



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

Διπλωματική Εργασία

«Το χιούμορ ως διδακτική στρατηγική στα φιλολογικά μαθήματα»

Βασιλική Παναγοπούλου

Επιβλέπων Καθηγητής: Αθανάσιος Μιχάλης



Αθήνα, Σεπτέμβριος 2024

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου»

«Το χιούμορ ως διδακτική στρατηγική στα φιλολογικά μαθήματα»

Βασιλική Παναγοπούλου

Επιτροπή Κρίσης

Επιβλέπων Καθηγητής

Συν-Επιβλέποντες Καθηγητές:

Αθανάσιος Μιχάλης
Αναπληρωτής Καθηγητής

Χρήστος Παρθένης
Αναπληρωτής Καθηγητής

Αντώνιος Μπούρας
Ε.ΔΙ.Π.

Αθήνα, Σεπτέμβριος 2024

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου προς τον υπεύθυνο καθηγητή μου, κ. Αθανάσιο Μιχάλη, για την καθοδήγηση, τη στήριξη και την εμπιστοσύνη που μου παρείχε κατά τη διάρκεια της εκπόνησής της. Η πολύτιμη επιστημονική καθοδήγηση και οι εύστοχες παρατηρήσεις του αποτέλεσαν καθοριστικά στοιχεία στην ολοκλήρωση της εργασίας μου. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους τους καθηγητές του ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου», οι οποίοι με τις πολύτιμες γνώσεις τους και τις επικοινωνιακές συζητήσεις μας, συνέβαλαν στην επιστημονική μου εξέλιξη και συγκρότηση. Η εμπειρία και οι γνώσεις που απέκτησα κατά τη διάρκεια των σπουδών μου κρίνονται ανεκτίμητες και θα με συνοδεύουν σίγουρα στα επόμενα βήματά μου.

Παράλληλα, ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω να εκφράσω προς τον κ. Παντελεήμονα Χιονίδη, τον μέντορά μου κατά την Πρακτική μου Άσκηση στο Πρότυπο Γυμνάσιο Αγίων Αναργύρων, ο οποίος βρισκόταν πάντα στο πλευρό μου και συμμεριζόταν τους προβληματισμούς και τις σκέψεις μου σε κάθε στάδιο της προσπάθειάς μου. Υπήρξε για μένα πηγή έμπνευσης και προσωπικής ανάπτυξης, ενώ οι παρακολουθήσεις των διδασκαλιών του και οι μετέπειτα επικοινωνιακές συζητήσεις μας με έχουν «σημαδέψει». Συνολικά, η καθοδήγηση και η στήριξή του υπήρξαν σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχή ολοκλήρωση της πρακτικής και της μετέπειτα έρευνάς μου και συνεπώς, τον ευχαριστώ θερμά για το ευρύτερο ενδιαφέρον και την αφοσίωσή του. Φυσικά, ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και προς τους υπόλοιπους αξιόλογους καθηγητές του σχολείου, οι οποίοι με υποδέχτηκαν εξίσου εγκάρδια, ήταν πρόθυμοι να μοιραστούν τη διδακτική τους εμπειρία και να διαθέσουν τα τμήματά τους για την πραγματοποίηση των διδασκαλιών μου.

Επίσης, κρίνεται απαραίτητο να εκφράσω τις πιο θερμές ευχαριστίες μου στους «μικρούς πρωταγωνιστές» της διπλωματικής μου εργασίας, τους μαθητές του Πρότυπου Γυμνασίου Αγίων Αναργύρων, οι οποίοι συμμετείχαν ενεργά στις διδακτικές μου παρεμβάσεις και συνεργάστηκαν με μεγάλη προθυμία στις συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν. Η μεταξύ μας συνεργασία ήταν πολύ ευχάριστη από την πρώτη στιγμή και θα μου μείνει αξέχαστη!

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους κοντινούς μου ανθρώπους για την ηθική συμπαράσταση, την υπομονή και την πολύτιμη βοήθεια που μου παρείχαν ώστε να ολοκληρωθεί επιτυχώς η παρούσα διπλωματική εργασία.

ΒΕΒΑΙΩΣΗ ΕΚΠΟΝΗΣΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη Διπλωματική Εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στο ΠΜΣ Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου – Πλήρους Φοίτησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Η εργασία αυτή, έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο.

Σε κάθε περίπτωση, αναληθούς ή ανακριβούς δηλώσεως, υπόκειμαι στις συνέπειες που προβλέπονται στον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» και στις διατάξεις που προβλέπει η Ελληνική και Κοινοτική Νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας».

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ονοματεπώνυμο: Βασιλική Παναγοπούλου

Αριθμός Μητρώου: 7574122100009

Υπογραφή:



Περίληψη

Η εν λόγω μελέτη περίπτωσης ασχολείται με το χιούμορ ως διδακτική στρατηγική στα φιλολογικά μαθήματα και την επίδρασή του στους μαθητές. Στοχεύει στην ανίχνευση της παρουσίας του στην τάξη, στον εντοπισμό των μορφών και των περιστάσεων εμφάνισής του, καθώς και των σκοπών που αυτό εκπληρώνει. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα, δίχως αξιώσεις γενίκευσης, η οποία διεξήχθη στο Πρότυπο Γυμνάσιο Αγίων Αναργύρων και για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε παρατήρηση 30 διδακτικών ωρών, τρεις διδακτικές παρεμβάσεις από την ερευνήτρια στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Β' Γυμνασίου και Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας από πρωτότυπο Γ' Γυμνασίου, ενώ στο τέλος ακολούθησαν συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης 31 μαθητών. Παρά το γεγονός πως στα ελληνικά δεδομένα δεν είναι αρκετά διαδεδομένη η στρατηγική του χιούμορ, η παρούσα έρευνα έδειξε πως μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο και να συμβάλει στη μαθησιακή διαδικασία, προσδίδοντάς της μια ευχάριστη και εύθυμη αίσθηση. Συγκεκριμένα, αναδείχθηκε η συμβολή του χιούμορ στην ενίσχυση της προσοχής και συμμετοχής των μαθητών, στην ελευθερία έκφρασής τους, στην καλύτερη κατανόηση της προς εξέταση γνώσης και στην ισχυροποίηση της παιδαγωγικής σχέσης. Τέλος, οι ομαδικές συνεντεύξεις με τους μαθητές αποκάλυψαν τη θετική αντιμετώπισή τους απέναντι στο χιούμορ και την επιθυμία τους για ηχηρή παρουσία του κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις – Κλειδιά

Χιούμορ, διδακτική στρατηγική, περιστάσεις εμφάνισης, παιδαγωγική σχέση, μαθησιακή διαδικασία

Abstract

In this study humor is approached as a didactic strategy for teaching in the humanities and focuses on its effect on students. It aims to trace its presence in the classroom, the forms and circumstances of its occurrence, as well as the purposes it fulfils. This qualitative research, without claims of generalization, was conducted at the Agioi Anargyroi Model Lower Secondary School and the data were selected in the span of 30 hours of observation, three teaching interventions carried out by the researcher in the Modern Greek Language course of the 2nd year and the Ancient Greek Language course of the 3rd, followed by interviews in focus groups of 31 students. Even though in the Greek classrooms the strategy of humor is not widespread enough, this study proved that it can be an effective tool and contribute to the learning process, giving it a pleasant and cheerful tone. Its contribution to enhancing students' attentiveness and participation, to boosting their freedom of expression, to a better understanding of knowledge, and to the strengthening of the pedagogical relationship was highlighted. Finally, the focus groups with students revealed their positive attitude towards humor and their desire for its determinant presence in the learning process.

Keywords

Humor, didactic strategy, circumstances, pedagogical relationship, learning process

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract.....	6
Περιεχόμενα.....	7
Εισαγωγή	9
1. Διδακτικές στρατηγικές	11
1.1 Συνεργατική μάθηση	12
1.2 Κοινωνιογνωστική σύγκρουση	13
1.3. Καταιγισμός ιδεών ή ιδεοθύελλα.....	14
1.4. Παιχνίδι ρόλων	14
1.5. Συζήτηση	15
1.6. Χιούμορ	15
2. Το χιούμορ	17
2.1. Ορίζοντας το χιούμορ	17
2.2. Οι πηγές και μορφές του χιούμορ	20
2.3. Οι θεωρίες του χιούμορ	23
2.3.1. Η θεωρία της ανωτερότητας ή επιθετικότητας	23
2.3.2. Η γνωσιακή θεωρία της ασυμβατότητας ή ασυμφωνίας	23
2.3.3. Η θεωρία της εκτόνωσης/ανακούφισης	24
2.3.4. Το εκπαιδευτικό χιούμορ: Θεωρία Επεξεργασίας Εκπαιδευτικού Χιούμορ - Μοντέλο Πιθανότητας Επεξεργασίας της πειθούς	25
2.4. Οι διάφορες όψεις του χιούμορ στην εκπαίδευση	27
2.5 Το χιούμορ από την οπτική των εκπαιδευτικών	30
3. Ανασκόπηση σχετικών ερευνών	34
4. Μεθοδολογία έρευνας.....	38
4.1. Επιλογή θέματος	38
4.2. Ερευνητικά ερωτήματα/Υποθέσεις/Στόχοι	40
4.3. Επιλογή μεθόδου έρευνας.....	41
4.4. Ερευνητικά εργαλεία	42
4.4.1. Παρατήρηση (observation).....	42
4.4.2. Διδακτική παρέμβαση (design research)	43
4.4.3. Εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις (focus group)	44
4.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	45
4.6. Ερευνητική πορεία.....	46
4.7. Περιορισμοί έρευνας.....	46
5. Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων	48
5.1 Παρατήρηση.....	48
5.1.1. Οι εκφράσεις χιούμορ	49
5.1.2. Το χιούμορ ως μέσο για την εκκίνηση του μαθήματος	51
5.1.3. Το χιούμορ ως μέσο για την καλύτερη κατανόηση	52
5.1.4. Το χιούμορ ως μέσο για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών και την προώθηση της μάθησής τους	55
5.1.5. Το χιούμορ ως αγχολυτικό κατά τη διάρκεια μίας εξέτασης	58
5.1.6. Το χιούμορ στο υλικό του μαθήματος	59
5.1.7. Το χιούμορ και η ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης.....	60

5.1.8. Το χιούμορ και το λάθος.....	62
5.2. Διδακτικές Παρεμβάσεις.....	62
5.2.1 Νεοελληνική Γλώσσα: «Οι διαθέσεις του ρήματος»	62
5.2.1.1. Γενικός σχολιασμός διδακτικής παρέμβασης.....	65
5.2.2. Αρχαία Ελληνική Γλώσσα από Πρωτότυπο: Ενότητα 8: «Ένα παράδειγμα σεβασμού προς τους γονείς». Η διδασκαλία του Παθητικού Μέλλοντα και Παθητικού Αορίστου.....	66
5.2.2.1. Γενικός σχολιασμός διδακτικής παρέμβασης.....	68
5.3. Συνεντεύξεις με ομάδες εστίασης (focus groups).....	70
5.3.1. Οι γενικές εντυπώσεις των μαθητών από την εκάστοτε διδακτική παρέμβαση	71
5.3.2. Οι εκφράσεις του χιούμορ στη διδασκαλία	71
5.3.3. Οι περιστάσεις και ο σκοπός εμφάνισης του χιούμορ	73
5.3.3.1. Το χιούμορ ως μέσο για την καλύτερη κατανόηση	73
5.3.3.2. Η συμβολή του χιούμορ στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης	74
5.3.3.3. Η εμφάνιση του χιούμορ σε στιγμές δυσαρέσκειας των μαθητών	75
5.3.3.4. Η παρουσία του χιούμορ στους μαθητές	75
5.3.4. Το χιούμορ ως στρατηγική ή ως στοιχείο προσωπικότητας	76
5.3.5. Γενικός σχολιασμός των εστιασμένων ομαδικών συνεντεύξεων.....	77
6. Συμπεράσματα /Συζήτηση	78
7. Προοπτικές περαιτέρω έρευνας.....	83
8. Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	84
9. Παράρτημα.....	89
9.1. Φύλλο εργασίας: Νεοελληνική Γλώσσα	89
9.2. Φύλλο εργασίας: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα.....	92

Εισαγωγή

«Το χιούμορ στη διδακτική πράξη είναι όπως το αλάτι στο φαγητό: το νοστιμίζει, αλλά από μόνο του δεν αρκεί για να κάνει το φαγητό νόστιμο. Και βεβαίως ισχύει και το αντίστροφο: ένα κατά τα άλλα «νόστιμο» φαγητό δεν τρώγεται χωρίς αλάτι».

(Χανιωτάκης, 2011: 217)

Είναι γνωστό πως το χιούμορ ως «διαδεδομένη μορφή ατομικής και κοινωνικής έκφρασης» αποτελεί αποτελεσματικό αντίδοτο σε δύσκολες στιγμές του ανθρώπου, καθώς προκαλεί στους αποδέκτες του ένα εύρος θετικών συναισθημάτων και ελαττώνει την εμφάνιση άλλων αρνητικών. Προσδίδει χαρά, έκπληξη και γέλιο στους ανθρώπους που το εκτιμούν και το αντιλαμβάνονται, ενώ έχει τη «δύναμη» να προσβάλει και να πληγώσει όταν προσλαμβάνει αρνητική χροιά. Θεωρείται ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά το οποίο αποζητούμε στους ανθρώπους, ενώ όσοι διαθέτουν καλή αίσθηση του χιούμορ, συνήθως, είναι εκείνοι που έλκουν την προσοχή μας και διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον μας.

Στρέφοντας την προσοχή μας στα εκπαιδευτικά δεδομένα, το χιούμορ μπορεί να αποτελέσει μια ενδιαφέρουσα διδακτική στρατηγική, την οποία οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να συμβάλουν στην ολόπλευρη μάθηση των μαθητών τους, μπορούν να αξιοποιήσουν στις διδασκαλίες τους. Στη διεθνή έρευνα χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης, ενώ η ελληνική βιβλιογραφία, μόλις τα τελευταία χρόνια, αναγνωρίζει την αποτελεσματικότητά του στην εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις σύγχρονες εξελίξεις, αντιλαμβανόμαστε τη σημασία που έχει για τους μαθητές η δημιουργία του κατάλληλου και ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος για τη διαμόρφωση θετικών διαθέσεων απέναντι στη μάθηση. Τα δεδομένα που προκύπτουν από τα οφέλη του χιούμορ μπορούν να οδηγήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση, γεγονός που αποτέλεσε αφορμή για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Φυσικά, αξίζει να επισημανθεί πως μια διδακτική στρατηγική δεν είναι αρκετή για να χαρακτηρίσει επιτυχημένη μια διδασκαλία, καθώς πρόκειται για κάτι περισσότερο από αυτό.

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην προϋπάρχουσα γνώση και έρευνα εξετάζοντας το χιούμορ ως διδακτική στρατηγική στα φιλολογικά μαθήματα. Με επίκεντρο τη διερεύνηση της παρουσίας του στις σχολικές τάξεις και της χρήσης του τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές, επιδιώκει να ανιχνεύσει τη δυναμική του χιούμορ και των διαφόρων εκφάνσεων που μπορεί αυτό να προσλάβει κατά την

εκπαιδευτική διαδικασία. Για τη διεξαγωγή της επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα, η οποία εναρμονίστηκε με τους στόχους της ερευνητριας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση, η διδακτική παρέμβαση και οι εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις προκειμένου να επιτευχθεί ο τριγωνισμός των δεδομένων.

Ειδικότερα, στα κεφάλαια που ακολουθούν επιχειρείται μια θεωρητική θεμελίωση της έννοιας της διδακτικής στρατηγικής, ενώ, παράλληλα, το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στην έννοια του χιούμορ και των ποικίλων αποχρώσεών του στην καθημερινότητα και ιδίως στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, τίγεται η δυσκολία ορισμού του και, συγχρόνως, παρουσιάζονται μία σειρά από θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για αυτό. Ύστερα, ακολουθεί η παρουσίαση σχετικών με το χιούμορ ερευνών, οι οποίες έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα, προκειμένου στη συνέχεια, να μεταβούμε στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, κατά το οποίο, αφού παρουσιάζεται διεξοδικά η μεθοδολογία, γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και ακολουθεί η εξαγωγή των σχετικών συμπερασμάτων. Φυσικά, επιδιώκεται αναλυτική περιγραφή των ερευνητικών εργαλείων και δίνεται ιδιαίτερο βάρος στα όσα παρατηρήθηκαν και συζητήθηκαν με τα εκάστοτε ερευνητικά υποκείμενα.

1. Διδακτικές στρατηγικές

Οι σημερινοί μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της Κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα και χρειάζεται να εξοπλιστούν με τις κατάλληλες μεταγνωστικές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να γίνουν «ανεξάρτητα σκεπτόμενοι και ενεργοί πολίτες» (Πετροπούλου και συν., 2015:20). Αυτό καθιστά ακόμα πιο απαιτητικό τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια τέτοιων δεξιοτήτων στους μαθητές τους και άρα, στην οργάνωση και επιλογή των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών που θα τους οδηγήσουν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Με τον όρο «διδακτική στρατηγική» αναφερόμαστε στην συνειδητή επιλογή συγκεκριμένης τεχνικής ή μεθόδου διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό, η οποία στηρίζεται σε κάποια θεωρία μάθησης και στοχεύει στην εκπλήρωση, με τον βέλτιστο δυνατό τρόπο, ορισμένων διδακτικών στόχων και κατ' επέκταση μαθησιακών αποτελεσμάτων. Όπως αναφέρει και ο Ματσαγγούρας (2011: 160) ο όρος «στρατηγική διδασκαλίας» αντικατοπτρίζει μια «οργανωμένη με σαφείς αρχές συνακολουθία διδακτικομαθησιακών δραστηριοτήτων, που προσφέρονται για την υλοποίηση συγκεκριμένων διδακτικών στόχων». Η επιλογή μιας διδακτικής στρατηγικής επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό, από τη στιγμή που εκείνος την επιλέγει και είναι σε θέση να κρίνει την καταλληλότητά της σκεπτόμενος πάντα τις ανάγκες της τάξης του. Κατόπιν, καθορίζεται και από τους μαθητές, οι οποίοι παρέχουν την ανατροφοδότηση και λειτουργούν σαν «ελεγκτές» της αποτελεσματικότητά της.

Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, πως πίσω από την διεξαγωγή μιας διδασκαλίας «κρύβονται» πολλά. Πρόκειται για μια αρκετά πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο σήμερα, τη στιγμή που πραγματοποιείται, αλλά έχει παρελθόν και μέλλον. Με άλλα λόγια, απαιτεί κατάλληλη προετοιμασία από μέρους του εκπαιδευτικού πριν διεξαχθεί, με τον ορισμό συγκεκριμένων στόχων και επιδιώξεων που θα ταιριάζουν στις διδακτικές ανάγκες κάθε περίπτωσης (Φλουρής, 2005) και θα μπορούν να επιφέρουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Φυσικά, δεν ολοκληρώνεται εκεί, από τη στιγμή που μετά το πέρας της πρέπει να ακολουθήσει ο αναστοχασμός επί των διδακτικών ενεργειών που ακολουθήθηκαν για την εκπλήρωση των στόχων, όπως και η απαραίτητη ανατροφοδότηση από τους μαθητές για τις διάφορες επιλογές, στις οποίες προέβη ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία, και οι οποίες μπορεί να ήταν βοηθητικές ή όχι. Βασικό προαπαιτούμενο είναι ο εκπαιδευτικός να διαθέτει «ανοιχτά

πλαίσια αναφοράς» (Mezirow, 2009), ώστε να είναι πρόθυμος να βάλει τον εαυτό του σε αυτήν τη διαδικασία διαπραγμάτευσης των διδακτικών του επιλογών, αλλά και να αποδεχτεί τις επικείμενες αλλαγές που ενδέχεται να ανακύψουν μέσα από τον αναστοχασμό του.

Όπως υποστηρίζει και ο Ματσαγούρας (2011), οι επιδιώξεις της εκπαίδευσης δεν υλοποιούνται μόνο με την επιλογή του κατάλληλου περιεχομένου μάθησης, αλλά προϋποθέτουν εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και τεχνικών. Όλη η παραπάνω διαδικασία συνοψίζεται στον όρο «μεθοδολογία της διδασκαλίας», η οποία υλοποιείται μέσω της εφαρμογής των κατάλληλων διδακτικών εργαλείων και στρατηγικών. Μάλιστα, αξίζει να αναφερθεί πως οι διδακτικές πρακτικές που επιλέγονται στο πλαίσιο της εκάστοτε μεθοδολογίας είναι αποκαλυπτικές των υποκείμενων παραδοχών και της επαγγελματικής ταυτότητας του εκάστοτε εκπαιδευτικού, καθώς σχετίζονται με τις προσωπικές του πεποιθήσεις για τη μάθηση, τον ρόλο του στη μαθησιακή διαδικασία και την επιθυμία του για την προώθηση της μάθησης των μαθητών.

Αγνοώντας το γεγονός πως «παγιωμένες δασκαλοκεντρικές εκπαιδευτικές πρακτικές» εξακολουθούν να βρίσκονται στο επίκεντρο, προβάλλοντας αντίσταση στις αλλαγές που προστάζουν οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 21^{ου} αιώνα (Φλουρής, 2021: 39), αξίζει να αναφερθούμε σε μία ποικιλία άλλων διδακτικών στρατηγικών που αξιοποιούνται στις σχολικές τάξεις προωθώντας την ουσιαστικότερη μάθηση και την αυτενέργεια των μαθητών. Φυσικά, δεν είναι δυνατόν να αναφερθούμε στο σύνολο των στρατηγικών που υπάρχουν, γι' αυτό θα περιοριστούμε σε συγκεκριμένες. Ενδεικτικά παραθέτουμε τα εξής: εργασία σε ομάδες (συνεργατική), κοινωνιογνωστική σύγκρουση, καταιγισμός ιδεών, παιχνίδι ρόλων, συζήτηση και χιούμορ.

1.1 Συνεργατική μάθηση

Αναλυτικότερα, την αρχή θα κάνει η πασίγνωστη *συνεργατική μάθηση* (cooperate learning), η οποία στηρίζεται στις αναπτυξιακές δυνατότητες της κοινωνικής δράσης, δηλαδή στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, ενώ εναρμονίζεται πλήρως με τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner, αφού προωθείται η ανάπτυξη μίας ευρείας γκάμας τύπων νοημοσύνης, χάρη στην συνύπαρξη σε μία ομάδα πολλών διαφορετικών τύπων νοημοσύνης μαθητών (Φλουρής, 2021: 256). Μέσα από το χωρισμό της τάξης σε ομάδες, ο μαθητής αναλαμβάνει αρμοδιότητες και γίνεται παραγωγός γνώσης αυτενεργώντας και χρησιμοποιώντας τις δεξιότητες της συνεργασίας, χωρίς να τίθεται αποκλειστικά το ζήτημα του πώς θα κατακτηθεί η γνώση. Δεν

είναι απλώς ένας πιο ευχάριστος τρόπος για να φτάσουμε στο προδιαγεγραμμένο αποτέλεσμα, πρόκειται για μία πιο σύνθετη διαδικασία. Μέσα από την εργασία σε μικτές, ανομοιογενείς συνήθως, ομάδες, οι μαθητές αλληλοϋποστηρίζονται και οδηγούνται ευκολότερα στη μάθηση, ακόμα κι αν ακολουθήσουν «λάθος μονοπάτια» (Feldman, 2009). Η παρουσία ενός ικανού συμμαθητή μπορεί να τους οδηγήσει στη μάθηση και στην προώθηση της γνωστικής τους ανάπτυξης, όπως υποστηρίζει ο Vygotsky με την ιδέα του για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης. Αυτή η κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά και πολλές φορές η παρουσία ενός ατόμου με μεγαλύτερη γνωστική ανάπτυξη, είτε ενήλικα είτε ομηλικού, μπορεί να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία και να συνδράμει στη διεύρυνση των γνωστικών τους οριζόντων (Φρυδάκη, 2009: 403-404). Συνολικά, η ομάδα συντελείται από έναν «κοινό νου», ο οποίος αποτελεί καρπό της ένωσης πολλών διαφορετικών άλλων, και οδηγεί στην επίτευξη των κοινών στοχεύσεων της ομάδας και την παραγωγή ακόμη και καινοτομιών. Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί πως η συνεργατική βοηθάει και στην ανάπτυξη ή και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών, καθώς αυτοί καλούνται να συνεργαστούν με συμμαθητές τους που μπορεί και να μην έχουν συναναστραφεί καθόλου ή να τρέφουν αρνητικά συναισθήματα για αυτούς.

