introduction to symposium*. In A.J. Chapman & H.C. Foot (Eds.) *It's a funny thing, humour*. Oxford UK: Pergamon Press.
64. Loomis, D., & Kolberg, K. (1993). *The Laughing Classroom: Everyone's Guide to Teaching with Humor and Play*. Tiburon California: H.J. Kramer.
65. Lorenz, K. (1968) *On Aggression*. M. Latzke (Trans.). London: Methuen and Co. (Original work published 1963.)
66. Mallan, K. (1993). *Laugh Lines: Exploring humour in children's literature*. Newtown (NSW): Primary English Teachers Association.
67. Malpass, L.F., & Fitzpatrick, E.D. (1959). Social Facilitation as a factor in reaction to humor. *The Journal of Social Psychology*, 50, 295- 303.
68. Martin, R.A., & 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.
69. Martin, R.A., & 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.
70. Martineau, W.H. (1972). A model of the Social Functions of Humor. In J.H. Goldstein & P.E. McGhee (Eds.), *The Psychology of Humor: Theoretical Perspectives and Empirical Issues*. New York: Academic Press.

71. Masten, A.S. (1986). Humor and competence in School-aged children. *Child Development*, 57,461-473.
72. McCrae, R.R., & Costa, P.T. (1986). Personality, coping and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*, 54, 385-405.
73. McGhee, P.E. (1971). Development of the humor response. *Psychological Bulletin*, 76(5), 328-348.
74. McGhee, P.E. (1973). Birth order and social facilitation of humor. *Psychological Reports*, 33, 105-106.
75. McGhee, P.E. (1979). *Humor: its origin and development*. San Francisco, CA: Freeman.
76. Monro, D.H. (1951). *Argument of laughter*. Melbourne: Melbourne University Press.
77. Murstein, B.I., & Brust, R.G. (1985). Humour and interpersonal attraction. *Journal of Personality Assessment*, 49 (6), 637- 640.
78. Neuliep, J.W. (1991). An examination of the content of high school teacher's humor in the classroom and the development of an inductively derived taxonomy of classroom humor. *Communication Education*, 40 (October).
79. Omwake, L. (1939). Factors influencing sense of humor. *Journal of Social Psychology*, 10, 95-104.
80. Perl, R.E. (1933). The influence of social factors upon appreciation of humor. *American Journal of Psychology*, 45, 308- 312.
81. Pollard, A. (1984). Goodies, Jokers and Gangs. In M.Hammersley & P. Woods (eds.), *Life in School: The Sociology of Pupil Culture*. Milton Keynes: Open University Press.
82. Raskin, V. (1985). *Semantic mechanisms of humor*. Dordrecht/Boston /Lancaster: D. Reidel.
83. Raskin, V. & Attardo, S. (1991). Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model. *HUMOR: International Journal of Humor Research*, 4(3-4), 293- 347.

84. Redlich, F.C., Levine J., & Sohler T.P. (1951). A mirth response test; preliminary report on a psychodiagnostic technique utilizing dynamics of humor. *American Journal of Orthopsychiatry*, 21, 717-734.
85. Ruch, W. (1992). Assessment of appreciation of humor: studies with the 3WD humor test. In C.D. Spielberger & J.N. Butcher *Advances in Personality Assessment Volume 9*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
86. Schacter, S. (1959). *The Psychology of Affiliation : Experimental Studies of the Sources of Affiliation*. Stanford, CA: Stanford University Press.
87. Schrodtt, P. (2003). Student perceptions of instructor verbal aggressiveness: The influence of student verbal aggressiveness and self-esteem. *Communication Research Reports*, 20, 240-250.
88. Schultz, T.R., & Scott, M.S. (1974). The creation of verbal humor. *Canadian Journal of Psychology*, 28(4), 421 - 425.
89. Senior, R. (2001, August). The role of humour in the development and maintenance of class cohesion. *Prospect*, 16(2), 45-54.
90. Shaw, B.H. (1976). Group cohesiveness and goal achievement. *Small Group Behavior*, 7, 86-93.
91. Shultz, T.R. (1972). The role of incongruity and resolution in children's appreciation of cartoon humour. *Journal of Experimental Child Psychology*, 13, 456- 477.
92. Shultz, T.R. (1974). Development of the appreciation of riddles. *Child Development*, 45(4), 100-105
93. Shultz, T.R. & Horibe, F. (1974). Development of the appreciation of verbal jokes. *Developmental Psychology*, 10 (1), 13- 20.
94. Shultz, T.R., & Robillard, J. (1980). The development of linguistic humour in children: incongruity through rule violation. Chapter 3 in P.E.McGhee & A. Chapman, A. (Eds.) *Children's Humour*. New York; John Wiley and Sons.
95. Stopsy, F.(1992). *Humor in the classroom: A New approach to Critical Thinking*. Lowell Massachusetts:Discovery Enterprises.