1.2 Κοινωνιογνωστική σύγκρουση

Στη συνέχεια, μια άλλη διδακτική στρατηγική είναι αυτή της *κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης* (Φρυδάκη, 2009: 267-269), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές οδηγούνται στην κατανόηση μιας ιδέας ύστερα από την αντιπαράθεση της με τις ήδη προϋπάρχουσες γνώσεις τους ή με αυτές των συμμαθητών τους. Η χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής διδασκαλίας μπορεί να προκύψει σε περιβάλλοντα όπου οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται ορισμένες έννοιες και προκειμένου να γίνουν αυτές αντιληπτές, χρειάζεται να επέλθει «εννοιολογική αλλαγή». Αυτό μπορεί να προκύψει μέσα από ένα παράδειγμα που θα δοθεί και θα οδηγήσει στη διάγνωση της αρχικής τους αμφιβολίας ή μέσα από το άκουσμα διαφορετικών απόψεων, οι οποίες θα φωτίσουν έναν νέο τρόπο θέασης των πραγμάτων. Ζητούμενο είναι οι μαθητές να οδηγηθούν μέσα από αυτή τη διαδικασία με ομαλό τρόπο στη γνώση, χωρίς ο εκπαιδευτικός να αγνοεί τις απορίες τους ή τις λανθασμένες τους απαντήσεις. Αντιθέτως, για να συμβεί η κοινωνιογνωστική σύγκρουση πρέπει οι μαθητές να αιτιολογήσουν το σκεπτικό τους, γεγονός που ενδέχεται να τους οδηγήσει στην αυτόματη εύρεση λύσης στο εκάστοτε «πρόβλημα». Αυτή η αυθεντική διαδικασία είναι που ενεργοποιεί τη σκέψη τους, διευκολύνει μετέπειτα τη μάθησή τους και τους βοηθά να καλλιεργήσουν ανώτερους μηχανισμούς σκέψης.

1.3. Καταιγισμός ιδεών ή ιδεοθύελλα

Στη συνέχεια, μια αρκετά διαδεδομένη διδακτική στρατηγική αποτελεί ο *καταιγισμός ιδεών* ή η λεγόμενη *ιδεοθύελλα* σε πιστή μετάφραση του αγγλικού όρου *brainstorming*, που εισήγαγε ο Alex Faickney Osborn το 1930. Πρόκειται για μια «τεχνική ομαδικής δημιουργικότητας», η οποία προτείνεται για την ανάπτυξη της γλωσσικής νοημοσύνης των μαθητών από τον Φλουρή (2021: 249-250) και εφαρμόζεται συνήθως στην αρχή μίας διδακτικής ενότητας. Λειτουργεί ως μια πρώτη εισαγωγή στη θεματική του μαθήματος και το μόνο που προσδοκά είναι την ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση της σκέψης των μαθητών γύρω από την προς εξέταση ιδέα ή έννοια. Εντάσσεται στο πλαίσιο του κονστρουκτιβισμού, καθώς αντλεί στοιχεία από προηγούμενες γνώσεις των μαθητών, ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους και βασίζεται στην ιδέα της συν-οικοδόμησης της γνώσης, καθώς για την οικοδόμησή της απαιτείται σύμπραξη όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία υποκειμένων (Φρυδάκη, 2009: 349-351). Ο εκπαιδευτικός παίζει ρόλο καθοδηγητή, καθώς με τις κατάλληλες ερωτήσεις τροφοδοτεί τη σκέψη των μαθητών, οι οποίοι, εγκαταλείποντας κάθε άγχος ή φόβο για κριτική, υποκινούνται στην συνειρμική και δημιουργική έκφραση ιδεών. Οι ιδέες των μαθητών μπορούν να καταγράφονται χωρίς τάξη στον πίνακα με τη μορφή ενός σχεδιαγράμματος ή ενός εννοιολογικού χάρτη, ενώ κατόπιν ομαδοποιούνται και προσφέρουν αφορμή για συζήτηση. Η ιδεοθύελλα ως τεχνική μπορεί να διαρκέσει έως 10 λεπτά όταν λειτουργεί ενισχυτικά της διδασκαλίας, μπορεί, όμως, να χρησιμοποιηθεί και εκτενώς ως μέθοδος με συγκεκριμένα και δομημένα στάδια. Το σίγουρο είναι πως η όλη διαδικασία χαρακτηρίζεται αρκετά διασκεδαστική και ευχάριστη για τους μαθητές, ενώ, παράλληλα, μέσω αυτής ενισχύεται η ομαδικότητα και η συλλογική θεώρηση της γνώσης, από τη στιγμή που προκύπτουν αποδοτικότερες και καινοτόμες ιδέες χάρη στην ύπαρξη της ομάδας.

1.4. Παιχνίδι ρόλων

Παράλληλα, αξίζει να αναφερθούμε σε μια ακόμη διδακτική στρατηγική που εμπλέκει αρκετά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, αυτή του *παιχνιδιού ρόλων* (*role play*). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές υποδύονται ρόλους προκειμένου να διεισδύσουν στον κόσμο της εκάστοτε διδακτικής ενότητας, να την κατανοήσουν σε βάθος και στη συνέχεια να αποδείξουν πως αντιλήφθηκαν πραγματικά τις έννοιες που προσεγγίστηκαν. Η συγκεκριμένη στρατηγική κινητοποιεί σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές και τους ωθεί στο να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Tompkins, 2001). Παράλληλα, βοηθάει στην ανάπτυξη της γλωσσικής

τους ικανότητας, δεδομένου ότι τους «αναγκάζει» να αυτοσχεδιάσουν, όποτε αυτό χρειαστεί, και να σκεφτούν δημιουργικά, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του ρόλου.

1.5. Συζήτηση

Επιπρόσθετα, μια κατεξοχήν στρατηγική διδασκαλίας που επιλέγεται συχνά από τους εκπαιδευτικούς καταλαμβάνοντας σημαντικό μέρος στη μαθησιακή διαδικασία είναι αυτή της *συζήτησης*. Οργανώνεται συνήθως από τον εκπαιδευτικό με την επιλογή του θέματος της διδακτικής ενότητας και τη διατύπωση της αρχικής ερώτησης και, ύστερα, ορίζεται από τις ανταποκρίσεις των μαθητών. Αξίζει να σημειωθεί πως για τη συμμετοχή των μαθητών είναι σημαντική η διατύπωση των κατάλληλων «ανοιχτών» ερωτήσεων, οι οποίες θα δημιουργήσουν το κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης και σεβασμού, θα προωθούν τη συνέχιση της συζήτησης και θα διευθύνονται από τον διδάσκοντα, ο οποίος θα φροντίζει να δίνεται ο λόγος σε όσους το δυνατόν περισσότερους μαθητές, ενώ θα προσέξει να αποφευχθεί ο εκτροχιασμός από το επιλεγμένο προς συζήτηση θέμα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές μαθαίνουν να γίνονται «καλοί ακροατές», να σέβονται τον συνομιλητή τους και να αντιπαρατίθενται σε αυτόν υποστηρίζοντας με επιχειρήματα τις ιδέες τους. Μάλιστα, όταν τους δίνεται ξανά ο λόγος για να αναπτύξουν το σκεπτικό τους, μπορεί η συζήτηση να είναι τόσο εποικοδομητική που να επηρεαστούν από τους συνομιλητές τους και να τροποποιήσουν ακόμα και τις αρχικές τους θεωρήσεις, αποδεχόμενοι την άποψη του συνομιλητή τους για το θέμα. Τέλος, όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, για να λειτουργήσει επιτυχώς η στρατηγική της συζήτησης χρειάζεται οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία να είναι πρόθυμοι να μοιραστούν τις απόψεις τους και το επιλεγμένο θέμα να μπορέσει να τους κινήσει το ενδιαφέρον.

1.6. Χιούμορ

Τέλος, μια διεθνώς αναγνωρισμένη διδακτική στρατηγική είναι αυτή του *χιούμορ*. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να το αξιοποιούν με ποικίλους τρόπους στη διδασκαλία τους, μέσω της δημιουργίας ή της παρουσίασης του κατάλληλου χιουμοριστικού υλικού, όπως είναι η προβολή χιουμοριστικών βίντεο, ο διαμοιρασμός φύλλων εργασίας με χιουμοριστικό περιεχόμενο και δραστηριότητες, αλλά και μέσω των χιουμοριστικών αναφορών από μέρους του κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αναλυτικότερα, αναφέροντας ενδεικτικά κάποια οφέλη του, το χιούμορ διατηρεί αμείωτη την προσοχή και την συγκέντρωση των μαθητών, παρέχει τα κατάλληλα κίνητρα για τη συμμετοχή τους στην τάξη, αποφορτίζει το κλίμα μειώνοντας τυχόν εντάσεις ή περιπτώσεις άγχους και ενισχύει τη δημιουργικότητα των μαθητών συμβάλλοντας συνολικά στην επίδοσή

τους. (Τσάκωνα, 2013: 286-87). Φυσικά, όταν μιλάμε για χιούμορ, είναι επόμενο να λαμβάνουμε υπ' όψιν και τους αποδέκτες του, δηλαδή τους μαθητές. Αξίζει να σημειωθεί πως η μελέτη του χιούμορ δεν περιορίζεται στη παιδαγωγική του σημασία, αλλά και στην εξέτασή του ως αντικειμένου γλωσσικής διδασκαλίας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού των μαθητών, αποτελώντας σημαντικό κομμάτι της διδασκαλίας της γλώσσας (Τσάμη και συν., 2021). Σε αυτή τη διδακτική στρατηγική θα επικεντρωθεί η παρούσα έρευνα και ως εκ τούτου στα κεφάλαια που ακολουθούν θα προβούμε σε διεξοδική μελέτη της.

Συνοψίζοντας, η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών εργαλείων και στρατηγικών με απώτερο σκοπό την αυθεντική και ολιστική μάθηση των μαθητών κρίνεται βαρύνουσα σημασίας. Το έργο των εκπαιδευτικών γίνεται όλο και πιο απαιτητικό, καθώς οφείλουν να προσαρμόζουν και να διαφοροποιούν τις διδασκαλίες τους στις ιδιαιτερότητες και στο συνολικό προφίλ των μαθητών, περιλαμβάνοντας μία ευρεία γκάμα στρατηγικών (Φλουρής, 2021:38) Παράλληλα, όπως τονίζει και ο Φλουρής (2021: 39) είναι απαραίτητο να αξιοποιήσουν τον «πλουραλισμό των ικανοτήτων που διαθέτουν όλοι οι μαθητές τους», λησμονώντας απαρχαιωμένες διδακτικές προσεγγίσεις που καμία σημασία δεν αποδίδουν στη μοναδικότητα του κάθε μαθητή και στην εμπλοκή τους σε μαθητοκεντρικές διαδικασίες. Στην πραγματικότητα, κύριος ρόλος τους είναι να προκαλούν ιδέες στους μαθητές, να καθοδηγούν διακριτικά και να αποσύρονται από το προσκήνιο των διαδικασιών. Να είναι συμπαίκτες και, ταυτόχρονα, εγγυητές (Φρυδάκη, 2009: 438-439). Σε αυτά τα πλαίσια κινούνται και οι παραπάνω διδακτικές στρατηγικές που παρουσιάστηκαν, καθώς έτσι μπορεί να προωθηθεί με τον καλύτερο τρόπο η ουσιαστικότερη μάθηση των μαθητών.

2. Το χιούμορ

2.1. Ορίζοντας το χιούμορ

Ο ορισμός του χιούμορ προβληματίζει αρκετά τους ερευνητές του, οι οποίοι επισημαίνουν συχνά τη δυσκολία του εγχειρήματος στην αρχή των ερευνών τους. Πράγματι, η προσπάθεια εννοιολόγησης του όρου αποδεικνύεται αρκετά απαιτητική, αν αναλογιστούμε ταυτόχρονα και τις αμφίθυμες αντιδράσεις που μπορεί να προκαλέσει από τη φύση του η πρόσληψή του από τους αποδέκτες του. Άλλωστε, πολλοί συγκλίνουν στην άποψη πως συνίσταται σε «υποκειμενική υπόθεση» και έμφυτο χάρισμα που δεν είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί στους μη έχοντες χιούμορ. Ωστόσο, έρευνες αποδεικνύουν πως η ικανότητα του να έχει κανείς χιούμορ μπορεί να βελτιωθεί ή ακόμα και να διδαχθεί. Τα αποτελέσματα του σχεδιασμένου προγράμματος “The 7 Humor Habits Program” (7HHP) από τον McGhee, μία από τις σημαντικότερες φυσιογνωμίες στον χώρο της έρευνας του χιούμορ, είναι ενθαρρυντικά (Goldstein & Ruch, 2018). Αυτό που αναγνωρίζουμε πάντως σίγουρα είναι πως ιεραρχείται σε υψηλή θέση στα χαρακτηριστικά που αποζητούμε από τους ανθρώπους με τους οποίους συναναστρεφόμαστε, ενώ έκδηλη είναι και η παρουσία του στο σύνολο των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και Κοινωνικής Δικτύωσης, τα οποία κατακλύζουν την καθημερινότητά μας. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, πως ο προσδιορισμός του περιεχομένου του δεν είναι μία εύκολη υπόθεση, ενώ συχνά συμβαίνει να συγχέεται με παραπλήσιους όρους όπως είναι το γέλιο, το αστείο, το κωμικό, η ειρωνεία, ο σαρκασμός.

Αρχίζοντας από τον ορισμό που προτείνεται στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής στην Πύλη για την ελληνική γλώσσα, το χιούμορ αναφέρεται ως «η ικανότητα να αντιμετωπίζει κανείς την πραγματικότητα με εύθυμη διάθεση, παρουσιάζοντας τις διάφορες καταστάσεις με φαινομενική σοβαρότητα και αδιαφορία, κάτω από την οποία κρύβεται η σάτιρα και η άκακη ειρωνεία». Όπως επιβεβαιώνεται από τον παρατιθέμενο ορισμό, οι έννοιες της σάτιρας και της ειρωνείας όντας στενά συνδεδεμένες με το χιούμορ, χρησιμοποιούνται για να το προσδιορίσουν. Σύμφωνα με τον Ruch (ο.α. Τσάκωνα, 2013: 28-29) το χιούμορ αποτελεί έναν όρο γενικού περιεχομένου, “umbrella term” όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, που καλύπτει επιτυχώς ένα ευρύ φάσμα αστείων φαινομένων και αντικατοπτρίζει έναν θετικό τρόπο θέασης των πραγμάτων. Η λεγόμενη «αίσθηση του χιούμορ», μία άλλη φράση στο «ρεπερτόριο» των σχετικών με το χιούμορ εκφράσεων, προσδιορίζεται ως μία αρετή, ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ενός ατόμου που αντιλαμβάνεται το αστείο ή και μπορεί να παράγει χιούμορ. Όπως επισημαίνει ο Ruch (1998) η αίσθηση του χιούμορ, ως χαρακτηριστικό ενός ανθρώπου, σε αντίξοες συνθήκες μπορεί να

μετριάσει ή να απαλύνει την αρνητικότητα τους ή ακόμη και να τις μετατοπίσει προς το θετικό. Από την άλλη, ο Freud (1928) αναφέρει ότι το χιούμορ λειτουργεί ως αντίδοτο ενάντια στην εκδήλωση δυσάρεστων συναισθημάτων, λέγοντας μεταφορικά πως «αρνείται να πληγωθεί από τα βέλη της πραγματικότητας και να αναγκαστεί να υποφέρει».

Το χιούμορ ορίζεται από τον Goodman (2005, ο.α. Chabeli, 2008) ως «μία συμπεριφορά, μία οπτική, ένα σύνολο από δεξιότητες που μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να πετύχουν σημαντικούς στόχους στη ζωή τους». «Είναι μια κατάσταση ευθυμίας του πνεύματος, που συχνά επιδεικνύεται από ένα χαμόγελο ή γέλιο, ως απάντηση σε εξωτερικά ερεθίσματα» (Παπαδοπούλου, 2020: 455). Παράλληλα, προσδιορίζεται και ως κοινωνικό φαινόμενο, καθώς γελάμε και αστειευόμαστε πολύ περισσότερο όταν είμαστε με άλλους ανθρώπους παρά όταν είμαστε μόνοι μας. Ακόμα και στις περιπτώσεις όπου παρακολουθούμε μόνοι μας, για παράδειγμα μία κωμική σειρά ή εκπομπή, ερχόμαστε εμμέσως σε επαφή με άλλα πρόσωπα που εκδηλώνουν αστείες συμπεριφορές. Ο Χανιωτάκης (2011) επιβεβαιώνει την παραπάνω θεώρηση του χιούμορ χαρακτηρίζοντάς το ως ένα κοινωνικό γεγονός, προσθέτει ωστόσο ότι συνίσταται σε μια πολύπλοκη διαδικασία που αποτελείται από τρεις φάσεις: α) τη γνωστική επικοινωνία, δηλαδή την αντίληψη και κατανόηση του κωμικού στοιχείου, β) τη συναισθηματική αντίδραση, ουσιαστικά τα συναισθήματα χαράς και ευθυμίας που συνήθως ακολουθούν και γ) τη φυσική αντίδραση, που κατά κύριο λόγο πρόκειται για το γέλιο. Παράλληλα, άλλοι ερευνητές αναφέρουν πως το χιούμορ αποτελεί «μία συγκεκριμένη επικοινωνιακή πράξη κατά την οποία κάτι εκφέρεται με την πρόθεση να διασκεδάσει», ενώ άλλοι επισημαίνουν το γεγονός πως αναφέρεται σε όλες εκείνες τις πράξεις που συνειδητά επιδιώκονται να φανούν αστείες και επιφέρουν θετικά συναισθήματα ή προκύπτουν ασυνείδητα και εκλαμβάνονται ως αστείες (Chaniotakis & Papazoglou, 2019).

Διεισδύοντας στην ετυμολογία και τις απαρχές της λέξης, το χιούμορ προέρχεται από την αγγλική λέξη *humour* η οποία πηγάζει από το λατινικό *humor* ή *umor* (Χανιωτάκης, 2011:31). Το λατινικό *humor* σημαίνει το υγρό, την υγρασία και αναφέρεται σε τέσσερα σημαντικά υγρά του ανθρώπινου σώματος, των οποίων η κατάλληλη αναλογία καθιστούσε σημαντικό παράγοντα για τη διαμόρφωση ενός μετρημένου χαρακτήρα με καλή διάθεση. Σε διαφορετική περίπτωση, όπου δεν υπήρχε η σωστή αναλογία αυτών των «χυμών» του ανθρώπινου σώματος, γινόταν λόγος για έναν άνθρωπο που είχε την τάση να ξεπερνά το μέτρο εκδηλώνοντας αποκλίνουσες συμπεριφορές,

οι οποίες κατά συνέπεια τον έκαναν να βρίσκεται σε «κακή διάθεση». Έτσι και ο όρος κατέληξε να προσδιορίζει την ιδιοσυγκρασία (Κωστίου, 2002) και τον χαρακτήρα του ατόμου. (Τσάκωνα, 2013: 27-28). Τη σύγχρονη σημασία του αστείου και του διασκεδαστικού την απέκτησε με τη χρήση του στα αγγλικά, ενώ ο όρος δεν περιορίζεται σε μία γλώσσα, αλλά είναι ένα κοινό στοιχείο των υπαρχουσών γλωσσών, κι ας μην αποδίδεται με ταυτόσημο τρόπο.

Από την άλλη, προσεγγίζοντας το χιούμορ στα παιδαγωγικά συμφραζόμενα, μπορούμε να το ορίσουμε με το ό,τι παράγεται και θεωρείται αστείο και παιγνιώδες από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, συνίσταται σε μία αμφίδρομη διαδικασία παραγωγής χιουμοριστικού περιεχομένου, τόσο από τη μεριά των εκπαιδευτικών όσο και από αυτή των μαθητών τους. Η επιλογή ή η εκδήλωση και η μετέπειτα αξιολογική εκτίμηση τέτοιου περιεχομένου ανάγεται στην προσωπική επιλογή του κάθε εμπλεκόμενου παράγοντα. Παράλληλα, να σημειωθεί πως η απόδοσή του μπορεί να γίνεται λεκτικά, με τη χρήση μιας συγκεκριμένης γλώσσας επικοινωνίας, αλλά και μη λεκτικά, με τη βοήθεια, δηλαδή, των αισθήσεων, της λεγόμενης γλώσσας του σώματος, των χειρονομιών, των νευμάτων κ.α.

Τέλος, λέγεται πως κάθε απόπειρα ορισμού μπορεί να θεωρηθεί και ένας νέος ορισμός της, που δεν θα είναι ποτέ επαρκής, αν και έχει παρατηρηθεί πως υπάρχει ένα κοινό στοιχείο σύμπνοιας των ορισμών που έχουν προταθεί: το χιούμορ κατά βάση οδηγεί στην πρόκληση γέλιου (Κωστίου, 2002), χωρίς φυσικά να σημαίνει, από την άλλη, ότι το γέλιο είναι και απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη του χιούμορ. Σύμφωνα με τον Αρχάκη και την Τσάκωνα (2015, ο.α. Τσάκωνα, 2013: 55-6), το γέλιο πρέπει να αποτελεί αποκλειστικά συμπληρωματική ένδειξη για την ύπαρξη χιούμορ, καθώς στην πραγματικότητα δεν υπάρχει κάποια συμμετρική σχέση μεταξύ τους. Άλλωστε, δεν είναι υποχρεωτικό το χιούμορ να καταλήγει πάντα στο γέλιο ή το γέλιο να ταυτίζεται με το χιούμορ. Παρ' όλα αυτά, το άκουσμα ενός γέλιου σηματοδοτεί συνήθως την ύπαρξη κάποιας χιουμοριστικής διάθεσης στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα, και αποτελεί κατά κανόνα «το επιθυμητό αποτέλεσμά του». Ωστόσο, πρωταρχικό κριτήριο που οφείλουμε να λαμβάνουμε υπ' όψιν για την διαπίστωση της ύπαρξης του χιούμορ είναι η ασυμβατότητα που εντοπίζεται σε όσα λέγονται με όσα αναμένονται να ειπωθούν. Στη λεγόμενη, με άλλα λόγια, ανατροπή των προσδοκιών είναι που στοχεύει αυτός που διαθέτει χιούμορ όταν εκφράζει κάποιο χιουμοριστικό εκφώνημα.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η αποσαφήνιση της έννοιας του χιούμορ αποτελεί δύσκολο εγχείρημα για δυνατούς λύτες. Κανένας ορισμός του δεν είναι ικανός να περικλείει τις ποικίλες εκφάνσεις του ή να αποδίδει με ακρίβεια τον αντίκτυπο που αφήνει στους αποδέκτες του. Για την καλύτερη θεμελίωσή του θα μεταβούμε στη συνέχεια στην αναλυτική παρουσίαση των σχετικών με αυτό θεωριών που μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά της προσέγγισης του περιεχομένου του.

2.2. Οι πηγές και μορφές του χιούμορ

Όταν γίνεται λόγος για χιούμορ, οι περισσότεροι, το έχουμε στο νου μας σκεπτόμενοι τη θετική του πλευρά, καθώς το συνδέουμε με την εύθυμη διάθεση και κατ' επέκταση το γέλιο, το οποίο συνιστά συνήθως φυσικό επακόλουθό του (Τσάκωνα, 2013). Θεωρούμε πως οι εκφράσεις του χιούμορ είναι κατά βάση καλοπροαίρετες και καμία σχέση δεν έχουν με την πρόκληση αρνητικών συναισθημάτων. Αυτό συμβαίνει, καθώς το χιούμορ σηματοδοτεί έναν τρόπο έκφρασης και θέασης του κόσμου από μια αισιόδοξη σκοπιά, ενώ οι επιδράσεις του στην ψυχολογία του ατόμου είναι κατά βάση θετικές. Δεν είναι λίγες οι φορές που χρησιμοποιείται για να καταπραΰνει τον πόνο, να τονώσει τη θετική πλευρά των πραγμάτων και να ενθαρρύνει τα άτομα σε δύσκολες στιγμές. Ωστόσο, μπορεί συγχρόνως να αποτελέσει άμυνα του ατόμου σε μία προσπάθειά του να αποφύγει αρνητικές πτυχές της ζωής του, αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό, έναν εύκολο τρόπο διαφυγής από την πραγματικότητα και από το ρεαλιστικό βίωμα της στιγμής. Μπορεί να εκδηλωθεί σε κάθε κοινωνική περίπτωση, όπως στο πλαίσιο της συναναστροφής με άλλα πρόσωπα της οικογένειας, της παρέας φίλων, των δημόσιων ομιλητών και κάθε άλλης λογής κοινωνική περίπτωση.

Το χιούμορ, παράλληλα, συνδέεται σε μεγάλο βαθμό τόσο με την αντίληψη του εκάστοτε ατόμου απέναντι στα πράγματα όσο και με το χαρακτήρα του, μιας και αποτελεί στοιχείο της προσωπικότητας του ατόμου. Δεδομένου ότι οι μορφές εκδήλωσής του καθορίζονται από τον κάθε ομιλητή, αντιπροσωπεύουν και τον τρόπο αντίληψής του για τις καταστάσεις, τις οποίες βιώνει. Ταυτόχρονα, ο σκοπός της ομιλίας και το κοινό στο οποίο απευθύνεται κάθε φορά ο ομιλητής μπορεί να καθορίσουν και τη μορφή του χιούμορ που θα χρησιμοποιηθεί. Αναλογιζόμενος, λοιπόν, τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες βρίσκεται, οφείλει να επιλέξει και τους μηχανισμούς εκείνους που θα εξυπηρετήσουν τον σκοπό της ομιλίας του. Έτσι, συμβαίνει να γίνεται χρήση του

χιούμορ από τους ομιλητές προκειμένου να τύχουν της ιδιαίτερης προσοχής των ακροατών τους ή για τη χαλάρωσή τους από μία εκτενή ομιλία.