96. Veatch, T.C. (1998). A theory of humour. *HUMOR: International Journal of Humor Research*, 11(2) 161- 215.
97. Vitulli, W.F., & Barbin, J.M. (1991). Humor-value assessment as a function of sex, age and education. *Psychological Reports* 69, 1155- 1164.
98. Vitulli, W.F., & Tyler, K.E. (1988). Sex-related attitudes toward humour among high-school and college students. *Psychological Reports*, 63, 616-618.
99. Walker, M.A., & Washburn, M.F. (1919). The Healy-Fernald Picture Completion Test as a test of the perception of the comic. *American Journal of Psychology*, 30, 304-307.
100. Walker, R & Adelman, C. (1976). Strawberries. In M. Stubbs & S. Delamont (Eds.), *Explorations in Classroom Observation*. Bath: The Pitman Press.
101. Wanzer, M. B., & Frymier, A. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning. *Communication Education*, 48, 48-62.
102. Wanzer, M., Booth-Butterfield, M., & Booth-Butterfield, S. (1996). Are funny people popular? An examination of humor orientation, loneliness, and social attraction. *Communication Quarterly*, 44, 42-52.
103. Wanzer, MB., & Fymier, A.B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and student's reports of learning. *Communication Education*, 48, 48-62.
104. Wallach, M., and Kogan, N. (1965) . *Modes of thinking in Young Children*. New York: Holt, Rhinehart and Wilson. Cited in P.E. McGhee & A. Chapman (Eds.), *Children's Humour*. New York: John Wiley and Sons.
105. Wells, R.E. (1934). A study of tastes in humorous literature among pupils of junior and senior high schools. *Journal of Educational Research*, 28
106. White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297- 333.

107. Wigley, C. J. (1998). Verbal aggressiveness. In J. C. McCroskey, J. A. Daly, M. M. Martin, & M. J. Beatty (Eds.), *Communication and personality: Trait perspectives* (pp. 191-214). Cresskill, NJ: Hampton Press.
108. Williams, J.M. (1946) An experimental and theoretical study of humour in children. Unpublished M.A. thesis, University of London. In *British Journal of Educational Psychology*, 16 (1), 43 - 44.
109. Wolfenstein, M.(1953). Children's understanding of jokes. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 8, 162- 173.
110. Wolfenstein, M.(1954). *Children's Humour: a psychological approach*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
111. Woods, P. (1983). Coping at school through humour. *British Journal of Sociology of Education*, 4 (2), 111 - 124.
112. Wyer, R.S., & Collins, J.E II, (1992). A theory of humor elicitation. *Psychological Review*, 99(4)., 663 - 688.
113. Zigler, E, Levine, J., & Gould, L. (1966). Cognitive processes in the development of children's appreciation of humour. *Child Development*, 37, 507-518.
114. Zigler, E, Levine, J., & Gould, L. (1967). Cognitive challenge as a factor in children's humor appreciation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 332- 336.
115. Zillman, D., & Bryant, J. (1983). Uses and effects of humor in educational ventures. In P.E. McGhee, P.E. & J.H.Goldstein (Eds.), *Handbook of Humor Research. Volume II: Applied studies*. (pp 173-194). New York: Springer-Verlag.
116. Ziv, A. (1979). The teacher's sense of humour and the atmosphere in the classroom. *School Psychology International*, 1(2), 21 - 23.
117. Ziv, A., Gorenstein, E., Moris, A. (1986). Adolescents' evaluation of teachers using disparaging humour. *Educational Psychology*, 6(1), 37-44.

ДОДАТКИ

Item

-
1. I can often crack people up with the things I say.
 2. Other people tell me that I say funny things.
 3. I'm regarded as something of a wit by my friends.
 4. I can say things in such a way as to make people laugh.
 5. Sometimes I think up jokes or funny stories.
 6. My clever sayings amuse others.
 7. I'm confident that I can make other people laugh.
 8. People look to me to say amusing things.
 9. I use humor to entertain my friends.
 10. I can ease a tense situation by saying something funny.
 11. I can actually have some control over a group by my uses of humor.
 12. People who tell jokes are a pain in the neck.
 13. Calling somebody a "comedian" is a real insult.
 14. I like a good joke.
 15. I'm uncomfortable when everyone is cracking jokes.
 16. I dislike comics.
 17. I appreciate those who generate humor.
 18. Uses of humor help to put me at ease.
 19. I can use wit to help adapt to many situations.
 20. Trying to master situations through uses of humor is really dumb.
 21. Humor helps me cope.
 22. Humor is a lousy coping mechanism.
 23. Uses of wit or humor help me master difficult situations.
 24. Coping by using humor is an elegant way of adapting.
-