Στη συνέχεια, το χιούμορ μπορεί μεν να προκύπτει πηγαία και αυθόρμητα, ως φυσικό χαρακτηριστικό του ατόμου, ωστόσο η παρουσία του καθορίζεται και από τα περιβάλλοντα στα οποία βρίσκεται, μιας και δεν είναι όλα τα περιβάλλοντα κατάλληλα για την εκδήλωση χιουμοριστικών εκφράσεων. Ταυτόχρονα, δεν αντιλαμβάνονται το χιούμορ όλοι οι άνθρωποι με παρόμοιο τρόπο, ούτε διαθέτουν όλοι χιούμορ, ώστε να το προσλαμβάνουν θετικά, και όσοι διαθέτουν, το εκφράζουν με το δικό τους μοναδικό τρόπο. Υπάρχουν, επίσης, κάποιοι που καμία σημασία δεν του δίνουν, υποτιμώντας την αξία του και θεωρώντας το ανόσιο και ανόητο, γεγονός που μπορεί να προκύπτει και από τη δική τους αδυναμία για διατύπωση και κατανόηση χιουμοριστικών εκφράσεων. Από την άλλη, δεν είναι και όλοι δεκτικοί απέναντι σε χιουμοριστικά σχόλια, μιας και συχνά θίγονται αδυναμίες και ανασφάλειες στην προσπάθεια χρήσης χιούμορ. Παράλληλα, ο αυτοσαρκασμός αποτελεί μία μορφή χιούμορ που προκύπτει από την χιουμοριστική διάθεση του ατόμου απέναντι σε δικά του χαρακτηριστικά, τα οποία παρουσιάζει ο ίδιος για τον εαυτό του προλαβαίνοντας πολλές φορές τις αντιδράσεις των υπολοίπων. Η διάθεση για αυτοσαρκασμό από μέρους ενός ατόμου μπορεί να λειτουργήσει ως άμυνα απέναντι σε ανασφάλειες και κακεντρεχή σχόλια που το άτομο προσπαθεί να αποδεχτεί ή να αποκρούσει πριν ακόμη ακουστούν.

Φυσικά, πολλοί είναι αυτοί που χρησιμοποιούν το χιούμορ κακοπροαίρετα στην καθημερινότητά τους αποκαλύπτοντας τις αρνητικές του εκφάνσεις. Αναφερόμαστε σε περιπτώσεις όπου χρησιμοποιείται με υποτιμητικό, επιθετικό τρόπο και κριτικό χαρακτήρα και σκοπεύει στην ανάδειξη, για παράδειγμα, της κατωτερότητας ή της ανικανότητας των συνομιλητών, τη γείωση και τη γενικότερη προσβολή της προσωπικότητας του άλλου. Τέτοιες μορφές χιούμορ είναι το καυστικό χιούμορ, η παρωδεία, η ειρωνεία και η σάτιρα, όροι που συχνά ταυτίζονται με αυτό, αλλά στην πραγματικότητα πρόκειται για ξεχωριστά φαινόμενα. Αυτές οι εκφράσεις χιούμορ είναι καλό να αποφεύγονται, ειδικά σε εκπαιδευτικά πλαίσια, προκειμένου να μην διαιωνίζονται και να προωθούνται στο ευαίσθητο σχολικό περιβάλλον. Συνδυαστικά με το γεγονός πως μπορεί να πληγώσουν ανεπανόρθωτα τους αποδέκτες τους, να προκαλέσουν ανησυχία, να ντροπιάσουν ή και να δημιουργήσουν εχθρικότητα (Παπαδοπούλου, 2020:456).

Πιο συγκεκριμένα, καυστικό χιούμορ ονομάζεται εκείνο που χρησιμοποιεί συνειδητά και εσκεμμένα επιθετικά και ειρωνικά σχόλια έναντι ενός προσώπου ή μιας κατάστασης, προκειμένου να πετύχει την προσβολή και την ενόχλησή του εκάστοτε προσώπου. Κατόπιν, η παρωδία αναφέρεται σε μία κοροϊδευτική απεικόνιση ενός αυθεντικού έργου, που στόχο έχει την έμφαση στις αδυναμίες και τις ιδέες εκείνες που προσφέρονται προς γελοιοποίηση. Πρόκειται για μία μίμηση που στηρίζεται στην υπερβολή και χρησιμοποιεί για εργαλείο της τη σάτιρα. Εκείνη με τη σειρά της, συνιστώντας και είδος λογοτεχνικό, αποσκοπεί στην κριτική αξιολόγηση προσώπων και καταστάσεων, συχνά με πολιτική χροιά, και ανατροπή των προσδοκιών των αποδεκτών της επιδιώκοντας τον «πόνον» τους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Arthur Pollard (1972) «η ουσία της πετυχημένης σάτιρας είναι να κάνεις τα θύματά σου έξω φρενών, ενώ το ακροατήριό σου θα πεθαίνει στα γέλια». Η σάτιρα για να θεωρηθεί επιτυχημένη χρειάζεται να χρησιμοποιήσει με έξυπνο τρόπο την ειρωνεία, μία ακόμα έννοια προς επεξήγηση. Η ειρωνεία εδραιώνεται από την αναντιστοιχία που υπάρχει ανάμεσα σε αυτό που λέγεται από τον ομιλητή και σε αυτό που εννοείται στην πραγματικότητα. Σε αυτή την ασυμβατότητα είναι που στηρίζεται και το χιούμορ. Άλλωστε, συχνά η ειρωνεία χρησιμοποιείται για τη διατύπωση ενός ανεκδότου, επομένως χρησιμοποιείται ως εργαλείο για το χιούμορ (Τσάκωνα, 2013). Αντιλαμβανόμεστε, λοιπόν, την έντονη σχέση μεταξύ των παραπάνω εννοιών και τη δικαιολογημένη σύγχυση που επικρατεί για τον διαχωρισμό τους.

Αυτή η αμφίθυμη διάσταση του χιούμορ είναι ορατή στις περιπτώσεις όπου από τη μία μπορεί να ενισχύει την κοινωνική συνοχή μιας ομάδας δημιουργώντας περιπαικτική διάθεση και οικειότητα στα μέλη της και από την άλλη να οδηγεί στον αποκλεισμό ατόμων που βρίσκονται εκτός της ομάδας (Martin, 2007). Το γεγονός αυτό μπορεί να προκύψει ακούσια, ασυνείδητα, αλλά και στοχευμένα. Μία χαρακτηριστική μορφή απρόθετου χιούμορ συνιστούν τα γλωσσικά λάθη, τα λεγόμενα «μαργαριτάρια», τα οποία προκύπτουν ανυποψίαστα κατά τη γλωσσική πραγμάτωση και αποτελούν πηγή χλευασμού και κοροϊδίας από τα πρόσωπα (Τσάκωνα, 2013: 70). Η αντιμετώπιση που τους επιφυλάσσεται από τους αποδέκτες τους είναι ουσιαστικά αυτή που προσδίδει τη χιουμοριστική «απόχρωση» στα λεγόμενά τους, ενώ η διάδοσή τους στοχεύει στη διασκέδαση του κοινού. Στη συγκεκριμένη, λοιπόν, περίπτωση ο πομπός δεν είναι αυτός που καθορίζει την ύπαρξη χιούμορ, αλλά αυτό συμβαίνει χάρη στην ύπαρξη των αποδεκτών του.

2.3. Οι θεωρίες του χιούμορ

Προσπαθώντας να θεμελιώσουμε τη θεωρητική έννοια του χιούμορ κρίνεται απαραίτητο να προχωρήσουμε στην παρουσίαση μιας σειράς θεωριών που έχουν διατυπωθεί για την καλύτερη προσέγγιση του σύνθετου αυτού φαινομένου. Ειδικότερα, αξίζει να σημειωθεί πως έχουμε στη διάθεσή μας μια ποικιλία από θεωρίες που ασχολούνται με το χιούμορ και τις λειτουργίες του και οι οποίες μας εξηγούν τους λόγους για τους οποίους μία χιουμοριστική έκφραση αποκτά τέτοιο περιεχόμενο (Banas et al., 2010). Οι ερευνητές επικεντρώνονται σε τρεις θεωρίες, οι οποίες μάλιστα αρχικά αφορούσαν τον προσδιορισμό της έννοιας του γέλιου (Τσάκωνα, 2013), αλλά κρίθηκαν κατάλληλες και για το χιούμορ. Από αυτό αντιλαμβανόμαστε ακόμη περισσότερο τη στενή σχέση μεταξύ του χιούμορ και του γέλιου.

2.3.1. Η θεωρία της ανωτερότητας ή επιθετικότητας

Η συγκεκριμένη θεωρία, η οποία έχει τις ρίζες της στις απόψεις του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη, αλλά και του πιο σύγχρονου τους, Hobbes, για το γέλιο, δίνει έμφαση στην πρόθεση που υπάρχει πίσω από ένα χιουμοριστικό εκφώνημα, αποκαλύπτοντας την κοινωνική θεώρηση του χιούμορ. Αναλυτικότερα, γίνεται λόγος για την υπερφίαλη τάση του ατόμου να αναδείξει την ανωτερότητά του ως προς ένα χαρακτηριστικό έναντι των λοιπών συνομιλητών του, που κρίνει το ίδιο ως κατώτερους συγκριτικά με τον εαυτό του, μέσω της χιουμοριστικής έκφρασης. Σε αυτήν την περίπτωση το χιούμορ λειτουργεί ως μία «ξαφνική δόξα» του ομιλητή έναντι των άλλων, όπως αναφέρει ο Hobbes (Τσάκωνα, 2013: 32). Αυτή η επιθετική στάση του ατόμου υποδηλώνει και την εκδήλωση εχθρικών αισθημάτων εις βάρος εκείνης της κατάστασης ή εκείνου του προσώπου που αποτελεί αντικείμενο χλευασμού. Το χιούμορ και το γέλιο που αναδύεται μέσα από αυτήν τη συμπεριφορά μας, μας καθιστά ανώτερους στα μάτια μας έναντι των υπολοίπων. Όπως αναφέρουν οι Banas et al. (2010) «η επιθετικότητα φαίνεται να είναι η ρίζα ενός μεγάλου μέρους του χιούμορ». Από την άλλη, ο Gruner (ο.α. Banas et al., 2010) βλέπει το χιούμορ σαν «έναν ανταγωνισμό με παιχνιδιάρικη διάθεση, όπου η νίκη μπορεί να εδραιωθεί είτε πιάνοντας το αστείο είτε προκαλώντας γέλιο».

2.3.2. Η γνωσιακή θεωρία της ασυμβατότητας ή ασυμφωνίας

Η συγκεκριμένη θεωρία προσδιορίζει αυτό που κατεξοχήν θεωρούμε ως χιουμοριστικό φαινόμενο, έκφραση του οποίου αποτελεί κυρίως το γέλιο. Ειδικότερα, εδραιώνεται μέσα από τις απόψεις του Descartes, Kant και Schopenhauer για το γέλιο, και αναφέρεται στην ασυμβατότητα που παρατηρείται ανάμεσα σε αυτό που αναμένουμε να δούμε και σε αυτό που τελικά εμφανίζεται,

το οποίο είναι μη συμβατό με τα έως τότε γνωστικά σχήματα. Με άλλα λόγια, η γλωσσική εμπρόθετη συμπεριφορά, δηλαδή το χιούμορ, δομείται πάνω ακριβώς σε αυτήν την αντίθεση που προκύπτει από την προσπάθεια γεφύρωσης δύο άκρως διαφορετικών αντικειμένων ή καταστάσεων. Κατά συνέπεια, το χιούμορ έρχεται να ανατρέψει τις προσδοκίες μας στηριζόμενο στην απόκλιση από το αναμενόμενο. Όσο μεγαλύτερη είναι η έκπληξή μας και η αντίφαση που προκύπτει από τις διάφορες συσχετίσεις, τόσο πιο πετυχημένο θεωρείται το αστείο μας. Η κατανόηση αυτής της ασυμφωνίας αποτελεί ένδειξη της ικανότητάς μας για επίλυσή της, ενώ η χιουμοριστική αντίδραση σε αυτές τις ασύμβατες καταστάσεις πηγάζει από την ορθολογική μας σκέψη, κατεξοχήν χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους (Morreall, 1989). Θα μπορούσαμε να πούμε πως ακριβώς αυτή η ευχαρίστηση που αντλείται από τη διάψευση των προσδοκιών και την ύπαρξη ασυμβατότητας είναι που αποτελεί την ουσία του χιούμορ. Αφού επικρατήσει το κατάλληλο περιβάλλον, η αίσθηση οικειότητας και ασφάλειας, αυτή η ασυμβατότητα εκδηλώνεται με χιούμορ, δεδομένου ότι μία τέτοια αναντιστοιχία είναι πιθανό να προκαλέσει μία σωρεία αντιδράσεων. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η θεωρία της ασυμβατότητας δίνει περισσότερο λύση στο πώς γίνεται αντιληπτό το χιούμορ, παρά στο πώς λειτουργεί, μιας και δεν δίνεται έμφαση τόσο στις συναισθηματικές και κοινωνικές πτυχές του, όσο στην ίδια τη γνώση (Suls, 1983).

2.3.3. Η θεωρία της εκτόνωσης/ανακούφισης

Το ίδιο το χιούμορ αποτελεί μία ευχάριστη συναισθηματική εμπειρία που ονομάζεται ευθυμία (Martin, 2007). Δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αλλάξει οπτική απέναντι σε έντονα στρεσογόνες ή ευρύτερα δυσάρεστες καταστάσεις με το να τις διακωμωδεί και να τις μετατρέπει κατ' αυτόν τον τρόπο σε πιο εύκολα διαχειρίσιμες για εκείνο. Η συγκεκριμένη θεωρία «επιβραβεύει» το χιούμορ για τον απελευθερωτικό του χαρακτήρα σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια που ασκούν στο άτομο πίεση και το περιορίζουν από το να εκφράζεται όσο το δυνατόν πιο ελεύθερα. Διαθέτοντας αυτή τη δύναμη ανακούφισης σε κρίσιμες στιγμές άγχους, απογοήτευσης και απόλυτης λογικής, το άτομο καταφέρνει να απαλλάσσεται, έστω και προσωρινά, από το βάρος και την πίεση της καθημερινότητας. Μάλιστα, σύμφωνα με σχετικές έρευνες για το χιούμορ και την επίδρασή του στην υγεία μας, αυτό είναι ικανό αποδεδειγμένα να ενισχύει το ανοσοποιητικό σύστημα, μειώνοντας τον εκάστοτε πόνο και τα επίπεδα ορμονών του στρες. Παράλληλα, ο McGhee (2010) επισημαίνει πως συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση της υγείας και την επίτευξη της ευεξίας, όπως διαφαίνεται από το γεγονός πως προκαλεί την εκδήλωση

θετικών συναισθημάτων, ενώ είναι σε θέση να μετριάζει τον θυμό, το άγχος, ακόμα και την κατάθλιψη. Εξ αφορμής αυτών των θετικών επιδράσεων του χιούμορ, δόθηκε το απαραίτητο έναυσμα για περαιτέρω μελέτη επί του θέματος και δη της συμβολής του στη θεραπεία συγκεκριμένων νόσων (Goldstein & Ruch, 2018:176).

Η θεωρία της ψυχικής εκτόνωσης προέρχεται από τον Freud, ο οποίος επισημαίνει πως «το γέλιο είναι αυτό που χαλαρώνει την ένταση και απελευθερώνει από τον περιορισμό όλους όσους εμπλέκονται σε αυτό» (Christoff & Dauphin, 2017). Παράλληλα, υποδηλώνει «τον θρίαμβο, όχι μόνο του «εγώ», αλλά και της ηδονής, η οποία παραμένει ισχυρή για να επιβληθεί απέναντι στις δυσμενείς πραγματικές συνθήκες του κόσμου που μας περιβάλλει» (Freud, 1928). Αυτό είναι που καταφέρνει να απαλύνει και να μετριάζει κάθε πόνο και ένταση, λειτουργώντας λυτρωτικά, σαν ένας ομοιοστατικός μηχανισμός χάρη στον οποίο κάθε ψυχολογική φόρτιση ελαττώνεται (Buijzen & Valkenburg, 2004). Έτσι, καταλαβαίνουμε πως αυτή η θεωρία επικεντρώνεται στη χρήση του χιούμορ ως κοινωνικά αποδεκτού μέσου διαχείρισης της εσωτερικής πάλης του εκάστοτε εαυτού έναντι των πιέσεων που ασκούνται από το εξωτερικό περιβάλλον (Τσάκωνα, 2013: 33-34).

2.3.4. Το εκπαιδευτικό χιούμορ: Θεωρία Επεξεργασίας Εκπαιδευτικού Χιούμορ - Μοντέλο Πιθανότητας Επεξεργασίας της πειθούς

Από τις παραπάνω θεωρίες για το γέλιο γίνεται αντιληπτό πως το χιούμορ αποτελεί μία πολυσύνθετη έννοια που έχει απασχολήσει αρκετά τους μελετητές. Αυτές οι τρεις θεμελιώδεις θεωρίες φαίνεται να αλληλοσυμπληρώνονται αφού η καθεμία ρίχνει φως σε διαφορετικές πτυχές του φαινομένου (Τσάκωνα, 2013). Μπορεί μεν να έχουν αναλυθεί διεξοδικά, ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο το χιούμορ να προσεγγιστεί θεωρητικά και σε εκπαιδευτικά πλαίσια, ώστε να ανιχνευθεί η «δύναμή» του και κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γι' αυτό στη συνέχεια θα γίνει μία απόπειρα παρουσίασης των σχετικών με το χιούμορ θεωριών που οδηγούν στην προώθηση της μάθησης. Πρόκειται για τη *Θεωρία Επεξεργασίας Εκπαιδευτικού Χιούμορ* (IHPT- Instructional Humor Processing Theory) και το *Μοντέλο Πιθανότητας Επεξεργασίας της πειθούς* (ELM).

Όπως αναφέρουν οι Banas et al. (2010), αυτές οι θεωρίες αποκαλύπτουν πως το ενδεδυμένο χιουμοριστικά εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να καταστεί πιο «εύπεπτο» υλικό διδασκαλίας και να «χαραχθεί» καλύτερα στη μνήμη των μαθητών συγκριτικά με υλικό που είναι

φτιαγμένο με τον κλασικό παραδοσιακό τρόπο. Σύμφωνα με τη *Θεωρία Επεξεργασίας Εκπαιδευτικού Χιούμορ*, οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν την ανισορροπία που προκύπτει από τα χιουμοριστικά εκφωνήματα του εκπαιδευτικού, για την επίλυση των οποίων απαιτείται η ανάπτυξη σχετικών μηχανισμών σκέψης από αυτούς, αλλά και η παρουσία των κατάλληλων κινήτρων, που τελικά θα αυξήσουν την προσοχή τους στο μάθημα. Είναι γεγονός πως προκειμένου οι μαθητές να εμπλακούν ενεργά σε αυτή τη διαδικασία επεξεργασίας ή επίλυσης της ασυμβατότητας των χιουμοριστικών ερεθισμάτων, χρειάζεται να προκύψουν και τα κατάλληλα κίνητρα. Κατόπιν, στην περίπτωση που οι μαθητές επεξεργαστούν διεξοδικά το περιεχόμενο του μαθήματος, τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά, και επιδείξουν εμφανή ζήλο, τότε αναλογικά αναμένεται ότι θα προωθηθεί και η μάθησή τους (Wanzer et al., 2010). Σε διαφορετική περίπτωση που το εκπαιδευτικό χιούμορ αποτελέσει τροχοπέδη για τη μαθησιακή διαδικασία λόγω της ακαταλληλότητάς του, μπορεί να διασπάσει το κλίμα της τάξης και να αποδιοργανώσει τους μαθητές, δίχως να συνδράμει στην ενίσχυση της μάθησής τους.

Το *Μοντέλο Πιθανότητας Επεξεργασίας της πειθούς* (ELM) που ανέπτυξαν οι Petty και Cacioppo (2012) έρχεται να μας εξηγήσει τον τρόπο επεξεργασίας των ειλημμένων μηνυμάτων και την πορεία διέλευσης της πληροφορίας, ανάλογα με τα επίπεδα επεξεργασίας τους, μέσα από την «κεντρική ή περιφερειακή διαδρομή» (ανακτήθηκε από: greelane.com). Συγχρόνως, απαραίτητα στοιχεία για την βαθύτερη επεξεργασία ενός μηνύματος είναι το κίνητρο που μας δημιουργεί να εμπλακούμε σε αυτή τη διαδικασία και μετέπειτα η ικανότητάς μας να δώσουμε προσοχή. Κατά συνέπεια, όπως αναφέρει η *Θεωρία Επεξεργασίας Εκπαιδευτικού Χιούμορ*, χάρη σε αυτήν την ενδεδειγμένη επεξεργασία του υλικού αυξάνεται η ικανότητά μας για ανάκληση των πληροφοριών και προωθείται ευρύτερα η μάθηση. Ο Martin (2007) επιβεβαιώνει πως τα θετικά συναισθήματα που προκαλεί στους μαθητές το διδακτικό χιούμορ συνδέονται με τη μάθηση, δεδομένου ότι αυτοί αποκτούν μια πιο θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση, η οποία κατ' επέκταση αυξάνει τα κίνητρά τους για μάθηση και οδηγεί σε βελτιωμένες μαθητικές επιδόσεις. Φυσικά, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η χιουμοριστική αναφορά να διακρίνεται για την καταλληλότητά της και να συνδέεται με το περιεχόμενο του μαθήματος καθιστώντας αξιομνημόνευτες τις πληροφορίες που παρουσιάζονται. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, οι κατάλληλες μορφές χιούμορ έχουν θετικό αντίκρυσμα επηρεάζοντας τη συναισθηματική ανταπόκριση των μαθητών, ενώ οι ακατάλληλες μορφές δημιουργούν αρνητική επιρροή, μειώνοντας κάθε κίνητρο για επεξεργασία. (Banas et al., 2010).

Από την άλλη, όπως υποστηρίζουν οι Gorham & Christophel (1990) το χιούμορ περιγράφεται συχνά ως μια στρατηγική που «κερδίζει» την προσοχή και δημιουργεί θετικές επιδράσεις, αν και τα χιουμοριστικά μηνύματα των εκπαιδευτικών, όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι πιθανό να αποπροσανατολίσουν τους μαθητές από το περιεχόμενο του μαθήματος, ακόμα και να τους προκαλέσουν σύγχυση λόγω της αδυναμίας επίλυσής τους. Εν ολίγοις, η χρήση χιούμορ από τους εκπαιδευτές αναμένεται να οδηγήσει σε μεγαλύτερο κίνητρο και ικανότητα επεξεργασίας του περιεχομένου του μαθήματος στην περίπτωση που το χιουμοριστικό μήνυμα καταφέρει να κεντρίσει την προσοχή των μαθητών, να δημιουργήσει θετικά συναισθήματα, να σχετίζεται με το αντικείμενο διδασκαλίας και να μην αποσπά τους μαθητές από τη μαθησιακή διαδικασία.

2.4. Οι διάφορες όψεις του χιούμορ στην εκπαίδευση

Αν αναλογιστούμε τη συχνότητα με την οποία χρησιμοποιούμε το χιούμορ και όλες τις εκφάνσεις του στην καθημερινότητά μας, σίγουρα θα εκπλαγούμε. Αρχικά, ανεξάρτητα από το αν αυτό αποτελεί πηγαίο χαρακτηριστικό γνώρισμα ενός ανθρώπου, η χρήση του μπορεί να λάβει πολλές προεκτάσεις. Ρωτώντας τους ανθρώπους γύρω μας, θα διαπιστώσουμε πως το χιούμορ χρησιμοποιείται για να προκαλέσει το γέλιο και να ελαφρύνει ενδεχόμενο κλίμα έντασης, να εμψυχώσει τα άτομα ώστε να αντιμετωπίσουν στιγμές άγχους ή δύσκολες στιγμές, να γίνει λόγος συμπάθειας, να τονώσει την αυτοπεποίθηση του ατόμου, να καλύψει ανασφάλειες, αλλά και να λειτουργήσει ως μέσο πειθούς. Αξίζει να σημειωθεί πως, σύμφωνα με τον Λουπασάκη (2002) ένα παιδί γελάει πολύ περισσότερες φορές την ημέρα από κάποιον ενήλικα (300 έναντι 17), ενώ ο Χανιωτάκης (2011) προσθέτει πως το γέλιο περιορίζεται με το πέρασμα του χρόνου παρά το γεγονός πως βελτιώνεται η αίσθηση του χιούμορ. Από την άλλη, τα στυλ χιούμορ διαφέρουν μεταξύ των φύλων, των κοινωνικών και των εθνοτικών/φυλετικών γραμμών, ενώ φυσικά δεν διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι παρόμοια αίσθηση του χιούμορ (Van Praag et al., 2017).

Εστιάζοντας το ενδιαφέρον μας στην παρουσία του χιούμορ στην εκπαίδευση, αυτό αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Μέσα στην τάξη το χιούμορ λειτουργεί ως ένα σημαντικό εργαλείο μάθησης, μια διασκεδαστική «προσθήκη» στη μαθησιακή διαδικασία (Loizou & Kyriakou, 2016). Θα έλεγε κανείς πως είναι λογικό το χιούμορ να οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα, από τη στιγμή που οι περισσότεροι θα συμφωνούσαν πως είναι επιθυμητό η μάθηση να προκύπτει μέσα από μία διαδικασία διασκεδαστική, πηγή γέλιου και εκτόνωσης. Αξίζει, λοιπόν, να αναφερθούμε επιγραμματικά, μεταξύ άλλων, στην ανάπτυξη καλής

παιδαγωγικής σχέσης, στη δημιουργία καλού κλίματος, την ενθάρρυνση και την ενίσχυση της προσπάθειας των μαθητών, την καλύτερη κατανόηση και την ενίσχυση της επιθυμίας παρακολούθησης του εκάστοτε μαθήματος (Τσάκωνα, 2013).

Το χιούμορ αποτελεί γέφυρα μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ένα σημείο συνάντησης και σύμπραξης δύο κόσμων που συνεργάζονται εποικοδομητικά στο βωμό της δημιουργίας των κατάλληλων περιβαλλόντων μάθησης. Μέσα από αυτή τη συνδιαλλαγή μπορεί να καλλιεργηθούν δεξιότητες, να αναδειχθούν νέοι τρόποι θέασης της γνώσης, αλλά και να προκύψουν καινοτομίες. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να κάνει τους μαθητές να νιώσουν άνετα, δημιουργώντας ένα ευχάριστο κλίμα και μετατρέποντας τη μαθησιακή διαδικασία σε μία διασκεδαστική στιγμή για την οποία οι μαθητές να αδημονούν. Όπως προκύπτει και από έρευνα του Ziv (1979) οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν χιούμορ είχαν τη δυνατότητα να βελτιώσουν την ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη ανά πάσα στιγμή. Στην περίπτωση μάλιστα που τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν την έννοια το αστείου με παρόμοιο τρόπο, η χρήση του μπορεί να συντελέσει στην εδραίωση καλών σχέσεων μεταξύ τους (Van Praag et al., 2017).

Ξεφεύγοντας αρκετά από τις απαρχαιωμένες διδακτικές στρατηγικές, μπορεί να προσφέρει μία σειρά από πλεονεκτήματα τόσο στους μαθητές όσο και στη γενικότερη μαθησιακή διαδικασία. Πράγματι, έρευνες έχουν αποδείξει πως η χρήση χιούμορ επιφέρει θετικές ψυχολογικές και φυσιολογικές επιδράσεις στους μαθητευόμενους, καθώς μειώνει τα επίπεδα άγχους κατά τη διάρκεια μίας εξέτασης, βοηθώντας στην καλύτερη καρδιοαναπνευστική λειτουργία, ενισχύει την αυτοεκτίμηση και τονώνει την αυτοπεποίθηση του ατόμου καλύπτοντας τυχόν «ανεπάρκειες» (Garner, 2006). Λαμβάνοντας υπ' όψιν και την θεωρία της ανακούφισης ή ψυχικής εκτόνωσης, η εκδήλωση του χιούμορ σχετίζεται με θετικές εμπειρίες που βοηθούν στην ανακούφιση από το άγχος και ενδυναμώνουν την αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ομάδα ανθρώπων (Banas et al. 2010). Δεν λείπουν, φυσικά, και οι περιπτώσεις που το χιούμορ χρησιμοποιείται για να επιτύχει την κοινωνική περιθωριοποίηση και τον χλευασμό του ατόμου στους άλλους (Booth-Butterfield & Wanzer 2007).

Εκπαιδευτικοί προσανατολισμένοι στην εκτεταμένη χρήση χιούμορ ωθούν τους μαθητές τους στην εκμάθηση όλο και περισσότερων πραγμάτων, βελτιώνοντας τις επιδόσεις τους, ακονίζοντας τη δημιουργικότητά τους αλλά και καλλιεργώντας τους δεξιότητες διέγερσης και όξυνσης του νου τους. Η σύνδεση του χιούμορ με τη δημιουργικότητα είναι έκδηλη από το

γεγονός πως λαμβάνουν μέρος παρόμοιοι μηχανισμοί σκέψης κατά την εκτίμηση μίας κατάστασης ως «αστείας», αλλά και από το ότι η ίδια η διαδικασία φαντάζει από μόνη της δημιουργική (Loizou & Kyriakou, 2016). Ο Λαλούμης (2001) ισχυρίζεται πως το χιούμορ, ως απαραίτητο στοιχείο ενός ευδιάθετου κλίματος, απελευθερώνει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την έρευνα του Ziv (1976). Ειδικότερα, οι μαθητές του δείγματος, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, που ήρθαν σε επαφή με ένα πλήθος χιουμοριστικών ερεθισμάτων σημείωσαν καλύτερη επίδοση σε τεστ δημιουργικότητας που ακολούθησε, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου που δεν είχε έρθει σε επαφή με αντίστοιχα ερεθίσματα. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό πως η δημιουργικότητα καλλιεργείται σημαντικά όταν εκτίθεται σε χιουμοριστικά διακείμενα.

Συγχρόνως, με την παρουσία του χιούμορ η ανάκληση πληροφοριών μετατρέπεται σε μία εύκολη διαδικασία, γεγονός που οφείλεται στις κατάλληλες νοητικές συνδέσεις που γίνονται και διευκολύνουν την αποθήκευση και συλλογή των πληροφοριών. Οι Isen, Shalker, Clark και Karp (1978) απέδειξαν ταυτόχρονα πως «μαθητές με πιο θετικά συναισθήματα έχουν βελτιώσει την ανάκτηση μνήμης και, ως εκ τούτου, μπορούν πιο εύκολα να ανακαλέσουν πράγματα» (Huang et al., 2016). Στη συνέχεια, έχει αποδειχθεί πως χάρη στην ύπαρξη χιούμορ δημιουργείται ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον που αυξάνει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή στην τάξη, ενώ ενεργοποιεί ακόμα και τους πιο ανεπίδεκτους μαθήσεως μαθητές που κανένα ενδιαφέρον δεν παρουσιάζουν για τη μαθησιακή διαδικασία (Garner, 2006, Τσάμη και συν., 2021). Φυσικά, αξίζει να σημειωθεί πως ο καθένας προσλαμβάνει με τον δικό του ξεχωριστό τρόπο το κάθε χιουμοριστικό ερέθισμα, όπως συμβαίνει στην περίπτωση των υπόλοιπων αισθήσεων, της γεύσης, της όσφρησης κ.α. (Garner, 2003, ο.α Garner, 2006).

Παράλληλα, το χιούμορ, ακριβώς επειδή συνιστά αναπόσπαστο μέρος της επικοινωνιακής ικανότητας των ομιλητών, όταν εντάσσεται στην διδακτική πράξη προσφέρει τον κατάλληλο «χώρο» στους μαθητές να εκφράζουν με μεγαλύτερη άνεση και ευκολία τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Λειτουργώντας ως «ασφαλές καταφύγιο», επιτρέπει στους μαθητές να πειραματιστούν ελεύθερα με τη χρήση της γλώσσας (Pomerantz & Bell, 2011). Οι μαθητές ενισχύοντας τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, αλλά και τους μεταξύ τους δεσμούς, οδηγούνται αμεσότερα στη μάθηση. Μέσα από αυτήν την ευχάριστη διαδικασία, η μάθηση γίνεται παιχνίδι και άρα, ο «δρόμος» προς αυτήν μπορεί να επιλέγεται συχνά από τους μαθητές. Άλλωστε, όπως επισημαίνουν οι Caine and Caine (1991) «οι συναισθηματικές διαδικασίες οδηγούν

αδιαμφισβήτητα στη μάθηση», (ο.α. Çelik & Gündoğdu, 2016). Επιπλέον, η μάθηση που προκύπτει από θετικά συναισθήματα έχει αποδειχθεί πως δημιουργεί περισσότερα κίνητρα μάθησης, ενισχύει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και τη γνωστική ικανότητα συμπεριφοράς, περισσότερο από όταν αυτή προκύπτει από μία διαδικασία με αρνητικά συναισθήματα (Huang et al., 2016). Επιπρόσθετα, οι μαθητές είναι καλύτερα συγκεντρωμένοι στο μάθημα όταν το χιουμοριστικό υλικό τους «κερδίζει», ή όταν επιθυμούν να συμμετέχουν στις χιουμοριστικές εκφράσεις του εκπαιδευτικού τους, καθιστώντας το μάθημα μαθητοκεντρικό (Çelik & Gündoğdu, 2016).

Από την άλλη, όπως αναφέρουν οι Τσάμη και συν. (2021), επισημαίνονται και αρνητικές όψεις του φαινομένου του χιούμορ όταν αυτό χρησιμοποιείται ως εργαλείο διαχείρισης της τάξης. Συγκεκριμένα, μπορεί να αναπαράγει ανισότητες στην ολομέλεια ή να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για να προσβάλει και να φέρει σε δύσκολη θέση τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, από εκεί που έχει τη δύναμη να ενοποιήσει την τάξη και να συσφίξει τους δεσμούς των μελών της, είναι πιθανό να αποκλείσει και όσους δεν είναι σε θέση να αποκωδικοποιήσουν επιτυχώς τα όποια χιουμοριστικά μηνύματα. Επίσης, ενδέχεται να αποπροσανατολίσει ή να υπονομεύσει τη σοβαρότητα της διδασκαλίας, δημιουργώντας εντάσεις και άγχος στους εκπαιδευτικούς για τη διαχείριση μιας εκτός ελέγχου κατάστασης. Τέλος, με τη χρήση του, ελλοχεύει ο κίνδυνος να προκύψουν τα ακριβώς αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτό συμβαίνει όταν ο εκπαιδευτικός δεν είναι ενημερωμένος για το προφίλ και τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών του και, συνεπώς, μπορεί κατά την προσπάθειά του για χρήση του, να θιγούν ευαίσθητα ζητήματα που θα φέρουν σε δύσκολη θέση τους μαθητές (Παπαδοπούλου, 2020).

2.5 Το χιούμορ από την οπτική των εκπαιδευτικών

Από την παραπάνω διεξοδική μελέτη της έννοιας του χιούμορ γίνεται αντιληπτό πως η παιδαγωγική του αξία, στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου αυτό εμφανίζεται, είναι μεγάλη. Γι' αυτό, άλλωστε, συνιστάται η χρήση του από τους εκπαιδευτικούς ως μέσου προσέγγισης τόσο των μαθητών όσο και της γνώσης γενικότερα. Άλλωστε, υποστηρίζεται πως η χρήση επικοινωνιακών συμπεριφορών από τον εκπαιδευτικό, οι οποίες ενισχύουν την εγγύτητά του με τους μαθητές, οδηγεί σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. (Gorham & Christophel 1990). Αντικείμενο

ενδιαφέροντος στην παρούσα ενότητα θα αποτελέσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ως εκφραστής αυτής της προσφιούς διαδικασίας, του χιούμορ.

Αρχικά, είναι κοινώς αποδεκτό πως όσοι άνθρωποι χρησιμοποιούν το χιούμορ γίνονται σαφώς πιο ελκυστικοί και προσεγγίσιμοι, γεγονός που διαφαίνεται και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών. Η χιουμοριστική διάθεση τούς καθιστά αγαπητούς και συμπαθείς στο μαθητικό κοινό, ενώ αντανακλάται αυτή η έλξη και στο γνωστικό τους αντικείμενο, δεδομένου ότι δεν είναι λίγες οι φορές που η παρουσία ενός εκπαιδευτικού μεταβάλλει τις πεποιθήσεις των μαθητών για κάποιο μάθημα. Η παρουσία του συμβάλλει στην ελεύθερη έκφραση των ιδεών και των σκέψεων των εκπαιδευτικών, μία ελευθερία που μετατίθεται και στους ίδιους τους μαθητές. Επίσης, μπορεί να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς πιο παραγωγικούς, να τους ενεργοποιήσει, αφυπνίζοντάς τους από παθητικές διαδικασίες μετάδοσης της γνώσης, αλλά και να τους εμψυχήσει την επιθυμία να παράγουν πρωτότυπες ιδέες και να εφαρμόσουν καινοτομίες, συνδέοντας το χιούμορ με την «έκρηξη» δημιουργικότητας. Άλλωστε, ας μην ξεχνάμε πως σε μία διδασκαλία ο εκπαιδευτικός είναι εμψυχωτής και πρέπει να φροντίζει, εκτός των άλλων, και για την καλύτερη δυνατή διασκέδαση του κόσμου στον οποίο απευθύνεται. Παράλληλα, το χιούμορ συγκαταλέγεται, μεταξύ άλλων, στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου και στα χαρακτηριστικά εκείνα που, όπως αναφέραμε προηγουμένως, τον καθιστούν πιο επιθυμητό και αγαπητό (Chaniotakis, 2011; Van Praag et al., 2017).

Φυσικά, πέρα από τις θετικές ή αρνητικές επιδράσεις του χιούμορ στους αποδέκτες-μαθητές, δεν πρέπει να λησμονείται ο επικουρικός ρόλος του στη διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς και στην ενίσχυση του έργου τους. Έτσι, η παρουσία χιούμορ μπορεί να τους βοηθήσει να αποβάλουν ή να περιορίσουν το άγχος διαχείρισης της τάξης και ταυτόχρονα να λειτουργήσει και ως μέσο για την καλύτερη διαχείρισή της. Η διακωμώδηση του εαυτού τους, ο λεγόμενος αυτοσαρκασμός, μπορεί να τους γλιτώσει από απρόβλεπτα λάθη της στιγμής, αλλά και να συνδράμει στην αντιμετώπιση γενικότερα αμήχανων στιγμών που είναι φυσικό να προκύπτουν στη ζωντανή συνδιαλλαγή με τους μαθητές (Χανιωτάκης, 2011). Επίσης, εκπαιδευτικοί που διακωμωδούν, για παράδειγμα, τα λάθη τους, δημιουργούν την αίσθηση στους μαθητές τους πως τα λάθη αποτελούν μέρος της διαδικασίας και είναι φυσικά και αποδεκτά. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μαθαίνουν να αγκαλιάζουν τυχόν αδυναμίες και λάθη, αφήνονται ελεύθεροι στη μαθησιακή διαδικασία και ρισκάρουν. Μέσα από όλη αυτήν τη διαδικασία

τονώνεται η αυτοπεποίθηση και η εμπιστοσύνη που δείχνουν στον εαυτό τους, γεγονός που μεταφράζεται, για τους μαθητές, με την ελεύθερη διατύπωση ερωτήσεων, την ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα και τη συνολική βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας. Η έρευνα της Chabeli (2008) αποκάλυψε πως όσο περισσότερο γελούν μαζί εκπαιδευτικός και μαθητής, τόσο περισσότερο μειώνεται η μεταξύ τους απόσταση, ενώ όταν η διδασκαλία του εκπαιδευτικού είναι καμωμένη με χιούμορ, οι μαθητές θέτουν ερωτήσεις οποιαδήποτε στιγμή χωρίς κανέναν δισταγμό.

Παράλληλα, η χρήση του χιούμορ σκιαγραφεί το προφίλ και τον χαρακτήρα του εκπαιδευτικού. Όπως επισημαίνει ο Χανιωτάκης (2014), οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τακτικά το χιούμορ στη διδασκαλία τους επιδεικνύουν γενικά μία πιο εύθυμη και ζωντανή διάθεση, δεν διστάζουν να γελάσουν με τον εαυτό τους, ενώ παράλληλα, ενθαρρύνουν τους μαθητές τους να εκφράζονται με χιούμορ, καθώς πιστεύουν πως μπορεί να επιτευχθεί η μάθησή τους με την έκθεσή τους σε τέτοια περιβάλλοντα. Φυσικά, πάντοτε οι μαθητές θα βρίσκονται σε υποδεέστερη θέση έναντι των εκπαιδευτικών ως προς την ελευθερία έκφρασης και ανταπόδοσης των πειραγμάτων, καθώς θα τους περιορίζει πάντα εν μέρει η διαφορά δύναμης και η αυθεντία των εκπαιδευτικών (Παπαδοπούλου, 2020).

Από την άλλη, υπάρχουν και περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αντιστέκονται στο ζήτημα της χρήσης του χιούμορ στην τάξη, θεωρώντας το «χάσιμο χρόνου». Η διστακτικότητά τους προκύπτει συχνά από το άγχος τους για την κάλυψη της διδακτέας ύλης και τον φόβο τους μην τυχόν παρεκτραπεί η ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος από «αδίστακτες» χιουμοριστικές ανταποκρίσεις των μαθητών. Είναι γεγονός πως το χιούμορ ενδέχεται να λειτουργήσει διασπαστικά στη μάθηση των μαθητών, ενώ σε τέτοιες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διαθέτουν ένα πλούσιο «οπλοστάσιο» δεξιοτήτων διαχείρισης της παρεκκλίνουσας μερίδας των μαθητών της τάξης. Σημαντικό κρίνεται να επιλέγεται χιούμορ που να σχετίζεται με το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο και να μην είναι άσχετο σε μεγάλο βαθμό με το περιεχόμενο του μαθήματος, προκειμένου να περιοριστεί ο κίνδυνος εκτροχιασμού από το μάθημα (Χανιωτάκης, 2011).

Παράλληλα, αρχάριοι εκπαιδευτικοί τείνουν να το αποφεύγουν λόγω της αδυναμίας τους να το εντάξουν στη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που το αποδίδουν στο ότι θα ήθελαν να είχαν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση, για να γνωρίσουν εκ του σύνεγγυς τους μηχανισμούς του. Παρ' όλα αυτά, όταν χρησιμοποιείται από νέους εκπαιδευτικούς, φαίνεται πως χρησιμοποιείται

εκτενέστερα στο μάθημα σε σχέση με τη χρήση του από «ώριμους» πια εκπαιδευτικούς, από τη στιγμή που οι πρώτοι βρίσκονται πιο κοντά ηλικιακά με τους μαθητές τους και συχνά είναι πιο ενθουσιώδεις για το επάγγελμά τους (Chaniotakis & Papazoglou, 2019). Τέλος, υπάρχουν πολλοί που θεωρούν πως ακριβώς επειδή δεν διαθέτουν φυσική αίσθηση του χιούμορ, δεν είναι και εφικτό να το εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους. Ωστόσο, ας επισημανθεί πως όλοι μπορούν να ενσωματώσουν στις διδασκαλίες τους το χιούμορ, ανεξάρτητα από το αν αυτό αποτελεί χαρακτηριστικό τους. Αρκεί το να αναζητήσουν το κατάλληλο υλικό το οποίο να σχετίζεται με το μάθημα, και να υπολογίζει τις ηλικιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών ως προς την κατανόηση και το ενδιαφέρον για κάθε χιουμοριστικό ερέθισμα. Φυσικά, πρέπει να εναρμονίζεται με τους διδακτικούς στόχους και το προσωπικό διδακτικό στυλ του κάθε εκπαιδευτικού. Μπορεί μεν αρκετοί εκπαιδευτικοί να το προτιμούν συχνά ως μέσο για την προώθηση της μάθησης των μαθητών τους, δεν είναι υποχρεωτικό δε να επιδιωχθεί η χρήση του αν αποκλίνει σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

3. Ανασκόπηση σχετικών ερευνών

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα του χιούμορ έχει ανθίσει σημαντικά, όπως αποκαλύπτει και η έρευνα του Erdoğdu (2021), σύμφωνα με την οποία ο αριθμός των σχετικών δημοσιεύσεων σημειώνει αύξηση σε ποσοστό 232.6% από το 2015 και εξής. Από την άλλη, η μελέτη του χιούμορ στην ελληνική βιβλιογραφία κατείχε και εξακολουθεί να κατέχει περιθωριακή θέση. Μέσα από αυτήν την απόπειρα ανασκόπησης των σχετικών ελληνικών ερευνών, προσδοκάται να καταφανεί το ερευνητικό κενό που ανακύπτει και το οποίο η παρούσα μελέτη προτίθεται να καλύψει. Ειδικότερα, αναφερόμαστε στο ερευνητικό κενό του πεδίου της έρευνας του χιούμορ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πράγματι, η έρευνα για την αξιοποίησή του ως διδακτικής στρατηγικής στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων παραμένει ελλιπής, γεγονός που καθιστά απαιτητική την παρουσίαση σχετικών ερευνών που να επικεντρώνονται στις μεταβλητές του θέματός μας, ενώ αποτελεί και εν μέρει ένδειξη για το μειωμένο ενδιαφέρον και την γενικότερη περιορισμένη οργανωμένη χρήση του από τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη, συνδυαστικά με το γεγονός πως πληθαίνουν οι διεθνείς έρευνες που τονίζουν την παιδαγωγική αξία και το όφελος της διδακτικής του αξιοποίησης, τονίζεται ακόμη περισσότερο η συνεισφορά της παρούσας μελέτης στο εν λόγω ερευνητικό πεδίο.

Εστιάζοντας, λοιπόν, την προσοχή μας στα ελληνικά δεδομένα, θα εκκινήσουμε την ανασκόπησή μας από την πιο πρόσφατη σχετική έρευνα, η οποία μάλιστα πρωτοπόρησε, καθώς αποτελεί, κατά τα λεγόμενά των ερευνητών, την πρώτη ελληνική έρευνα που υποκείμενά της ήταν οι ίδιοι οι μαθητές. Ειδικότερα, οι Konstantinou et al. (2023) θέλησαν να διερευνήσουν τις απόψεις των μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (έκτης Δημοτικού και των τριών τάξεων του Γυμνασίου) για το ρόλο του χιούμορ ως επικοινωνιακής πρακτικής μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Αναλυτικότερα, σκοπός της έρευνάς τους ήταν να ανιχνευθεί σε ποιο βαθμό το χιούμορ επηρεάζει τη σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών, την προσωπικότητά τους, αλλά και ευρύτερα την εκπαιδευτική διαδικασία. Ερωτηματολόγια με 17 κλειστές ερωτήσεις διαμοιράστηκαν και απαντήθηκαν, παρουσία των ερευνητών για τυχόν διευκρινήσεις, τις πρώτες 10 μέρες του Μαΐου 2023 από 178 μαθητές τυχαίων σχολείων στα Ιωάννινα. Προχωρώντας στα αποτελέσματα της έρευνας, αναφέρουμε ενδεικτικά πως το 80.9% υποστήριξε πως το χιούμορ συντελεί στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών στο μάθημα, το 67.4% θεώρησε πως επηρεάζει θετικά τη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού, ενώ το συντριπτικό ποσοστό 94.4% συμφώνησε πως συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στην τάξη. Το 84,2% επιθυμούσε

την παρουσία του στη σχολική τάξη και το 77% να χρησιμοποιείται ως μέσο επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό. Συνεχίζοντας, το 88.2% των μαθητών αναγνώρισε τη συμβολή του στην ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα και το 77.6% στην ελεύθερη έκφρασή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Συνολικά, αντιλαμβανόμαστε πως τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τις αρχικές ερευνητικές υποθέσεις και πως το χιούμορ αποτελεί μία εκπαιδευτική πρακτική που εναρμονίζεται με τις επιθυμίες των μαθητών, έχει ευεργετικά οφέλη και για τα δύο μέρη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ συνιστάται η χρήση του ανεπιφύλακτα από τους εκπαιδευτικούς.

Στη συνέχεια, η έρευνα των Κοντογιάννη & Κρόκου (2020) ασχολήθηκε με την διερεύνηση του χιούμορ ως εκπαιδευτικού μέσου για όλες τις βαθμίδες. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνά τους στόχευε στην ανίχνευση των θετικών επιδράσεων του χιούμορ στην ψυχολογία των μαθητών, στην πρόσληψη και διδακτική αξιοποίησή του από τους εκπαιδευτικούς και στην ανίχνευση της συμβολής του στην κατάκτηση της νέας γνώσης και στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη. Για τη διεξαγωγή της πραγματοποιήθηκε διαδικτυακή διανομή ερωτηματολογίων σε πανελλήνιο επίπεδο που τελικά συμπληρώθηκαν από 1.528 εκπαιδευτικούς και των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης. Η έρευνα ανέδειξε τη χρησιμότητα του χιούμορ στη μαθησιακή διαδικασία με τη συμβολή του στις σχέσεις των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και στη δημιουργία καλού κλίματος, αλλά παράλληλα αποκάλυψε την ελλιπή προτίμησή του από τους εκπαιδευτικούς εξαιτίας του περιοριστικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Έπειτα, η έρευνα του Χανιωτάκη και της Παπάζογλου (2019), εξέτασε την ποιότητα και την ποσότητα των χιουμοριστικών εκφράσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στοχεύοντας στην ανίχνευση της συσχέτισής τους με την ηλικία του εκπαιδευτικού, την τάξη και το αντικείμενο του μαθήματος. Στην έρευνα πραγματοποιήθηκε παρατήρηση 105 διδασκαλιών από 105 διαφορετικούς δασκάλους κατά πλειονότητα στο μάθημα της Γλώσσας και κατόπιν στα Μαθηματικά και σε άλλα μαθήματα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ο αριθμός των χιουμοριστικών αναφορών ανερχόταν κατά μέσο όρο στις 2 ανά διδακτική ώρα, ενώ οι εκπαιδευτικοί παρήγαγαν διπλάσιο χιούμορ από τους μαθητές τους, όπως είναι επόμενο να προκύπτει από την κυρίαρχη θέση του δασκάλου στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα. Ύστερα, η χρήση χιούμορ από τους μαθητές ήταν αποδεκτή για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Εντοπίστηκαν θετικές εκδηλώσεις του χιούμορ κατά κύριο λόγο, με πιο συχνά τα χιουμοριστικά σχόλια προς τους μαθητές. Στο δείγμα της έρευνας δεν προέκυψε καμία σύνδεση

του χιούμορ με την ηλικία, το μάθημα και το βαθμό, ενώ το χιούμορ ήταν τόσο άσχετο όσο και σχετικό με το αντικείμενο του μαθήματος.

Κατόπιν, μια σχετική με το χιούμορ έρευνα των Τσάμη και συν. (2019), η οποία ενώ μεν στόχευε στην ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την αξιοποίηση του χιούμορ στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού ως αντικειμένου διδασκαλίας, είναι αποκαλυπτική δε της γενικότερης αντιμετώπισής του κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, η έρευνα έφερε στο φως την προτίμηση των εκπαιδευτικών για τη χρήση του χιούμορ ως εργαλείου βελτίωσης του κλίματος της τάξης και την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Παρ' όλα αυτά, δεν φάνηκε να προτιμάται κατά τη διδασκαλία τους, καθώς, όπως ομολογήθηκε, δεν συμβαδίζει με τους στόχους και τις επιδιώξεις του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, αντιθέτως, όπως προστέθηκε, παρακωλύει τη διεξαγωγή των μαθημάτων και την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης. Τέλος, φυσικά, ως προς τον σκοπό της έρευνας των Τσάμη και συν. (2019) η κριτική διδασκαλία του χιούμορ παρουσιάστηκε ως κάτι αρκετά καινοτόμο για τους εκπαιδευτικούς. Φάνηκαν να αποτιμούν ως ενδιαφέρουσες τις προτεινόμενες ιδέες για τη γλωσσική διδασκαλία, αλλά λίγοι θα το χρησιμοποιούσαν για να προάγουν τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών. Η αντίστασή τους, λοιπόν, ήταν έκδηλη, αλλά υπήρχε η προθυμία για μελλοντική εφαρμογή του στη γλωσσική διδασκαλία.

Τέλος, ο Χανιωτάκης (2014) σε μια άλλη ποσοτική έρευνά του διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία και την ένταξη του χιούμορ στη διδασκαλία τους. Ειδικότερα, στόχος του ήταν η εξέταση της αξίας που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στο χιούμορ, η συχνότητα με την οποία κάνουν χρήση του, τα οφέλη και οι κίνδυνοι που ενυπάρχουν κατά την εκδήλωση χιουμοριστικών εκφωνημάτων, αλλά και οι τύποι χιούμορ που επιλέγονται. Η έρευνα περιλάμβανε 766 δασκάλους Δημοτικών Σχολείων των περιοχών της Θεσσαλίας και της Κρήτης. Αρχικά, τους δόθηκαν 12 χαρακτηριστικά του δασκάλου για να τα τοποθετήσουν σε ιεραρχική σειρά με τον αριθμό (1) να θεωρείται το πιο σημαντικό και τον (12) το λιγότερο σημαντικό. Αναλυτικότερα, το χιούμορ τοποθετήθηκε μεταξύ της 8^{ης} και της 9^{ης} θέσης των χαρακτηριστικών, ενώ οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έθεσαν σε πρωτεύουσα θέση, ως χαρακτηριστικό ζωτικής σημασίας, την καλή γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και τη δίκαιη αντιμετώπιση των μαθητών τους. Στη συνέχεια, μεταξύ των τύπων του χιούμορ που κρίνουν κατάλληλους για αναφορά στην τάξη, αναφέρουν τα αστεία που λέγονται από τους μαθητές, το να αστειεύονται με αυτούς δίχως να τους

προσβάλουν και το να τους βάζουν ελεύθερα να λένε διάφορα αστεία. Κατόπιν, ως πιο σημαντικά προτερήματα του χιούμορ στη διδασκαλία αναφέρουν τη δημιουργία καλού κλίματος στην τάξη και τη βελτίωση της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Τέλος, η συχνότητα παρουσίας του στην τάξη σημειώθηκε από 1 έως 2 φορές ανά διδακτική ώρα, ενώ αμέσως μετά υποστηρίχτηκε πως δεν χρησιμοποιείται σε καθημερινή βάση, αλλά περιστασιακά. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν φάνηκε να έχουν σε μεγάλη εκτίμηση το χιούμορ στη διδασκαλία τους, γεγονός που ερμηνεύεται από τον Χανιωτάκη σαν απάντηση στους κινδύνους που κρύβονται πίσω από την εφαρμογή του. Παρ' όλα αυτά, φάνηκαν ανεκτικοί απέναντι σε χιουμοριστικές εκφράσεις των μαθητών, αν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας, ιδίως όσοι διαθέτουν χρόνια εμπειρία, προσέλαβε αρνητικά το χιούμορ, κάτι που πιθανώς σχετίζεται με τις παραδοσιακές αντιλήψεις τους για τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί.

4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1. Επιλογή θέματος

Σε αυτό το σημείο θα προβούμε στην παρουσίαση του ερευνητικού μέρους της εργασίας και, ως εκ τούτου, κρίνεται σημαντικό να αναφερθούμε αρχικά στους λόγους που μας ώθησαν στην διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, οι μαθητές συνδέουν συχνά το αντικείμενο κάθε μαθήματος με το πρόσωπο-προφίλ του καθηγητή που τους το διδάσκει. Έτσι, αγαπούν, δείχνουν ενδιαφέρον ή και αποστροφή για ένα μάθημα, επειδή θαυμάζουν, εμπνέονται ή απορρίπτουν τον εκπαιδευτικό τους. Δεν είναι λίγες και οι φορές που αλλάζουν παντελώς άποψη για κάποιο αντικείμενο χάρη στην ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού που θα τους φέρει σε στενότερη επαφή με το μάθημα και θα τους εμφυσήσει την αγάπη του για αυτό, ή ακριβώς λόγω της παρουσίας ενός εκπαιδευτικού να τους δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα, ακόμα και μίσος, για το εκάστοτε μάθημα. Το χιούμορ συγκαταλέγεται στα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και πράγματι αποτελεί μία από τις αρετές που μπορεί να καταστήσουν τον εκπαιδευτικό αγαπητό στους μαθητές και προσεγγίσιμο. Αυτές οι σκέψεις αποτέλεσαν το εναρκτήριο έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Παράλληλα, μέσα από την πρακτική άσκηση που πραγματοποίησα στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού μου προγράμματος στο Πρότυπο Γυμνάσιο Αγίων Αναργύρων, μου δόθηκε η ευκαιρία να βρεθώ ως παρατηρήτρια για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα στις σχολικές αίθουσες. Εξ αυτού του λόγου, ήρθα σε επαφή με μία ποικιλία από εκπαιδευτικούς και μαθητές, γνωστικά αντικείμενα φιλολογικού ενδιαφέροντος, παραδοσιακές και μη διδακτικές προσεγγίσεις. Καθοριστική στην επιλογή του θέματος της παρούσας ερευνητικής εργασίας, συνδυαστικά με την ενθάρρυνση του επόπτη μου, αποτέλεσε η πρώτη κιόλας παρακολούθησή μου σε ένα τμήμα της Β' Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη εικόνα του τμήματος στην πρώτη ώρα παρακολούθησης ήταν πολύ αρνητική λόγω της υπερβολικής φασαρίας, της έλλειψης ενότητας στο ίδιο το μάθημα και μιας γενικότερης αποδιοργάνωσης που επικρατούσε. Η αρχική μου διαπίστωση για την αιτία του γεγονότος σχετιζόταν τόσο με την κακή διαχείριση της τάξης από τον εκπαιδευτικό όσο και με την ίδια την ύπαρξη των συγκεκριμένων μαθητών. Η δυσaráεσκείά μου ήταν τόσο έντονη που σκέφτηκα προς στιγμήν να περιορίσω έως και να σταματήσω τις παρακολούθησές μου στο αναφερθέν τμήμα. Την αμέσως επόμενη ώρα, όμως, κατά την οποία θα παρακολουθούσα ένα έτερο μάθημα στο ίδιο τμήμα με διδάσκοντα έναν άλλον εκπαιδευτικό του

σχολείου, προς έκπληξή μου η εικόνα του τμήματος άλλαξε ολοσχερώς. Πλέον η παραμονή μου στο τμήμα δεν ήταν πληκτική ούτε αφόρητη, ενώ η συμπεριφορά των μαθητών ήταν διαφορετική. Έδειχναν τον καλύτερό τους εαυτό, συμμετείχαν ενεργά, διατύπωναν ερωτήσεις και απορίες, τίποτα δεν έμοιαζε, με άλλα λόγια, με το «βομβαρδισμένο» σκηνικό της προηγούμενης ώρας. Εκείνη τη στιγμή αναρωτήθηκα τι μπορεί να ήταν αυτό που άλλαξε ριζικά τη διάθεση και την επίδοση του τμήματος και να με έκανε να αποκτήσω μια τόσο διαφορετική άποψη για αυτό. Αυτή η απρόσμενη αλλαγή των μαθητών απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, δεν φάνηκε να σχετίζεται με το διδακτικό αντικείμενο του εκάστοτε μαθήματος, καθώς αμφότερα τα εν λόγω μαθήματα ενέπιπταν στο φιλολογικό πεδίο. Έτσι, άρχισα να κάνω διάφορες υποθέσεις, με βασικότερη, την αναζήτηση ενός κυρίαρχου χαρακτηριστικού του εκπαιδευτικού που διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη μίας εντελώς διαφορετικής δυναμικής στο τμήμα. Το χιούμορ του, ένα καταφανές στοιχείο της προσωπικότητάς του, φάνηκε πως ήταν αυτό που έδωσε λύση στο αδιέξοδο της προηγούμενης ώρας και εξ αυτού του λόγου εκδηλώθηκε από μεριάς μου ερευνητικό ενδιαφέρον για το ζήτημα.

Εκτός από το παραπάνω περιστατικό, θεωρώ πως στην επιλογή αυτού του θέματος συνέβαλε και το γεγονός ότι το χιούμορ αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς μου και, ως εκ τούτου, πρόκειται για ένα στοιχείο που είναι επόμενο να χρησιμοποιώ στις διδασκαλίες μου. Οι διδακτικές μας πρακτικές, άλλωστε, επηρεάζονται σημαντικά από τα βιώματα, το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και γενικότερα τα πλαίσια αναφοράς μας (Mezirow, 2009). Πράγματι, σε μια προσπάθεια αναστοχασμού και παρατήρησης των μέσων που χρησιμοποιώ κατά τις διδασκαλίες μου, το χιούμορ σίγουρα αποτελεί ένα εργαλείο που ενσωματώνω τόσο συνειδητά και προσχεδιασμένα, όσο και αυθόρμητα, γεγονός που δικαιολογεί και την επιθυμία μου για περαιτέρω διερεύνησή του. Ο Korthagen (2014) αναφερόμενος στην έννοια του πυρηνικού αναστοχασμού (core reflection), τονίζει τη σημασία της χρήσης των ιδιαίτερων στοιχείων (core qualities) που διαμορφώνουν την προσωπικότητά μας και μπορούν να συνδράμουν στο εκπαιδευτικό μας έργο. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει πως διαπλέκοντας το προσωπικό με το επαγγελματικό στη διδασκαλία μας, μπορούμε να οδηγηθούμε σε μια βαθύτερη μετασχηματιστική γνώση και έτσι να επέλθει και η επαγγελματική μας ανάπτυξη (Korthagen, 2014). Αξίζει, λοιπόν, να επικεντρωθούμε στην εξέταση του φαινομένου του χιούμορ, μίας πολυσύνθετης διαδικασίας, που, όπως αναφέραμε ήδη, εκλείπει από το ελληνικό εκπαιδευτικό

σύστημα, αν και έχει αποδειχθεί πως επιφέρει τις περισσότερες φορές θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

4.2. Ερευνητικά ερωτήματα/Υποθέσεις/Στόχοι

Η παρούσα έρευνα προσδοκά να διερευνήσει τη χρήση του χιούμορ από μέρους τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, ενώ φιλοδοξεί, παράλληλα, να εξετάσει τις συνθήκες που ευνοούν την εμφάνισή του, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διδακτική στρατηγική στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων του Γυμνασίου, και να συνεισφέρει στη μαθησιακή διδασκαλία, κοσμώντας την με τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση του. Εν ολίγοις, το ενδιαφέρον θα εστιαστεί στην ανάδειξη του χιούμορ ως σημαντικού εργαλείου στα χέρια των εκπαιδευτικών και θα διερευνηθούν οι λόγοι που συνηγορούν για μία πιο εκτεταμένη προτίμησή του κατά τη διδασκαλία. Παράλληλα, η έρευνα θα ασχοληθεί και με τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι αποτελούν βασικοί δείκτες επιτυχίας της συγκεκριμένης στρατηγικής διδασκαλίας και φυσικά, θα πορευθεί με γνώμονα την εξέταση της σύνδεσής του με τα φιλολογικά μαθήματα και τη συμβολή του στην προώθηση της μάθησης των μαθητών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύονται και θα αποτελέσουν αρωγοί στη διερεύνηση του ζητήματος είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι πιο συχνές εκφράσεις χιούμορ κατά τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, σε ποιες περιστάσεις εντοπίζονται και με ποιον σκοπό;
2. Πώς επιδρά στους μαθητές η χρήση του χιούμορ κατά τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων;

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ως πιο συχνές εκφράσεις χιούμορ εννοούμε αυτές που εκδηλώνονται τακτικά στις σχολικές αίθουσες τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει να εντοπίσουμε κάτω από ποιες συνθήκες εμφανίζονται οι χιουμοριστικές εκδηλώσεις και τι αποσκοπούν κάθε φορά. Φυσικά, απαραίτητη προϋπόθεση για τις παραπάνω διαπιστώσεις αποτελεί η παρουσία του χιούμορ στη διδασκαλία. Κατόπιν, η προσοχή μας επικεντρώνεται στα φιλολογικά μαθήματα και κυρίως στα γλωσσικά, όπως είναι τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και δευτερευόντως της Ιστορίας.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, επιθυμούμε να εντοπίσουμε τον αντίκτυπο που έχουν στους μαθητές οι χιουμοριστικές δηλώσεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού και οι ποικίλες

εκφράσεις που μπορεί να εκλάβει το χιούμορ στη διδασκαλία επηρεάζοντας και τη διάθεση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία γενικότερα. Παράλληλα, επιθυμούμε να διακρίνουμε αν υπάρχει αλλαγή της οπτικής των μαθητών και εντονότερη κινητοποίηση κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών που διεξήχθησαν, αλλά και μία γενικότερη αλλαγή της στάσης τους ύστερα από κάποια χιουμοριστική αναφορά προς το πρόσωπό τους. Έτσι, μπορούμε να ορίσουμε τις εξής ερευνητικές υποθέσεις:

1. Οι εκπαιδευτικοί, αν και γνωρίζουν τη δύναμη του χιούμορ, παρουσιάζονται διστακτικοί απέναντι στην εφαρμογή του κατά τη μαθησιακή διαδικασία.
2. Η χρήση του χιούμορ ως διδακτικής στρατηγικής στα φιλολογικά μαθήματα επιφέρει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα στους μαθητές, ενώ εκείνοι απολαμβάνουν την παρουσία του στην τάξη.

4.3. Επιλογή μεθόδου έρευνας

Προτού αναφερθούμε διεξοδικά στην έρευνά μας, κρίνεται απαραίτητο να υποστηρίξουμε λεπτομερώς την επιλογή της ποιοτικής έρευνας ως της πιο ενδεδειγμένης για την προσέγγιση της συγκεκριμένης θεματικής. Ειδικότερα, ο ποιοτικός τρόπος έρευνας ή αλλιώς η έρευνα μελέτης περίπτωσης, όπως την ονομάζουν οι Gall et al.(2013), γεγονός που αποκαλύπτει την εστίασή της στην εξέταση ατομικών περιπτώσεων έναντι μαζικών δειγμάτων ή πληθυσμών, όπως συμβαίνει στην ποσοτική, καθορίστηκε από το ίδιο το ερευνητικό μας πρόβλημα. Βασικό ζητούμενο της έρευνάς μας δεν αποτελεί η πιστοποίηση της εγκυρότητας των θεμάτων σε πληθυσμούς και η γενίκευση των αποτελεσμάτων, αντιθέτως η στόχευσή μας έγκειται στην ανακάλυψη περισσότερων πληροφοριών από τους συμμετέχοντες για το φαινόμενο μελέτης, το πλήθος ερευνών του οποίου στην ελληνική βιβλιογραφία παρουσιάζεται ελλιπές (Creswell, 2016). Στην προκειμένη περίπτωση, σκοπός μας είναι να παρατηρηθεί στην πράξη, στη δεδομένη σχολική μονάδα, ο τρόπος προσέγγισης του χιούμορ από τους εκπαιδευτικούς και η ανταπόκριση των μαθητών τους σε αυτό. Επίσης, να αναδειχθούν οι απόψεις των μαθητών του δείγματος σχετικά με τη χρήση του χιούμορ στη διδασκαλία και να παρουσιαστούν οι μέχρι τώρα εμπειρίες τους, αλλά και αυτές που προέκυψαν κατά τις διδακτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως η παρούσα μελέτη αποτελεί μία «φαινομενολογική έρευνα, η οποία δίνει έμφαση στην υποκειμενική εμπειρία του ατόμου, αναζητά τις προσωπικές

αντιλήψεις και ερμηνείες ενός φαινομένου ή μιας εμπειρίας» (Bogdan & Biklen, 2003, ό.α. Mertens, 2009: 286). Η άμεση και στενή επαφή του ερευνητή με τα υποκείμενα έρευνας είναι αυτή που του επιτρέπει να διεισδύσει στην καρδιά του ερευνητικού προβλήματος και να το ερμηνεύσει υπό το δικό του προσωπικό πρίσμα (Lichtman, 2011: 243-244). Στη δική μας έρευνα, βρίσκονται στο επίκεντρο οι απόψεις των μαθητών Β' και Γ' Γυμνασίου, όπως και οι διδασκαλίες των φιλολόγων τους, οι διδακτικές πρακτικές των οποίων είναι αποκαλυπτικές για την άποψή τους ως προς το εξέταση ζήτημα.

4.4. Ερευνητικά εργαλεία

Για την επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων λήφθηκε αρχικά υπ' όψιν η συμβατότητά τους με την ποιοτική φύση της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Φυσικά, η επιθυμία εξασφάλισης αξιοπιστίας και εγκυρότητας κρίθηκε σημαντική και διασφαλίστηκε με τη χρήση παραπάνω του ενός ερευνητικών εργαλείων. Ο λεγόμενος «τριγωνισμός των δεδομένων» ήταν το ζητούμενο, δεδομένου ότι καμία μέθοδος από μόνη της δεν μπορεί να περικλείει όλες τις πλευρές του προς εξέταση θέματος (Patton, 2002: 247). Ένας πλούσιος συνδυασμός από ερευνητικά εργαλεία μπορεί να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα και να εξακριβώσει την ισχύ της έρευνας στην περίπτωση που όλες οι πηγές δεδομένων οδηγούν σε παρεμφερή αποτελέσματα. Παρ' όλα αυτά είναι σύνηθες να προκύπτουν διαφορετικά αποτελέσματα, λόγω της διαφορετικής πηγής άντλησης των δεδομένων από κάθε ερευνητικό εργαλείο (Patton, 2002: 248).

4.4.1. Παρατήρηση (observation)

Πιο συγκεκριμένα, για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, το πρώτο ερευνητικό εργαλείο που κρίθηκε κατάλληλο ήταν αυτό της *παρατήρησης*. Σύμφωνα με τον Creswell (2016: 214), «η παρατήρηση (observation) είναι η διαδικασία συγκέντρωσης ανοιχτών πληροφοριών από πρώτο χέρι παρατηρώντας ανθρώπους και χώρους σε έναν τόπο έρευνας». Αποτελεί μία από τις πιο γνωστές τεχνικές συλλογής δεδομένων, το κατεξοχήν ερευνητικό εργαλείο που επιλέγεται στην εκπαιδευτική έρευνα και επαινείται για τη χρησιμότητά της (Ισαρη & Πουρκός, 2015: 107). Μέσα από την παρατήρηση δίνεται η δυνατότητα μίας συνολικής αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παροχής πληροφοριών που θα φωτίσουν αδυναμίες και ζητήματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών και το έργο των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα έρευνα, βοηθητικό εργαλείο της παρατήρησης αποτέλεσε η καταγραφή σημειώσεων πεδίου (field notes) που κάλυπταν τη θεματική του χιούμορ και συγκεκριμένα επιδιώχθηκε η θεματική ανάλυση του εκπαιδευτικού

λόγου. Στη συγκεκριμένη συνθήκη, με την έννοια «εκπαιδευτικός λόγος», αναφερόμαστε στη «διαδραστικού τύπου επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους στο πλαίσιο των διδακτικών δραστηριοτήτων» (Μιχάλης, 2019). Αυτές οι σημειώσεις ήταν τόσο περιγραφικές όσο και στοχαστικές, καθώς στόχευαν στην περιγραφή των όσων συνέβαιναν εντός της σχολικής τάξης σχετικών με το χιούμορ και την μετέπειτα ανάλυσή τους υπό το πρίσμα της ερευνήτριας. Ο τύπος παρατηρητή που επιλέχθηκε ήταν αυτός του αμέτοχου παρατηρητή (nonparticipant observer), ο οποίος κάθεται στο πίσω μέρος της αίθουσας χωρίς να συμμετέχει στη διαδικασία και κρατάει σημειώσεις. Όπως γίνεται φανερό, η παρατήρηση δίνει την ευκαιρία στους ερευνητές να έρθουν σε επαφή με πληροφορίες που δεν θα ήταν δυνατόν υπό άλλες συνθήκες να ερευνηθούν. Ωστόσο, απαιτεί την καλλιέργεια μιας σειράς δεξιοτήτων, όπως αυτών της παρατηρητικότητας, της ενεργητικής ακρόασης και αποκωδικοποίησης των οπτικών λεπτομερειών της μη λεκτικής επικοινωνίας (Creswell, 2015). Κατά συνέπεια, τίθεται το ζήτημα της αντικειμενικότητας και αμεροληψίας των δεδομένων της καταγραφής εξαιτίας της υποκειμενικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων. Ενυπάρχει, τέλος, και ο κίνδυνος του λεγόμενου “Hawthorne effect”, της «κρίσης της αναπαράστασης», σύμφωνα με την οποία όσοι παίρνουν μέρος σε μία έρευνα δρουν καλύτερα λόγω της «παρακολούθησης», γεγονός που οφείλει σίγουρα να λαμβάνει υπ’ όψιν ο ερευνητής κατά τη διάρκεια μίας παρατήρησης.

4.4.2. Διδακτική παρέμβαση (design research)

Επόμενο ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε η συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας μέσω της διδακτικής παρέμβασης (design research), που πραγματοποιήθηκε σε τρία τμήματα του Πρότυπου Γυμνασίου Αγίων Αναργύρων. Η «έρευνα σχεδιασμού» - παρέμβαση αποτελεί μία παρεμβατική μέθοδο της εκπαιδευτικής έρευνας, η οποία επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση προβλημάτων που αναδύονται στο μαθησιακό περιβάλλον. Η συγκεκριμένη παρέμβαση στόχευε στην πραγματοποίηση προσχεδιασμένων διδασκαλιών στοχευμένων στην πλήρη αξιοποίηση του χιούμορ στη μαθησιακή διαδικασία, και την παράλληλη ανίχνευση της συμπεριφοράς και ανταπόκρισης των μαθητών σε αυτήν. Έτσι λοιπόν, παρατηρήθηκε η λεκτική και η μη λεκτική συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια συμμετοχής τους στις προσχεδιασμένες δραστηριότητες και, φυσικά, κρίθηκε και η αποτελεσματικότητα της διδακτικής στρατηγικής που επιλέχθηκε. Αξίζει να σημειωθεί πως πολύτιμη βοήθεια προσέφερε η παρουσία συναδέλφου/συμφοιτήτριας σε μία από τις διδακτικές παρεμβάσεις στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, καθώς, ως επιπλέον παρατηρήτρια, οδήγησε στη διασταύρωση στοιχείων που

παρατηρήθηκαν από την ερευνήτρια, την προσθήκη νέων και τη διεύρυνση του ζητήματος και σε άλλες πτυχές.

4.4.3. Εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις (focus group)

Τέλος, για την ενίσχυση της εγκυρότητας της παρούσας έρευνας, τελευταίο σημαντικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτό της συνέντευξης των μαθητών σε ομάδες εστίασης (focus group). Το συγκεκριμένο αρκετά προσφιλές ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα συγκέντρωσης των απόψεων και γενικότερα των αντιλήψεων μιας ολόκληρης ομάδας ανθρώπων για το προς εξέταση ζήτημα (Creswell, 2016). Πρόκειται για έναν «αποτελεσματικό τρόπο δημιουργίας σημαντικών συνόλων δεδομένων», καθώς συλλέγονται δεδομένα από πολλά άτομα συγχρόνως (Robson, 2010: 337) και μία άκρως απολαυστική εμπειρία για τους συμμετέχοντες. Αυτή η απόλαυση πηγάζει από το γεγονός ότι τους δίνεται η δυνατότητα να αλληλοεπιδρούν με τους συνομιλητές τους και να ανταλλάσσουν απόψεις μέσα στο πλαίσιο γόνιμου εποικοδομητικού διαλόγου που διευθύνεται από τον ερευνητή. Στη συνέχεια, ο αριθμός των ατόμων που συμμετέχουν προτείνεται να είναι από οκτώ έως δώδεκα ανθρώπους, σύμφωνα με τους Stewart&Shamdasani (1990, ο.α. Robson, 2010:339), ενώ αξίζει να αναφερθεί πως ποικίλες είναι οι απόψεις που έχουν διατυπωθεί για το ιδανικό μέγεθος της ομάδας. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν 10 μαθητές από τις δύο τάξεις όπου διεξήχθησαν οι διδακτικές παρεμβάσεις και 11 από την τρίτη, μιας και η ερευνήτρια δεν ήθελε να αποκλείσει τον μαθητή που επιθυμούσε να συμμετέχει, ούτε να χρειαστεί να αφαιρέσει κάποιον από αυτούς που είχε ήδη επιλέξει.

Κατόπιν, από τους τρεις τύπους συνεντεύξεων που υφίστανται (δομημένη, ημιδομημένη και ελεύθερη) ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης αναδείχθηκε ως ο καταλληλότερος για την προσέγγιση της εστιασμένης συνέντευξης σε ομάδες. Ειδικότερα, κατά τη διάρκεια μίας ημιδομημένης συνέντευξης, ο ερευνητής διαθέτει ως οδηγό του για τη διεξαγωγή της προκαθορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν θέματα τα οποία κρίνεται αναγκαίο να καλυφθούν. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης διακρίνεται για την ευελιξία του, μιας και ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να ενσωματώσει στοιχεία που μπορεί να ανακύψουν στην πορεία της συνέντευξης, να διαφοροποιήσει τα ερωτήματά του για την καλύτερη κατανόησή τους από τους συνεντευξιαζόμενους, ακόμα και να παραλείψει όσα ερωτήματα κρίνονται εκείνη τη στιγμή ως ακατάλληλα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ο ερευνητής υποδύεται, λοιπόν, τον απαιτητικό «ρόλο του μεσολαβητή», δηλαδή να μην διευθύνει τη συζήτηση, αλλά βοηθάει και να προωθείται

μέσω της διευκόλυνσης των συνεντευξιαζόμενων (Robson, 2010: 341). Όπως γίνεται αντιληπτό, το συγκεκριμένο πρόσωπο οφείλει να διαθέτει μια μεγάλη ποικιλία δεξιοτήτων για να μπορέσει να ανταποκριθεί επιτυχώς στο έργο του. Τη στιγμή που επέρχεται κορεσμός των ιδεών των συνεντευξιαζόμενων, δηλαδή αρχίζουν να παράγονται ίδιες ιδέες, λήγει και η συνέντευξη. Το μετέπειτα έργο της επεξεργασίας των δεδομένων από τη μαγνητοφώνηση χαρακτηρίζεται πολύπλοκο, γι' αυτό και προτείνεται η παρουσία δεύτερου ατόμου για τη σημείωση των προσώπων που παίρνουν το λόγο κάθε φορά, την καταγραφή των μη λεκτικών αλληλεπιδράσεων και την ευρύτερη ανατροφοδότηση (Robson, 2010: 341-42).

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί πως η συνέντευξη με τους μαθητές διεξήχθη ύστερα από την έγκριση που πάρθηκε από τους αρμόδιους φορείς και συμμορφώνεται πλήρως με τον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων και τον Κώδικα Δεοντολογίας και Καλής Πρακτικής του ΕΚΠΑ όσον αφορά τα προσωπικά και τα ευαίσθητα δεδομένα, συνεπώς, όλα τα προσωπικά και ευαίσθητα δεδομένα των συμμετεχόντων προστατεύονται. Η καταγραφή των απόψεων των συνεντευξιαζόμενων έγινε με την ενήμερη συγκατάθεσή τους, ενώ αυτονόητα τους δόθηκε το δικαίωμα να διακόψουν τη συνέντευξη και να αποχωρήσουν όποτε και αν αυτοί το επιθυμούσαν. Υπεύθυνη για τη συλλογή των δεδομένων είναι η Παναγοπούλου Βασιλική που διεξήγαγε την έρευνα.

4.5. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Με τη βοήθεια των παραπάνω ερευνητικών εργαλείων επιτεύχθηκε η συγκέντρωση ενός μεγάλου όγκου πληροφοριών, οι οποίες ήταν έτοιμες προς ανάλυση και ερμηνεία. Με απώτερο σκοπό τον έλεγχο των ερευνητικών μας υποθέσεων και την μετέπειτα εξαγωγή συμπερασμάτων, ως καταλληλότερη μέθοδος κρίθηκε η *θεματική ανάλυση λόγου*. Πρόκειται για μία ευέλικτη μέθοδο ανάλυσης, η οποία δίνει έμφαση στο περιεχόμενο των λεχθέντων και τα οργανώνει με βάση την αναγνώριση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος σε αυτά (Braun and Clarke, 2006, ό.α. στο Ίσαρη & Πούρκος, 2015: 114). Ύστερα από την εξοικείωση με τα δεδομένα και την κωδικοποίηση τους, προκύπτουν θέματα, τα οποία οδηγούν στην έκθεση των ευρημάτων και την ανάδειξη της συσχέτισής τους με τα ερευνητικά ερωτήματα. Με τον όρο κωδικοποίηση αναφερόμαστε στη «μετάφραση των απαντήσεων και των πληροφοριών των απαντώντων σε συγκεκριμένες κατηγορίες με σκοπό την ανάλυση» (Kerlinger, 1970, ό.α. στο Cohen et al., 2008: 477). Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, πως η κωδικοποίηση και κατ' επέκταση κατηγοριοποίηση των

δεδομένων οδηγεί τον ερευνητή σε μία εις βάθος μελέτη του υλικού του και, ύστερα από τη συγχώνευση των κωδικών και τη δημιουργία θεμάτων, του επιτρέπει να αφοσιωθεί στην αναλυτική παρουσίαση και εξαγωγή των συμπερασμάτων του. Φυσικά, συνιστά μία «δημιουργική διαδικασία, κατά την οποία ο ερευνητής αναπτύσσει μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα του, αναγνωρίζει εντός αυτών μοτίβα νοήματος, τα εννοιολογεί και τα οργανώνει (Τσιώλης 2018: 121). Έτσι και στην περίπτωση της παρούσας έρευνας, αφού προηγήθηκε η συλλογή και η μετεγγραφή του εμπειρικού υλικού, προχωρήσαμε στην κατηγοριοποίησή του και οδηγηθήκαμε ομαλά στην έκθεση των ευρημάτων μας.

4.6. Ερευνητική πορεία

Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα από τον Δεκέμβριο του 2023 έως τις αρχές του Φεβρουαρίου του 2024 σε σχολική μονάδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα, στο Πρότυπο Γυμνάσιο Αγίων Αναργύρων, όπου και είχε πραγματοποιηθεί η πρακτική μου άσκηση στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ. Σε συνεννόηση με τον επόπτη μου και σε συνεργασία με τον μέντορά μου στην παραπάνω σχολική μονάδα, κ. Χιονίδη, τον οποίο ενημέρωσα για τον ερευνητικό μου σκοπό και την ευρύτερη ερευνητική πορεία που θα ακολουθούσα, αποφασίστηκε το πρώτο στάδιο της έρευνας να αποτελέσει η παρατήρηση, με την παρακολούθηση μίας σειράς από διδασκαλίες φιλολογικών μαθημάτων των τεσσάρων φιλολόγων του σχολείου συνολικά 30 ωρών. Κατόπιν, ακολούθησαν τρεις διδακτικές παρεμβάσεις, μία στο διδακτικό αντικείμενο των Αρχαίων Ελληνικών από Πρωτότυπο στο Γ₁ τμήμα της Γ' Γυμνασίου και δύο στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Β' Γυμνασίου και στα δύο τμήματα της Β' τάξης, Β₁ και Β₂. Με σκοπό την τριγωνοποίηση των δεδομένων, η έρευνά μου ολοκληρώθηκε ύστερα από τρεις συνεντεύξεις σε ομάδες εστίας με 31 μαθητές συνολικά από τα τρία τμήματα που συμμετείχαν στις διδασκαλίες μου. Η επιλογή των μαθητών έγινε τυχαία και προέκυψε ύστερα από την ευγενική τους προθυμία να αποτελέσουν μέρος της έρευνάς μου. Στο μετέπειτα διάστημα ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των ηχητικών αποσπασμάτων, όπου αυτά χρησιμοποιήθηκαν, και η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν.

4.7. Περιορισμοί έρευνας

Προτού προβούμε στην αναλυτική παρουσίαση του ερευνητικού μέρους της παρούσας εργασίας κρίνεται ζωτικής σημασίας να επισημανθούν μία σειρά από λόγοι που περιορίζουν τη

γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας, σκοπός που βέβαια αφορά κυρίως μία ποσοτική έρευνα, και χρειάζεται να γνωρίζουμε πριν την ανάγνωση των αποτελεσμάτων της.

Αρχικά, αναφορικά με το δείγμα των συμμετεχόντων στην έρευνα, πρέπει να τονιστεί πως αυτό χαρακτηρίζεται μικρό και βολικό, δεδομένου ότι η έρευνα διεξήχθη σε μία συγκεκριμένη σχολική μονάδα με την οποία συνεργάζεται το Πανεπιστήμιο Αθηνών, μία δεδομένη χρονική στιγμή, με την παρουσία συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και μαθητών. Επομένως, το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί σε καμία περίπτωση αντιπροσωπευτικό, από τη στιγμή που πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης. Παράλληλα, όπως αναφέρει και ο Patton (2002:230), πρόκειται απλώς για μια πηγή πληροφοριών που μπορεί να προσφέρει πλούσια δεδομένα για το προς διερεύνηση θέμα, τα οποία αφού μελετηθούν ενδελεχώς, θα μπορούν να εξυπηρετήσουν σημαντικά τον ευρύτερο σκοπό της έρευνας. Φυσικά, δεν συμβαδίζει με τους σκοπούς της ποιοτικής έρευνας η αναζήτηση μεγάλου δείγματος συμμετεχόντων, ενώ, όπως υποστηρίζει και η Marshall (1996: 523, ο.α. Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 85) «το κατάλληλο μέγεθος δείγματος για μια ποιοτική μελέτη είναι αυτό που απαντάει επαρκώς στην ερευνητική ερώτηση».

Από την άλλη, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια που διεξήγαγε την έρευνα πρόκειται να προβεί στην παρουσίαση των δεδομένων που έκρινε η ίδια κατάλληλα και σχετικά με το θέμα, καθαρά από τη δική της υποκειμενική σκοπιά. Ειδικότερα, έχοντας βρεθεί στο μέρος δράσης των εκπαιδευτικών, την σχολική τάξη, επικεντρώθηκε σε εκπαιδευτικό που της έδινε την μέγιστη πληροφόρηση και προωθούσε τους ερευνητικούς της στόχους. Ακολουθήθηκε, λοιπόν, η σκόπιμη και τυχαία δειγματοληψία, συνδυαστικά με το γεγονός πως η επιλογή των μαθητών για την συνέντευξη σε ομάδες εστίασης έγινε χωρίς καμία υπόδειξη από τον εκπαιδευτικό της τάξης, αντιθέτως στηρίχτηκε στην ευγενική προσφορά και προθυμία των ίδιων των μαθητών.

Τέλος, η «επιτυχία» μιας διδακτικής στρατηγικής που επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τη δεκτικότητα των ίδιων των μαθητών, τα κίνητρα και την θέλησή τους για μάθηση, γεγονός που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στην έρευνα. Οι μαθητές του συγκεκριμένου δείγματος διακρίνονται για την καλή τους διάθεση και την όρεξη για συμμετοχή σε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις. Άλλωστε, ανήκουν σε ένα σχολείο, στο οποίο εισήχθησαν με εξετάσεις και συνεπώς, το επίπεδό τους χαρακτηρίζεται ήδη υψηλό.

5. Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων

Στο παρόν κεφάλαιο προσδοκούμε να παρουσιάσουμε αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, όπως αυτά προέκυψαν ύστερα από την ενδελεχή μελέτη και επεξεργασία τους. Πριν από την ομαδοποίησή τους, θα προηγηθεί μια σύντομη περιγραφή για κάθε ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε και ύστερα, θα ακολουθήσει η αναλυτική καταγραφή τους. Ειδικότερα, στο πρώτο υποκεφάλαιο γίνεται αναφορά στην παρατήρηση που πραγματοποιήθηκε στο Πρότυπο Γυμνάσιο Αγίων Αναργύρων και κατόπιν παρουσιάζονται οι διδακτικές παρεμβάσεις στα αντικείμενα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Αρχαίων Ελληνικών από πρωτότυπο, αφού πρώτα προηγηθεί μία σύντομη αναφορά σε κάθε διδακτικό στιγμιότυπο. Λαμβάνοντας υπ' όψιν πως κάθε τάξη αποτελείται από 26 μαθητές, κατά τις διδασκαλίες συμμετείχαν 78 μαθητές. Τέλος, ο λόγος δίνεται στους 31 μικρούς πρωταγωνιστές μαθητές, της Β' και Γ' Γυμνασίου, οι οποίοι συμμετείχαν στις εστιασμένες ομαδικές συζητήσεις με την ερευνήτρια.

5.1 Παρατήρηση

Η ερευνήτρια παρακολούθησε μία σειρά από διδασκαλίες φιλολογικού ενδιαφέροντος των τεσσάρων φιλόλογων του σχολείου και συγκεκριμένα μαθήματα Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας από πρωτότυπο και μετάφραση και Ιστορίας όλων των τάξεων του Γυμνασίου, συμπληρώνοντας συνολικά 30 διδακτικές ώρες. Κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων γινόταν καταγραφή όλων των στοιχείων εκείνων που σχετίζονταν με τη θεματική του χιούμορ, με έμφαση στον λόγο των εκπαιδευτικών και την επίδραση των διδακτικών τους ενεργειών στους μαθητές. Οι μαθητές ήταν αρκετά εξοικειωμένοι με την παρουσία της ερευνήτριας στην τάξη- με εξαίρεση την Α' τάξη του Γυμνασίου- καθώς την γνώριζαν ήδη από την πρακτική άσκηση, στην οποία είχε λάβει μέρος την περσινή σχολική χρονιά 2022-2023. Όλοι οι εκπαιδευτικοί και μαθητές την υποδέχτηκαν ένθερμα στον χώρο του σχολείου, ενώ φάνηκαν αρκετά ενθουσιασμένοι με την επιστροφή της. Μέσα σε αυτό το εύθυμο κλίμα καλής συνεργασίας και υποδοχής διεξήχθη και η έρευνα.

Οι πρώτες παρατηρήσεις διδασκαλιών ήταν κάπως απογοητευτικές, καθώς δεν πρόσφεραν ικανοποιητικό υλικό για την έρευνα. Από την πρώτη στιγμή, λοιπόν, μπορούμε να πούμε με κάποια επιφύλαξη λόγω του μικρού δείγματος της έρευνας, πως η παρουσία του χιούμορ πράγματι είναι περιορισμένη, όπως αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του σχολείου φάνηκε να ακολουθεί κατά βάση παραδοσιακές μεθόδους

διδασκαλίας και να μην χρησιμοποιεί ενεργά το χιούμορ. Σε αντίθεση με αυτή τη διαπίστωση, ένας εκπαιδευτικός (θα αναφέρεται τυχαία με το γράμμα Χ. για τη διαφύλαξη της προστασίας των δεδομένων της έρευνας), ο οποίος μάλιστα αποτέλεσε το κίνητρο για την ενασχόληση με τη θεματική, αξιοποιούσε κατά κόρον και στρατηγικά στη διδασκαλία του το χιούμορ με κάθε δυνατό τρόπο, γι' αυτό και η παρουσία του ήταν καθοριστική για την πρόοδο και την εξέλιξη της έρευνας. Έχοντας μελετήσει το σχετικό υλικό από έρευνες για το χιούμορ, η ερευνήτρια είχε καταγράψει στοιχεία που θα μπορούσε να συσχετίσει και να αναγνωρίσει στις διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών. Αναφερόμαστε στις πηγές και μορφές που μπορεί να προσλάβει το χιούμορ, αλλά και στις διάφορες λειτουργίες του κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, ύστερα από κωδικοποίηση του υλικού, προέκυψαν θεματικές που θα μας βοηθήσουν να παρουσιάσουμε όσα παρατηρήθηκαν συσχετίζοντάς τα με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

5.1.1. Οι εκφράσεις χιούμορ

Είναι γεγονός πως οι χιουμοριστικές εκφράσεις των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλομορφία. Αναφορικά με το δείγμα της παρούσας έρευνας ως πιο συχνές εκφράσεις χιούμορ κατά τη μαθησιακή διαδικασία ήταν αυτές που διατυπώνονταν από τους εκπαιδευτικούς για τον εαυτό τους, αυτές που απευθύνονταν στους μαθητές, ενώ μπορεί, να ανέκυπταν φυσικά ή μη, και να ήταν άσχετες ή να σχετίζονταν με το περιεχόμενο του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, αναφερόμαστε αρχικά στη χρήση οπτικού χιούμορ, όπως διαπιστώθηκε στις περιπτώσεις όπου, για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός έκανε το σταυρό της όταν έβλεπε τους μαθητές να αδιαφορούν («Αυτός που γράφει 20 σημειώνει και αυτός που έγραψε 13 όχι», -κάνει το σταυρό της), «κρατούσε το αυτί του για να ακούσει καλύτερα» στην προσπάθειά του να υποδείξει στη μαθήτριά να μιλήσει πιο δυνατά, «έκανε ότι δεν βλέπει τι γράφει στο βιβλίο και το πλησίαζε αρκετά» ή όταν χιουμοριστικά έκανε το εξής: «Θέλω άλλα δύο να μου πείτε», μετράει με το χέρι τα 1,2,3... που σχηματίζει μούντζα και το γυρνάει χιουμοριστικά». Με τις παραπάνω πράξεις οι εκπαιδευτικοί της κάθε περίπτωσης προκαλούσαν γέλιο στους μαθητές τους και έδιναν μία ευχάριστη αίσθηση στην ατμόσφαιρα.

Επίσης, από την άλλη, φάνηκε να γίνεται εκτεταμένη χρήση γλωσσικού χιούμορ, δηλαδή οι ίδιες οι λέξεις δημιουργούσαν το αστείο ή την παιγνιώδη ατμόσφαιρα σε μία ποικιλία περιπτώσεων, όπως όταν ο εκπαιδευτικός λόγου χάρη «ανέφερε παραστατικά τις καταλήξεις των ρημάτων σαν ρομπότ και προκαλούσε το γέλιο» ή όπως συνέβαινε στην περίπτωση που έπαιζε με

τις λέξεις κατ' επανάληψη για να βοηθήσει στην κατανόηση ενός φαινομένου: «Ωωω «ελέγχομαι», μας κάνει για δύο λόγους και για την αύξηση και για το σ. θέλω ένα σ στον Μέλλοντα, αλλά όταν το σ συναντά ένα κ,γ,χ τότε θα κάνει... ξ.». Να σημειωθεί πως στη συνέχεια θα αναφερθούν και περισσότερα παραδείγματα από την παρατήρηση. Παράλληλα, διαπιστώθηκε πως υπήρχε πολλές φορές και ειρωνεία στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, εκπεφρασμένη με φιλική κυρίως διάθεση, ενώ δεν διαπιστώθηκε η παρουσία επιθετικού ή προσβλητικού χιούμορ: «Προφανώς δεν θα γράψετε τις ίδιες ερωτήσεις, δεν θέλω παρεξηγήσεις», «Ας αρχίσει να διαβάζει η Κ., αφού ολοκληρώσει το χασμουρητό της», «Σ. (όνομα μαθητή) και εγώ έχω μία ερώτηση. Γιατί δεν κάνεις την άσκηση που σας ανέθεσα;». Κατόπιν, η διάθεση αυτοσαρκασμού ήταν έκδηλη, όπως φαίνεται από τα παρακάτω παραδείγματα:

«Μην με βλέπετε τώρα, στα νιάτα μου ήμουν 20 κιλά πιο αδύνατος και 20μ πιο ψηλός».

«Οι άνθρωποι ήταν πολύ σκληραγωγημένοι και γυμνασμένοι, όχι όπως εγώ που κάθομαι στην καρέκλα μου».

«Έχω μεγάλα αυτιά, αλλά δεν ακούω τι λες».

«Ας μην διαταράξω το κλίμα της τάξης, παίρνω και δύο χάπια για την πίεση, λυπηθείτε με»

«Πεθαίνει κάποιος που δεν τρώει σε 3 μέρες; Ένας παχύς αντέχει, αν και προσπαθώ να χάσω κιλά τώρα».

«Κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά των Σεληνιτών τα πληρώ» (κατά την επεξεργασία του αρχαίου κειμένου για τους Σεληνίτες).

Από την άλλη, αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός πως το χιούμορ ήταν έκδηλο και από την πλευρά των μαθητών, αν και φάνηκε σε κάποιες περιπτώσεις να διασαλεύει την εύρυθμη λειτουργία του μαθήματος. Ειδικότερα, όπως αναδεικνύεται από τις παρακάτω ανταποκρίσεις των μαθητών, το χιούμορ σε αυτές φαίνεται να λειτουργεί επιβραδυντικά της μάθησης και να χρησιμοποιείται για να αμφισβητήσει την ικανότητα του εκπαιδευτικού στη διαχείριση της τάξης:

«Ε: Ο άνθρωπος όταν γεννιέται τι είναι; Μ: Μωρό! Ε: Ωραία ,τι είναι πέρα από μωρό... Μ: Γεννιέται ουδέτερος. Ε: Χωρίς δεισιδαιμονίες, ιδεοληψίες, tabula rasa (σημειώνεται στον πίνακα). Τι σημαίνει tabula rasa; Μ: Άγραφος πίνακας (χειροκροτήματα στη σωστή απάντηση)Μ2: Γράφετε άγραφος πίνακας στον άγραφο πίνακα, κυρία ! (γέλια)».

E: - «Τι πρέπει να κάνουμε για να κάνουμε κάποιον άκαρδο να νιώσει;» - M: «Μεταμόσχευση».

Συνοψίζοντας τις διαπιστώσεις από τις παρακολουθήσεις των 30 διδακτικών ωρών, συμπεραίνουμε πως τα χιουμοριστικά εκφωνήματα των εκπαιδευτικών στην πλειοψηφία τους στόχευαν στην πρόκληση θετικών συναισθημάτων και την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας κοσμώντας την με τα πολλαπλά τους οφέλη. Παρακάτω κατηγοριοποιήσαμε τα πορίσματα της παρατήρησης προσπαθώντας να τα εντάξουμε σε θεματικές. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν πως το χιούμορ μπορεί να στοχεύει στην εκπλήρωση παραπάνω από δύο στόχων ή να συμβάλει σε περισσότερους από έναν παράγοντες της μαθησιακής επιτυχίας.

5.1.2. Το χιούμορ ως μέσο για την εκκίνηση του μαθήματος

Καταρχάς, παρατηρήθηκε πως το χιούμορ χρησιμοποιείται συχνά στην αρχή του μαθήματος, με απώτερο σκοπό την ομαλή εισαγωγή στο μάθημα και την ενεργοποίηση των μαθητών, μέσω της διέγερσης του ενδιαφέροντός τους με κάθε λογής αφορμή. Ειδικότερα, σημειώσαμε χιουμοριστικές αναφορές λίγο πριν την έναρξη που δικαιολογούσαν λόγου χάρι την αδυναμία συγκέντρωσης των μαθητών ή τη δυσκολία να είναι παραγωγικοί: *«Βαρύνετε» κυριολεκτικά αν φάγατε πρωινό. Το φαγητό είναι υγεία παιδιά μου, δεν πειράζει»*. Αναφορές στο πρόσωπό μου και τη «δυσκολία» παραμονής στην εκάστοτε σχολική τάξη όπως *«Γνωρίζετε την κ. Παναγοπούλου; Θα παρακολουθήσει το μάθημά μας, όσο αντέξει φυσικά»*, που αποτελούσε πείραγμα προς τους μαθητές ή η παρουσίαση του πλάνου του μαθήματος εν είδει *«Μενού της ημέρας»* που σημειωνόταν στον πίνακα αποτελώντας ενημέρωση για όσα πρόκειται να ακολουθήσουν, είχαν έντονα την αίσθηση του χιούμορ. Επίσης, για τη διέγερση του ενδιαφέροντος γινόταν αναφορά σε περιστατικά που είχαν σημειωθεί ή επρόκειτο να σημειωθούν στο σχολείο, με την παρουσίασή τους σε χιουμοριστικό πλαίσιο, όπως για παράδειγμα συνέβη με τη χιουμοριστική εισαγωγή εν όψει της τότε αυριανής χριστουγεννιάτικης εκδήλωσης: *«Επίλεκτη ομάδα χορευτών από όλες τις τάξεις θα μας παρουσιάσουν...»*). Φυσικά, ήταν παρόν και στην αρχή της ανάθεσης μιας δραστηριότητας: *«Θα διαβάσουμε ένα ενδιαφέρον κείμενο, νομίζω θα σας συγκινήσει όλους: Η εκπαίδευση στο Βυζάντιο»*. Τέλος, δεν ήταν λίγες οι φορές που η παρουσία του χιούμορ ήταν έκδηλη και στο τέλος του μαθήματος (*«Για το σπίτι, για να έχουμε με κάτι να παίζουμε, σας δίνω μία άσκηση»*), γεγονός που μας επιτρέπει να αναφέρουμε πως το μάθημα μπορεί να αρχίζει και να τελειώνει με ένα αστείο. Ενδεικτικά αναφέρουμε και τον επίλογο ενός μαθήματος λίγο πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων: *«Ευχαριστώ για τη φετινή συνεργασία. Θα*

είμαι σύντομος. Ελπίζω και του χρόνου... Το πνεύμα των Χριστουγέννων... [αναφέρει κι άλλα πράγματα]. Η υπόσχεση συντομίας δεν τηρείται και ανατρέπει τις προσδοκίες των μαθητών με αποτέλεσμα την πρόκληση γέλιου. Όλα τα παραπάνω φάνηκαν να έχουν συνολικά μία θετική επίδραση στους μαθητές του δείγματος και είχαν ως αποτέλεσμα τη σταδιακή ένταξή τους στο κλίμα της τάξης και στο περιεχόμενο του μαθήματος.

5.1.3. Το χιούμορ ως μέσο για την καλύτερη κατανόηση

Αξίζει να αναφερθούμε στο γεγονός πως η πιο συχνή εκδήλωση χιουμοριστικών εκφωνημάτων από τον εκπαιδευτικό παρατηρήθηκε να συμβαίνει στις περιπτώσεις που επιδίωκε να επιτευχθεί η καλύτερη κατανόηση μίας έννοιας. Πιο συγκεκριμένα, στο μάθημα της Αρχαίας Ιστορίας Α' Γυμνασίου, ο εκπαιδευτικός κάλεσε τους μαθητές να αναπαραστήσουν την οπλιτική φάλαγγα επιλέγοντας για τον κάθε μαθητή μια διαφορετική κοινωνική ομάδα με απώτερο σκοπό να γίνει κατανοητή η κοινωνική εξίσωση που επιτυγχάνεται μέσω της συμμετοχής των πολιτών στην οπλιτική φάλαγγα. Αφού επέλεξε μία ομάδα μαθητών ανέφερε:

«Έχουμε 6 Αθηναίους από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Ο ένας είναι γόνος πλούσιας αριστοκρατικής οικογένειας, κοινώς, δεν ξέρει τι έχει. Εδώ η Μ. είναι πλούσιος έμπορος που κατασκευάζει αγγεία και τα εξάγει σε όλη την Μεσόγειο, αν και δεν είναι αριστοκράτης. Η Α. αγρότισσα με το ζόρι τα βγάζει πέρα, καλλιεργεί το χωράφι της κληρονόμησε την πανοπλία από τον πατέρα της. Εδώ ο Δ. έχει ένα μικρό караβάκι και πουλάει διάφορα, ενώ ο Κ. είναι αρτοποιός/μυλωνάς. Τέλος, ο Η. είναι από αριστοκρατικό γένος/μεγάλη οικογένεια, μιλάμε για πολλά χρήματα. (...).«Υπερασπιστήκατε αντάξια την πόλη σας, μπορείτε να καθίσετε».

Όπως διαφαίνεται από το παραπάνω απόσπασμα, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει μεν με σοβαρότητα τον ρόλο κάθε «Αθηναίου», ωστόσο στα λεγόμενά του υποκρύπτεται χιούμορ. Καταρχάς, ήδη από το γεγονός πως δίνονται τέτοιοι ρόλοι σε μαθητές μικρής ηλικίας οδηγούμαστε στην ασυμβατότητα μεταξύ αυτού που παρουσιάζεται και αυτού που τελικά ισχύει. Είναι επομένως λογικό να προκύπτει γέλιο στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα, συνδυαστικά με τις αναφορές των ίδιων των παιδιών. Συμπερασματικά, η παραπάνω δραστηριότητα ενέπλεξε ενεργά όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, δεδομένου ότι παρακολουθούσαν με προσοχή τα λεγόμενα του καθηγητή, ενώ ανυπομονούσαν να ακούσουν τον ρόλο τους (για όσους είχαν σηκωθεί) ή αυτόν των συμμαθητών τους. Φάνηκε να κατανοούν πολύ καλύτερα το περιεχόμενο της οπλιτικής φάλαγγας, να είναι σε θέση να ανακαλούν ευκολότερα τις πληροφορίες και να

θέτουν ερωτήσεις που προωθούσαν την σε βάθος κατανόηση του μαθήματος: «Γιατί κύριε κάποιος να θέλει να συμμετέχει στην οπλιτική φάλαγγα;». Αποκορύφωμα αποτέλεσαν οι απαντήσεις των ίδιων των μαθητών στα ερωτήματα των συμμαθητών τους και η συσχέτιση των προαναφερθέντων στοιχείων με νέα («B., εσύ δεν ήσουν έμπορος;»). Ένα άλλο ενδεικτικό παράδειγμα για την ευκολότερη ανάκληση των πληροφοριών αποτελεί και η επεξήγηση της έννοιας της τυραννίας: «Είσαι τύραννος» λέμε, ποιον αποκαλούμε τύραννο; Εδώ στην τάξη μας έχουμε δημοκρατία, να εγώ είμαι δημοκρατικός, Δ., απαντούμε ναι σε ό,τι ρωτάω, αυτό δεν είναι δημοκρατία; Θέλεις στο βαθμό σου το 0 να είναι πρώτο ή δεύτερο; (Να σημειωθεί πως προσλαμβάνει καθαρά χιουμοριστικό περιεχόμενο, δεν χρησιμοποιείται με αρνητική χροιά, απόδειξη το γέλιο του μαθητή).

Προχωρώντας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, φάνηκε πως το χιούμορ ήταν παρόν στην εκμάθηση των τριγενών και δικατάληκτων επιθέτων που συχνά δυσκολεύουν τους μαθητές, γεγονός που οδήγησε τον εκπαιδευτικό στη συνεχή δημιουργία προτάσεων, η επανάληψη της ενέργειας του οποίου προκαλούσε το γέλιο των μαθητών.

«Ελπίζω να μην έχετε ασθενή μνήμη. Ας μην είμαστε αφελείς και περιμένουμε άλλο. Είναι κάποιος μονογενής; Σταματήστε με, βρε παιδιά, ελάτε» (χιουμοριστικός σχολιασμός του «οίστρου» που τον έχει πιάσει). Ανακοινώθηκε πρωτογενές πλεόνασμα. Είναι μία ατυχή σύμπτωση. Ελπίζω τώρα το βιβλίο να είναι ασφαλές. Να μην κάνουμε επισφαλείς συμφωνίες. Ο κακοήθης διαιτητής...Βλέπω ότι όσοι σηκώθηκαν πέραν του ότι έριζαν τις σημειώσεις μου ήταν ακριβείς σε όσα έγραψαν». (σχόλιο εκπαιδευτικού). «Είναι επαρκείς ή ανεπαρκείς οι φωτοτυπίες; Μπράβο που είστε συνεπείς. Είναι αληθές ότι εργάζεστε σκληρά; Άρα, είναι ψευδές».

Αυτή η «εμμονή» στη χρήση των επιθέτων μετατέθηκε και στους μαθητές, οι οποίοι ακόμα και στο διάλειμμα, όπως παρατηρήθηκε, επιδίωκαν τη χρήση τους και στις μεταξύ τους συνομιλίες. Κατά έναν τρόπο ο εκπαιδευτικός στόχευε στο να τους δείξει πως αυτά τα επίθετα βρίσκονται διαρκώς γύρω μας, αλλά και ότι μπορούν και εκείνοι να τα σχηματίζουν χωρίς να κάνουν κάποιο λάθος. Τους τονώνει την αυτοπεποίθηση επιβραβεύοντάς τους, ενώ παράλληλα τους ενθαρρύνει εμμέσως να συμμετέχουν σε μία νέα προσπάθεια που ενδεχομένως θα γίνει την επόμενη φορά, έχοντας αποκτήσει αυτή τη θετική εμπειρία.

Πέρα από την περίπτωση που αναφέραμε παραπάνω, θα προβούμε στην παρουσίαση και άλλων τέτοιων περιστατικών όπου το χιούμορ του εκπαιδευτικού οδήγησε στην καλύτερη κατανόηση του εκάστοτε φαινομένου ή της εκάστοτε έννοιας:

«Γιατί ο συγγραφέας έκανε αυτή την επιλογή; Ακούσαμε ήδη πολλές. Λογικές και πιο τραβηγμένες. Δεν ήξερε τους συνδέσμους; [...] Το ασύνδετο σχήμα και τις μικρές προτάσεις τις διαλέγουμε όταν θέλουμε να δείξουμε ζωντάνια, αμεσότητα. Με τις μικρές προτάσεις λαχανιάζουμε και εμείς. Ο συγγραφέας δεν είναι σκηνοθέτης να τρέχει στο βουνό, θέλει να δώσει ταχύτητα, ζωντάνια, ροή στον λόγο του. Και εσύ ακολουθείς τον ρυθμό του». (για επεξήγηση της σύνδεσης μεταξύ των προτάσεων).

«Προς μεγάλη μου απογοήτευση, παρατηρούμε ότι δεν έχει ούτε υπόταξη, ούτε παράταξη. Γιατί δεν προσθέτει συνδέσμους για να είναι σαφές; Μήπως είναι χειρότερος ποιητής και ο προηγούμενος καλύτερος; (...) Αν βάλω άλλη μία λέξη, «χάθηκα» στα χαϊκού. Έτσι και εσείς όταν πρέπει να γράψετε ένα μήνυμα, ένα e-mail σε μία εταιρεία να παραγγείλετε και έχετε συγκεκριμένους χαρακτήρες, πρέπει να κάνετε αλλαγές».

«Ο κ. Χ. (ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στον εαυτό του) μιλάει πολύ, αλλά το κάνει για το καλό μας» (για επεξήγηση των παρατακτικών συνδέσμων).

«Ο Υπουργός Οικονομικών δεν μπορεί να πει ξεχαρβαλώθηκε η οικονομία, ούτε ο Ν. (μαθητής της τάξης) αποδιάρθρωσα το ποδήλατο εχθές... Ο διευθυντής ξάφρισε την τράπεζα, εννοώ της τράπεζας ...Ο εργοδότης μου με γδέρνει καθημερινά, δεν κολλάει ένσημα... Ξεκινήσαμε με δύο πολύ ωραία ρήματα (χρήση ποικίλων παραδειγμάτων για την καλύτερη κατανόηση της σημασίας επιλογής μίας λέξης με βάση το περικείμενο).

«Επιθυμώ κάτι, μου λείπει. Αχ η πατρίδα μου, τα βουνά μου, οι συγγενείς μου, οι ναοί. Όσο πιο μακριά είσαι από έναν τόπο και δεν μπορείς να πας να τον επισκεφτείς. Δεν λέμε π.χ. νοστάλγησα το σπίτι μου, ενώ λείπω μόνο 6 ώρες» (για επεξήγηση του ρήματος νοσταλγώ).

«Δεν λέει ο βασιλιάς Ριχάρδος Ε΄» (χρήση υπερβολής με χιουμοριστικό τρόπο για κατανόηση του χαρακτηριστικού του λαϊκού παραμυθιού να υπάρχει ανωνυμία).

Το χιούμορ λειτούργησε ενισχυτικά της κατανόησης των μαθητών και μέσω κάποιων χιουμοριστικών εκδηλώσεων του εκπαιδευτικού στο μάθημα της Ελένης του Ευρυπίδη, στη Γ' Γυμνασίου όπως διαπιστώνεται στα παρακάτω παραδείγματα:

«Σφουγγαρίζεις και στα λασπώνουν και γίνεσαι έξαλλος. Μοχθείτε ελάχιστα και τα παίρνετε στο κρανίο. Αν τα παίρνουμε, αν φρικάρουμε με την ματαίωση ενός μόνο μόχθου, σκεφτείτε αυτόν

τον καημένο που 17 χρόνια ταλαιπωρείται» (για την κατανόηση της κατάστασης του Μενελάου).

«Θα έπεφτε πέλεκυς, το κεφαλάκι θα κινδύνευε. Φαντάζεστε να φοβηθεί και να φύγει ο Μενέλαος; Πάει χάθηκε το έργο».

5.1.4. Το χιούμορ ως μέσο για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών και την προώθηση της μάθησής τους

Παράλληλα, παρατηρήθηκε πως το χιούμορ μπορεί να ενθαρρύνει ή να αυξήσει τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, ενώ και να δημιουργήσει την αίσθηση ότι όλοι είναι σε θέση να βρουν την απάντηση. Μέσα στο πλαίσιο του κονστрукτιβισμού, σύμφωνα με τον οποίο η μάθηση αποτελεί αποτέλεσμα σύμπραξης και συνεργασίας των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία, το χιούμορ φάνηκε να είναι ικανό να βοηθήσει και προς αυτήν την κατεύθυνση. Με απώτερο σκοπό να αποφευχθεί η απλή μετάδοση έτοιμων γνώσεων και οι μαθητές να οδηγηθούν στη γνώση μέσω της διερώτησης και της βοήθειας του εκπαιδευτικού, φάνηκε πως όλη αυτή η διαδικασία μπορεί να τονώσει τη συμμετοχή τους και να τους παρακινήσει γενικότερα στο μάθημα, προωθώντας τη μάθησή τους. Η παρατήρηση έφερε στην επιφάνεια πλούσιο υλικό, το οποίο και παρουσιάζεται παρακάτω.

«Αν κοιτάζετε καλύτερα...και το κοίταξε η Ν. (σηκώνει το χέρι της) Σίγουρα καταλάβετε, ο Σ. κατάλαβε για να μας πει...»

«Θα βολέψει η μετάφραση και συγκεκριμένα θα βολέψει τη Δ. που θα μας πει»

«Όποιος καταλάβει πρώτος τι το παράξενο έχει αυτό το «καλαίσθητο» φύλλο εργασίας να σηκώνει χέρι να μας το πει. Για να δούμε αν είστε παρατηρητικοί.»

«Μήπως κάποιος θυμάται ή...έστω έχει πρόχειρες τις σημειώσεις του στο ντοσιέ να μας υπενθυμίσει...»

«Τι έγινε ο Φ. δεν μιλάει εκεί πίσω;» (το χιούμορ διαφαίνεται στη φωνή του εκπαιδευτικού. Ύστερα από αυτή τη χιουμοριστική παρέμβαση, ο μαθητής ενθαρρύνεται και συμμετέχει και από μόνος του σηκώνοντας το χέρι στην επόμενη ερώτηση.)

«Το 3 με ποιο γεωμετρικό σύμβολο θα το δένετε; Ευκολάκι. Έλα, θα μας πει ο Ν. που το ξέρει.»

«Μην ντρέπεστε να το πείτε, υπάρχουν και αυτά τα παιδιά κάπου κρυμμένα στο σύμπαν».

Στη συνέχεια, παρατίθενται τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα από τη διδασκαλία διαφόρων φαινομένων της Γραμματικής των Αρχαίων Ελληνικών, τα οποία οδήγησαν στη διαπίστωση πως το χιούμορ χρησιμοποιείται με σκοπό να ενισχύσει τη συμμετοχή, την προσοχή των μαθητών, αλλά και να τους καλλιεργήσει μηχανισμούς σκέψης και ανάκλησης πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα:

«Ομόρριζες λέξεις ψάχνουμε, όχι συνώνυμες, να έχει δηλαδή ίδια ρίζα. Δεν θέλω το από, ψάχνουμε ένα δυναμ, ένα μηδέ, αιχ» (με επιτονισμό)

«Το ξ από ποια γράμματα μπορεί να προκύπτει; Κ,γ,χ. Θέλουμε αιτιατική ενικού. Ποια είναι η κατάληξη της αιτιατικής; Ωραία, και τώρα έχουμε φλόκα, φλόγα ή φλόχα;»

«Γίνεται του γείτονος ή του γείτωνος ; Τι λέμε στα νέα ελληνικά;»

«Η βλεφαρίς. Αυτό το ς προέρχεται από τ,δ,θ. Θα πούμε έχει καταπληκτικές βλεφαρίδες, βλεφαρίτες ή βλεφαρίθες; Εντάξει. Σε δυσκόλεψε λίγο». (πλάκα κάνει)

«Δεν έλεγα δεχσομαι στον Μέλλοντα. Κάτι άλλο έκανα στο Μέλλοντα από κ,γ,χ. Τι θα γράψω; (...)Γ., πες ένα ψάρι με μεγάλη μύτη (ξιφίας)».

«Από μπρος τι θα βάλω; Το ρήμα μου ξεκινάει από ένα οποιοδήποτε σύμφωνο... Και τα 17 σύμφωνα το ίδιο θα πάρουν... και αυτό το ε παίρνει πάντα ψιλή».

«Πώς μπαίνει η αύξηση στα ρήματα που αρχίζουν από φωνήεν; Θα πω εανάγκαζον; Εαναγκαζόμην; εελπίζον; Εελπιζόμην; Τι γίνεται σε αυτήν την περίπτωση; (...) Αρχίζει από φωνήεν, τι θα γράψω; Οοονόμαζον;»

«Το διαβάζω μία φορά και αν υπάρχει απαρέμφατο με φωνάζετε». (Οι μαθητές φωνάζουν όλοι μαζί).

«Αφού είμαι Ενεστώτας και είμαι έζυπνος και καλοδιαβασμένος, σε ποιον χρόνο θα πάω και γιατί;»

Γύρω από την εκδήλωση μίας δραστηριότητας-άσκησης ή κατά τη μετάβαση από μία πληροφορία σε άλλη, φάνηκε πως οι χιουμοριστικές εκφράσεις ήταν παρούσες σε έντονο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε να επιδιώκουν την ενίσχυση της προσπάθειας των μαθητών, τη

χαλάρωση του κλίματος και κατ' επέκταση την καλλιέργεια των κατάλληλων κινήτρων για μάθηση. Παραθέτουμε στη συνέχεια επιλεγμένα αποσπάσματα:

«Και πάμε επιτέλους να κάνουμε κείμενο! (χειροκροτήματα) Δεν υπάρχει καλύτερο από τον αυθόρμητο ενθουσιασμό!»

«Ευτυχώς για εμάς θα απομακρυνθούμε από τον κόσμο των ουσιαστικών για να έρθουμε στον κόσμο των ρημάτων»

«Πάμε τώρα στην γραμματική και τι πιο εύκολο από γραμματική!»

Παράλληλα, παρατηρήθηκε πως το χιούμορ χρησιμοποιούνταν από τον εκπαιδευτικό ενισχυτικά της μαθησιακής διαδικασίας για τον εμπλουτισμό των γνώσεων των μαθητών. Μπορεί να άρχιζε εν είδει εμψύχωσης και με σκοπό την κινητοποίηση και την τόνωση της αυτοπεποίθησής τους, όμως πάντα υπήρχε η πρόθεση να ακουστεί λεξιλόγιο, να γίνουν ετυμολογικές συνδέσεις και να ελεγχθεί η γνωστική ικανότητά τους. Ο εμπλουτισμός των γνώσεων και η εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία φαίνεται στο εξής παράδειγμα όπου ο εκπαιδευτικός εντάσσει με δεξιοτεχνία μία νέα πληροφορία: *«Δεν ξεκινήσατε ακόμα; Έχουν περάσει 30 δευτερόλεπτα, τώρα 40... Μπορούμε να σταματήσουμε τον χρόνο; Ο Άγιος Πορφύριος νομίζω είχε σταματήσει τον χρόνο»*. Στη συνέχεια, μπορούμε να αναφερθούμε στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός επιλέγοντας έναν μαθητή για να σηκωθεί στον πίνακα, του «πλέκει το εγκώμιο», ενθαρρύνει τη συμμετοχή σε αυτή τη διαδικασία κι άλλων συμμαθητών του, ενώ συνδυάζει όλα τα παραπάνω με την επεξήγηση άγνωστων εννοιών λέγοντας: *«Θα επιλέξω τον εκλεκτό αρχαιοδίφη, αρχαιο... αρχαιοκάπηλο (προσθέτει ένας μαθητής). Πολύ ωραία, ξέρουμε τι σημαίνει η λέξη αρχαιοδίφης; Είναι αυτός που ασχολείται συστηματικά με την αρχαιότητα, από εκεί βγαίνει και ο ιστοριοδίφης»*. Επίσης, μια προσπάθεια σύνδεσης και διεύρυνσης των πληροφοριών που ακούγονται είναι φανερή στο παρακάτω απόσπασμα όπου επιδιώκεται διαθεματικότητα:

«-Ποιος θέλει να έρθει στον πίνακα να μας κάνει το ρήμα παρασκευάζω;

-Εγώ!

-Ας έρθει ο εγώ! Ο Οδυσσέας έλεγε ο Κανένας, ο Η. (μαθητής) λέει εγώ. Για πείτε μου παράγωγες λέξεις με το εγώ: εγωκεντρικός, εγωιστής...»

Τέλος, σε άλλη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός επιλέγει την παράθεση μίας ποικιλίας επιθέτων ή άλλων χαρακτηρισμών για να επιβραβεύσει τους μαθητές και να ενισχύσει την προσπάθειά τους, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους:

«Να έρθει κάποιος στον πίνακα με γενναιότητα, αυταπάρνηση, θάρρος, αγάπη και στοργή»

«Θα πάω στα έμπειρα χέρια του Α.»

«Η ησυχία, η σοβαρότητα, η επιμέλεια, η φροντίδα, η ευκρίνεια που τον χαρακτηρίζει με κέρδισε. Έλα, Δ., πες το».

«Δύο μαθητές επιλεγμένοι για το ήθος και τη δημιουργικότητά τους».

«Εξαιρετικά, άψογα συνεχίζει, εξωπραγματικά, διαστημικά προχωράει, σίφουνας (ο μαθητής γράφει γρήγορα τις καταλήξεις)».

5.1.5. Το χιούμορ ως αγχολυτικό κατά τη διάρκεια μίας εξέτασης

Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, το χιούμορ λειτουργεί συχνά ως μέσο ανακούφισης και εκτόνωσης από μια δυσάρεστη για τον άνθρωπο κατάσταση, χάρη στην πρόκληση θετικών κυρίως συναισθημάτων. Η ερευνήτρια όντας παρούσα σε εξέταση των μαθητών, αλλά και στη διεξαγωγή ενός κανονικού διαγωνίσματος στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, κατά το οποίο οι χιουμοριστικές παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού ήταν ποικίλες, προέβη στη διαπίστωση πως αυτές συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη μείωση του άγχους της εξέτασης, αλλά και στη συνειδητοποίηση της πρότερης συμπεριφοράς που οφείλει να επιδεικνύει ο μαθητής.

Πιο συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός αρχίζει μια προφορική εξέταση δημιουργώντας ένα καλό κλίμα συνεργασίας και τους εμψυχώνει λίγο πριν από τη διατύπωση των προς εξέταση ερωτήσεων: *«Το υψηλό επίπεδο ιστοριομάθειας, που σας χαρακτηρίζει, η ανταπόκρισή σας, η προσπάθειά σας θα με αποζημιώσουν, τα ξέρετε καλύτερα και από το βιβλίο, δεν θα με απογοητεύσετε, είμαι βέβαιος».* Οι χιουμοριστικές αναφορές δεν λείπουν και καθ' όλη τη διάρκεια της εξέτασης: *«Θα πάω τώρα σε έναν ιστοριοδίφη, εγγύηση ο Δ., σίγουρη επιτυχία. Και θα τελειώσω με τον φίλο συναγωνιστή Ζ.»*, *«Ευτυχώς όμως είναι εδώ η Ε. Που θα απαντήσει σε δύο ερωτήσεις για να καλύψει και τη Σ. που σήμερα απουσιάζει»*, ενώ το χιούμορ δεν απευθύνεται μόνο σε μαθητές με χαμηλές επιδόσεις ή μαθησιακές δυσκολίες, αλλά ακόμα και στους πιο «διαβαστερούς». Χαρακτηριστικό το παράδειγμα του *«Ωραία, φτάνει, καταλάβαμε»*, που αναφέρει χιουμοριστικά ο εκπαιδευτικός για να δηλώσει πως δεν χρειάζεται να εξετάσει άλλο τον μαθητή, μιας και φαίνεται διαβασμένος.

Όσον αφορά στο διαγώνισμα στο οποίο ήταν παρούσα η ερευνήτρια, ο εκπαιδευτικός εκδηλώνει μια εύθυμη διάθεση, η οποία στοχεύει στην οργάνωση και την καλύτερη συγκέντρωση των μαθητών. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός, αφού διαμοιράζει στην αρχή της ώρας τα θέματα του

διαγωνίσματος, αφιερώνει τον απαραίτητο χρόνο για τις επισημάνσεις. *«Έχουμε πει, δεν χρησιμοποιούμε μπλάνκο, όπως δεν χρησιμοποιούμε το εν κατακλείδι»*, συνδυάζοντας δύο άσχετα μεταξύ τους πράγματα, προκαλεί το γέλιο στους μαθητές και παράλληλα τους υπενθυμίζει εμμέσως πως είναι καλό να γίνεται χρήση απλού και κατανοητού από αυτούς λεξιλογίου, μιας και συχνά οι μαθητές αποστηθίζουν εκφράσεις που δεν ταιριάζουν στο προσωπικό τους γραφικό χαρακτήρα. *«Το δηλαδή και να μας ξεφύγει δεν χάθηκε ο κόσμος, το «εν κατακλείδι» είναι καταραμένο»*: παρατηρούμε πως δεν αρκείται σε μία μόνο αναφορά της αρχαιοπρεπούς έκφρασης, την επαναλαμβάνει στοχεύοντας εκ νέου στην πρόκληση γέλιου και με φανερή διάθεση να διδάξει.

Ύστερα, αφήνει τους μαθητές να δουν από μόνοι τους το διαγώνισμα και ό,τι απορίες ανακύψουν θα τους δοθεί χρόνος για απορίες σε δέκα λεπτά από την τελευταία στιγμή των επισημάνσεων. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μαθαίνουν να επεξεργάζονται πρώτα τις απορίες τους, οι οποίες ενδεχομένως να μπορούν άμεσα να λυθούν, αλλά και να αφήνουν τους συμμαθητές τους να συγκεντρωθούν. Πράγματι, έχοντας μοιράσει την ώρα σε τρία δεκάλεπτα περίπου, ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές πως: *«Τώρα όποιος θέλει μπορεί να ρωτήσει. Με το 1, με το 2, με το 3 έχει κάποιος να ρωτήσει κάτι από αυτή την πτέρυγα; Θα συνεχίσω στην επόμενη, είστε σίγουροι; 1, 2, 3...»*. Απευθύνεται σε κάθε σειρά της τάξης και δίνει όσες επισημάνσεις χρειάζονται. Όλη αυτή η διαδικασία, που λειτουργεί εμμέσως ως αν παιχίδι, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για τη διεξαγωγή του διαγωνίσματος, μαθαίνει στα παιδιά την πειθαρχία και την υπακοή, ενώ τους δίνει τον χρόνο να επεξεργαστούν τα αιτήματά τους.

5.1.6. Το χιούμορ στο υλικό του μαθήματος

Παρά το γεγονός πως τις περισσότερες φορές το χιούμορ δεν προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς λέγεται πως λειτουργεί ανασταλτικά στην ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, διαπιστώθηκε πως είναι έντονη η παρουσία του σε εξωτερικές πηγές, όπως τα φύλλα εργασίας που διαμοιράζονται από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές. Πράγματι, τα φύλλα εργασίας, τουλάχιστον της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών του δείγματος στα φιλολογικά μαθήματα, διέθεταν κάποια εικόνα, κάποιο σκίτσο ή άλλο χιουμοριστικό σχέδιο, ακόμα και σε μαθήματα που δεν θα περίμενε κανείς να δει, όπως στο μάθημα της *Ελένης* στη Γ' Γυμνασίου με απώτερο σκοπό να είναι προσιτές στα παιδιά. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι πως ακόμα και εκπαιδευτικοί που δεν φάνηκε να έχουν σε εκτίμηση το χιούμορ και δεν το χρησιμοποιούσαν στρατηγικά, κοσμούσαν συχνά τα φύλλα εργασίας τους με τέτοιο περιεχόμενο. Παράλληλα, πέρα

από τα φύλλα εργασίας, σημαντική πηγή χιουμοριστικού υλικού αποτελούν διάφορα σκίτσα του *Αρκά* ή της *Μαφάλντα* που ενυπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια και τίθενται προς σχολιασμό, ή ακόμα και άλλα κείμενα που επεξεργαζόμαστε στην τάξη («έπαθα την πλάκα μου, γυαλιά καρφιά»: χιουμοριστικό περιεχόμενο σε κείμενο του σχολικού εγχειριδίου). Ξεφεύγοντας από το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, παρατηρήθηκε πως και το μάθημα των Αρχαίων από μετάφραση μπορεί να προσφέρει χιουμοριστικό υλικό, ενώ η *Ελένη* πρόκειται για μια τραγωδία με κωμικά στοιχεία. Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός σε μία διδασκαλία της: «*Τώρα που είμαστε ξεστοί, πάμε να διαβάσουμε τη συνέχεια; Ο αγγελιαφόρος μεταφέρει τα λόγια χρωματίζοντας τη φωνή του*» και έτσι, αλλάζει και εκείνη τη φωνή της στο κείμενό του. Μετά το πέρας του συγκεκριμένου μαθήματος στη συζήτηση που ακολούθησε με τη διδάσκουσα αναφορικά με τη δυνατότητα που μπορεί να προσφέρει ένα μάθημα για την παραγωγή χιουμοριστικών εκφράσεων, εκείνη έκρινε πως δεν γίνεται σε όλα τα μαθήματα να υπάρξει το χιούμορ ως διδακτική στρατηγική, θεωρώντας πως το εκάστοτε αντικείμενο μπορεί να προσφέρεται ή και όχι. Αυτή η ιδέα που προέκυψε κατά τη συζήτηση με τη διδάσκουσα, θα σχολιαστεί περαιτέρω στο κομμάτι των εστιασμένων ομαδικών συνεντεύξεων των μαθητών.

5.1.7. Το χιούμορ και η ενίσχυση της παιδαγωγικής σχέσης

«Στην παιδαγωγική επικοινωνία-σχέση αυτό που παίζει καθοριστικό ρόλο είναι η συνολική θετική συναισθηματική προσέγγιση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς» (Χανιωτάκης, 2011: 176). Ειδικότερα, για να μπορέσουν να έρθουν πιο κοντά με τους μαθητές αναγκάζονται πολλές φορές να υιοθετήσουν στοιχεία που ταιριάζουν στον ιδιαίτερο τρόπο έκφρασης των νεαρών συνομιλητών τους. Στην παρούσα έρευνα, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η υιοθέτηση ξένων λέξεων και εκφράσεων από μέρους των εκπαιδευτικών που είχαν χιουμοριστικό αντίκτυπο, στην προσπάθειά τους να γεφυρωθεί το χάσμα επικοινωνίας μεταξύ των δύο γενεών. Έτσι, κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων ακούστηκαν φράσεις όπως:

«*Think out of the box που λένε και οι Άγγλοι*».

«*The last paragraph by... Άγγελος Παπαδόπουλος*» (ανάθεση ανάγνωσης σε μαθητή)

«*At the same time, ελληνικά να το λέμε*». (...) «*The third one*»

«*Ηταν λιγάκι too much να γράψετε μία σελίδα περίληψη*»

«*Numero uno, πάμε στο numero dos (dos hermanos)*».

«*What can I say? Τι να κάνω;*»

«Απέτυχαν οι Αθηναίοι, είναι στα πολύ down τους».

«Θα σας το πω στα αγγλικά, αφού είμαστε και αγγλομαθείς».

«Με το θέλω τι απαρέμφατο παίρνει; Κάντε ένα παράδειγμα στο μυαλό σας στα νέα ελληνικά: I want to eat chocolate ή... έστω ένα κέικ με σοκολάτα ή... με σταγόνες σοκολάτας».

Παράλληλα, η συνδρομή του χιούμορ στην ανάπτυξη μίας καλής παιδαγωγικής σχέσης διαφαίνεται από το γεγονός πως σε αρκετές στιγμές της μεταξύ τους επικοινωνίας αυτό συμμετέχει και λαμβάνει προσωπικό χαρακτήρα. Σε κάποια στιγμή που ο εκπαιδευτικός καλούσε τους μαθητές να σηκωθούν στον πίνακα ανέφερε: *«Θέλω κάποιον που να κάνει μεγάλα και ευκρινή γράμματα. Εμ εσύ γιατί σηκώνεις χέρι, Χ.»* (υπονοώντας ότι δεν κάνει καλά γράμματα). Σε αυτό το ειρωνικό σχόλιο του εκπαιδευτικού γίνεται φανερό η καλή σχέση που έχει αναπτύξει με τον μαθητή, καθώς εκείνος δεν παρεξηγείται από το άμεσο σχόλιο του, αντιθέτως το βρίσκει αστείο. *«Πολύ αξιοκρατικά σε σηκώνω στον πίνακα, Ν.. Έχεις φέρει κανένα γλυκάκι να μας κεράσεις μιας και γιορτάζεις;»*. Και σε αυτήν την περίπτωση βλέπουμε πως το σχόλιο δεν έχει ως αποτέλεσμα την προσβολή ή την ενόχληση του μαθητή για την «αγένεια» του εκπαιδευτικού. Προσλαμβάνουν και οι δύο μεριές με τον ίδιο χιουμοριστικό τρόπο τα εκφωνήματα.

Από την άλλη, με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια καλών σχέσεων, εντοπίσαμε την παρουσία χιούμορ σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές δυσανασχετούσαν με όσα καλούνταν να εκπληρώσουν κατά τη μαθησιακή διαδικασία και ο εκπαιδευτικός προσπαθούσε να μετριάσει την απροθυμία τους. Στα παρακάτω αποσπάσματα φαίνεται η προσπάθεια του εκπαιδευτικού να έρθει πιο κοντά στους μαθητές, αντιλαμβανόμενος τη δυσαρέσκειά τους για όσα διδάσκονται:

«Θα μου πείτε και τι σημασία έχουν όλα αυτά; Έχει καμία σημασία στον τρόπο που μιλάμε η υπόταξη με την παράταξη; Για ποιο λόγο κάνουμε αυτή τη δουλειά; Επιλογή Α) είναι σημαντικά για τον τρόπο που μιλάμε, για να εμπλουτίζουμε το λόγο, Β) είναι άχρηστα για να ταλαιπωρούμε τους μαθητές. Ναι, ήταν ερώτηση παγίδα, μήπως κάποιος ξεγελαστεί...ωχ ωχ, βλέπω κάποια βλέμματα».

«Η τάξη μας είναι τάξη ειρήνης, τάξη αγάπης, τάξη αταξία (γέλια)... Το 'ξερα ότι θα σου άρεσε αυτό Ζ.»

«4 λεξούλες όχι να τις κλίνετε, να χάνετε χρόνο, να κουράζεστε, να πονάνε τα χέρια σας. Σας βάζω και το άρθρο να μην σας ταλαιπωρώ».

«Γιατί να κλαίτε και να ιδρώνετε στο σπίτι; Αφού έχουμε τον χρόνο, ας κάνουμε την άσκηση».

Τέλος, σημαντική ένδειξη για τη συμβολή του χιούμορ στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης αποτελεί το γεγονός πως οι μαθητές ένιωθαν άνετα να εκδηλώνουν δίχως φόβο ή συστολή και οι ίδιοι χιούμορ: «*Μ: Αν δεν ξέρουμε νέα ελληνικά; Ε: Είναι η καλύτερη στιγμή για να μάθετε σήμερα*». Αξίζει να σημειωθεί ταυτόχρονα πως δινόταν και η ελευθερία στους μαθητές να εκφράσουν τυχόν απορίες και σκέψεις μέσα σε χιουμοριστικό πλαίσιο: «*Θέλουμε μία γενική κ. καθηγητά και τι σημαίνει το κρούμα*».

5.1.8. Το χιούμορ και το λάθος

Πέρα από τις παραπάνω περιπτώσεις παρουσίας του χιούμορ, παρατηρήσαμε πως τύχαινε τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί να το χρησιμοποιούν σε στιγμές που γινόταν κάποιο λάθος ή εκδήλωναν μια λανθασμένη συμπεριφορά. Ειδικότερα, όταν ο εκπαιδευτικός έκανε κάποιο λάθος στην εκτύπωση και σχολιάστηκε από τους μαθητές, δικαιολόγησε τον εαυτό του με μια χιουμοριστική έκφραση: -*Μ: Έχετε εκτυπώσει μία σελίδα δύο φορές, κύριε*.-*Ε: Δεν πειράζει, παιδιά μου, το σχολείο είναι λάρτζ. Είναι από ανακυκλωμένο πεύκο*». Επίσης, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αντίδραση της εκπαιδευτικού σε άστοχες συνδέσεις των μαθητών: «*Όχι, δεν έχει καράβι, πάει το καράβι. Έχεις χάσει επεισόδια από την Λάμψη. Μου φαίνεται δεν έχετε διαβάσει το απόσπασμα*» ή σε κάποια άλλη στιγμή όπου αναφέρεται: «*Μ: Ο Καββαδίας δεν είχε και μία αδερφή, την Τασώ*».-*Ε: Αχ, από κάπου να πιαστώ. Δεν λυπάστε τα δύο μου ανήλικα παιδιά; Και για να σε τιμωρήσω θα σε βάλω να διαβάσεις το ποίημα. Παιδιά, συγγνώμη για ό,τι ακούστηκε*». Βλέπουμε σε αυτό το σημείο τον εκπαιδευτικό να δρα σαν ηθοποιός και να δείχνει την «απόγνωσή του», εξηγώντας ήρεμα στη συνέχεια πως πρόκειται για δύο διαφορετικά πρόσωπα. Σύμφωνα με τον Χανιωτάκη (2011: 206), «οι εκπαιδευτικοί που είναι καλοί στη διδασκαλία τους συμπεριφέρονται μερικές φορές σαν ηθοποιοί». Τέλος, παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιείται για να δικαιολογήσει το λάθος και από μέρους του εκπαιδευτικού σε κάποια άσκηση, αλλά και σε άλλες περιπτώσεις όπως η αναφερθείσα παρακάτω: «*Αν ο Ι. το διάβαζε χωρίς διακοπές, συγγνώμη Ι. (αστειεύεται, καθώς ο ίδιος τον διέκοπτε), θα είχε λαχανιάσει*».

5.2. Διδακτικές Παρεμβάσεις

5.2.1 Νεοελληνική Γλώσσα: «Οι διαθέσεις του ρήματος»

Στην αρχή της διδασκαλίας για την αντιμετώπιση ενδεχόμενης αμηχανίας, προηγήθηκαν οι απαραίτητες συστάσεις με τους μαθητές («*Θα μου πείτε πολύ γρήγορα τα ονόματά σας μιας και έχει περάσει ένας ολόκληρος χρόνος από την τελευταία μας διδασκαλία*»), ενώ γίνονταν διαρκώς

χιουμοριστικά σχόλια, όπως «Διδάσκουσα: Σας έχω μοιράσει τις φωτοτυπίες. Εσείς κ. Ε. θα έχετε το έγχρωμο φυλλάδιο, τα παιδιά θυσιάστηκαν για να σας δώσουν εσάς το έγχρωμο. – Ε: Η θυσία τα χαρακτηρίζει συνήθως». Κατόπιν, αφού δημιουργήθηκε το κατάλληλο ευνοϊκό κλίμα, («Είμαστε έτοιμοι; Δεν σας ακούω!») προχωρήσαμε στην παρατήρηση της εικόνας της πρώτης δραστηριότητας του φύλλου εργασίας από την ελληνική ταινία «Χτυποκάρδια στο θρανίο». Η θεματική «το σχολείο στο χρόνο» θα αποτελέσει την αφορμή για την ενασχόληση με τις διαθέσεις του ρήματος, ενότητα της Γραμματικής που θα διδαχθεί με τη στρατηγική χρήση του χιούμορ. Έτσι, αρχικά, ζητήθηκε από τους μαθητές να σχολιάσουν την εικόνα και να προβούν στη διατύπωση υποθέσεων σχετικών με το εκπαιδευτικό σύστημα εκείνης της εποχής. Ενδεικτικά, κάποιες από τις αποκρίσεις των μαθητών ήταν: «Το σχολείο ήταν πολύ αυστηρό και οι καθηγητές δεν βρίσκονταν τόσο κοντά στους μαθητές», «Οι δάσκαλοι ήταν πιο αυστηροί, όπως φαίνεται από την τρομαγμένη μαθήτριά της εικόνας». Κατόπιν, ερωτήθηκαν κατά πόσο η πραγματικότητα που περιγράφουν σχετίζεται με τη δική μας. Μέσα από αυτήν την πρώτη συζήτηση τέθηκαν οι απαραίτητες βάσεις και ορίστηκε εμμέσως το πλαίσιο μέσα στο οποίο πρέπει να ενταχθούν οι μαθητές για την καλύτερη κατανόηση του βίντεο που θα παρακολουθούσαν αμέσως μετά, ενώ φάνηκαν να απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα, καθώς τους δόθηκε αρκετά ο λόγος. Πριν από την προβολή του βίντεο δόθηκε η οδηγία να δοθεί σημασία στις κινήσεις και τις ενέργειες των προσώπων. Από τη φύση του το βίντεο ήταν χιουμοριστικό και είχε θετικό αντίκρισμα στους μαθητές, με την πρόκληση γέλιου και σχολίων από μέρους τους. Αμέσως μετά ακολούθησε ο σχολιασμός του αποσπάσματος και οι μαθητές κλήθηκαν να αντιληφθούν το κατά πόσο οι αρχικές τους υποθέσεις που προηγήθηκαν επιβεβαιώνονται από τις πληροφορίες που παρείχε το βίντεο.

Στη συνέχεια, σε συνεργασία με τον διπλανό τους, οι μαθητές όφειλαν να φτιάξουν προτάσεις με ρήματα που φανερώνουν τις ενέργειες των προσώπων σαν να ήθελαν να περιγράψουν τα όσα είδαν σε κάποιον που δεν γνώριζε το βίντεο. Συνολικά, ανταποκρίθηκαν επιτυχώς στην άσκηση με την κατάλληλη καθοδήγηση και σχηματίστηκαν προτάσεις που συμπεριλάμβαναν και τις τέσσερις διαθέσεις. Πριν την ανάγνωση της θεωρίας για τις διαθέσεις, τα ρήματα των προτάσεων χωρίστηκαν σε κατηγορίες με γνώμονα το αν τα πρόσωπα ενεργούν και η ενέργεια τους μεταβαίνει κάπου ή όχι, αν δέχονται μία ενέργεια, αν παθαίνουν κάτι ή βρίσκονται απλώς σε μία κατάσταση. Κατά διαστήματα γίνονταν χιουμοριστικές αναφορές που σκοπό είχαν τη χαλάρωση ή το σπάσιμο της μονοτονίας, όπως ο αυτοσαρκασμός της διδάσκουσας

αναφορικά με την έλλειψη ταλέντου στη ζωγραφική ή η αναπαράσταση της σκηνής του ύπνου για την αναφορά στο σχετικό ρήμα κοιμάμαι. Ύστερα, ακολούθησε ο συσχετισμός της θεωρίας με τα παραδείγματα που είχαν σημειωθεί στον πίνακα και κατόπιν, η διατύπωση της θεωρίας από τους ίδιους τους μαθητές. Φυσικά, στο τέλος, δόθηκε ο απαραίτητος χρόνος για τη σύνοψη των όσων ειπώθηκαν με την παράθεση παραδειγμάτων των μαθητών. Η χιουμοριστική διάθεση ήταν διάχυτη σε περιπτώσεις όπως: *«Θέλουμε και ένα ρήμα που δηλώνει κατάσταση. Τι μας αρέσει να κάνουμε στο μάθημα; (κοιμόμαστε)... Οι μαθητές κοιμούνται στα... Αρχ...σε ποιο μάθημα; Δεν ακούει ο καθηγητής σας, μην ανησυχείτε (ενώ ήταν παρών)»*. Με αυτόν τον τρόπο, φάνηκε η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, ενώ αποδείχθηκε πως το χιούμορ πηγάζει και από τους μαθητές, όπως αποκάλυψε η εύρεση χιουμοριστικών παραδειγμάτων από μέρους τους για την απόδειξη της κατανόησης της θεωρίας. Ενδεικτικά παραθέτουμε: *«Η Α. χτυπήθηκε από την μπάλα», «Χτυπιέμαι από τον Ι.»*, *«Η θεία μου πλένει πιάτα»*. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί πως στην παραγωγή εσκεμμένων χιουμοριστικών παραδειγμάτων οδήγησε και η παρουσία των υπόλοιπων συμμαθητών, καθώς φάνηκε η διάθεση των παιδιών να κάνουν τους συμμαθητές τους να γελάσουν.

Κατόπιν, ακολούθησε η δεύτερη δραστηριότητα που περιείχε το κατάλληλο χιουμοριστικό υλικό και λειτούργησε ως ελεγκτής εμπέδωσης της όλης διαδικασίας. Το πιο διασκεδαστικό κομμάτι για τους μαθητές ήταν η ανάθεση ρόλων σε κάθε χιουμοριστικό σκίτσο της άσκησης, ενώ αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές επιθυμούσαν διακαώς τη συμμετοχή τους στην άσκηση, πρόσεχαν και επικρατούσε ησυχία κατά την ανάγνωση του κάθε σκίτσου μέχρι, φυσικά, να ακουστούν τα πρώτα γέλια. Συνολικά, ήταν διάχυτη η χιουμοριστική διάθεση κατά την ανάγνωση των παραδειγμάτων για τον εντοπισμό των διαθέσεων και η διδάσκουσα προκαλούσε διαρκώς το γέλιο των μαθητών με τη διατύπωση εσκεμμένων χιουμοριστικών σχολίων: *«Ποια ρηματάκια εντοπίσατε;» «Βαριέμαι» «Βαριέσαι; Σε μένα το είπες;»*. Το συγκεκριμένο μοτίβο κατά το οποίο αναγκάζονταν οι μαθητές να πουν κάτι, ώστε με την κατάλληλη ανταπόκρισή τους να προκληθεί γέλιο, χρησιμοποιήθηκε αρκετά (Ε: *«Ποιος θα διαβάσει την επιγραφή;» Μ: διαβάζει... «Ηλίθιος», Ε: «Πώς μιλάς έτσι Α. παιδί μου;»*). Επίσης, να αναφέρουμε πως η επιλογή των αποσπασμάτων δεν ήταν τυχαία, δεδομένου πως ταίριαζαν με θεματικές που άρεσαν στους μαθητές, όπως η ανάθεση εργασιών για το σπίτι, οι σχέσεις με τους γονείς ή τους δασκάλους. Επιστέγασμα της όλης διαδικασίας αποτέλεσε η τρίτη και τελευταία δραστηριότητα του φύλλου εργασίας που στόχευε στην αξιολόγηση των νεοαποκτηθεισών γνώσεων των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι

μαθητές κλήθηκαν σε συνεργασία με τον διπλανό τους να δημιουργήσουν μία αστεία φανταστική ιστορία που θα βαθμολογηθεί από την «κριτική επιτροπή ιστοριών» (τον εκπαιδευτικό της τάξης που παρακολουθούσε και τη συνάδελφο/συμφοιτήτρια) και θα περιλαμβάνει ρήματα από όλες τις διαθέσεις. *«Τι σημαίνει ρήματα από όλες τις διαθέσεις; Θέλετε να μου εξηγήσετε;»*. Με αυτόν τον τρόπο δόθηκε και η ευκαιρία για μία εκ νέου επανάληψη των διαθέσεων πριν από τη δημιουργία των ιστοριών. Το αποτέλεσμα ήταν εντυπωσιακό και αποκαλυπτικό της εμπέδωσης της συγκεκριμένης ενότητας της Γραμματικής. Η διδασκαλία ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση των ιστοριών των μαθητών στην ολομέλεια. Φυσικά, υπήρξαν δύο περιπτώσεις ομάδων που δεν είχαν εντάξει στην ιστορία τους όσα ζητήθηκαν ή είχαν φτωχό περιεχόμενο, ωστόσο σε πλειοψηφία οι ιστορίες των μαθητών διέθεταν χιούμορ και συμμορφώνονταν με τον περιορισμό της συμπερίληψης όλων των διαθέσεων. Παρακάτω παραθέτουμε ενδεικτικές ιστορίες των μαθητών:

Ομάδα 1: *«Καθώς ο Νικόλας ζύπνησε το πρωί πήγε και κοιτάχτηκε στον καθρέφτη και είπε «φτου σου αγόρι μου». Μετά πήγε στο σχολείο και βρήκε εμένα σκοτωμένο στο πάτωμα...του είπαν/ειπώθηκε ότι πέθανα όταν είδα την ομορφιά του».*

Ομάδα 2: *«Ένα σκοτεινό βράδυ ο Σούπερμαν κοιμόταν, τότε άκουσε μία κραυγή. Όταν ντύθηκε για να βγει έξω από το σπίτι του, του επιτέθηκε ο Μ. και οδηγήθηκε στο νοσοκομείο».*

Ομάδα 3: *«Ο Α. ζύπνησε και στο δρόμο για το σχολείο συνάντησε μία πεταλούδα. Ξαφνικά του ήρθε ποιητική έμπνευση και άρχισε να τραγουδάει το τραγούδι της Μπιγιόνσε, ξαφνικά σπρώχτηκε από την πεταλούδα και έπεσε από τον πύργο... χτενίστηκε από την μαγική βούρτσα και με προορισμό το Βέλγιο...»*

5.2.1.1. Γενικός σχολιασμός διδακτικής παρέμβασης

Η παραπάνω παρέμβαση είχε ως στόχο να προσεγγίσει μία ενότητα της Νεοελληνικής Γραμματικής της Β' Γυμνασίου, αυτήν των διαθέσεων του ρήματος, η οποία διδάσκεται συνήθως περιληπτικά και τρέπεται εκτός της ύλης των εξετάσεων, καθώς αποτελεί ένα αρκετά δύσκολο κεφάλαιο που δεν μπορεί εύκολα να κατανοηθεί από τους μαθητές. Βασικός στόχος ήταν να μπορέσουν οι μαθητές να καταλάβουν μέσα από μια πληθώρα παραδειγμάτων τις διαθέσεις του ρήματος, να μπορέσουν να τις εντοπίσουν από μόνοι τους, αλλά και με τη βοήθεια των συμμαθητών τους, και στο τέλος, να παράγουν οι ίδιοι σε δυάδες παραδείγματα με όλες τις διαθέσεις, ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Κύριο επικουρικό εργαλείο της όλης μαθησιακής διαδικασίας θα ήταν το ίδιο το χιούμορ, τόσο του εκπαιδευτικού

όσο και των μαθητών, όπως αυτό προκύπτει πηγαία κατά την συνδιαλλαγή τους, αλλά και σκοπίμως, μέσα από μία ποικιλία χιουμοριστικού υλικού, όπως ήταν το κατάλληλο χιουμοριστικό βίντεο και οι ποικίλες χιουμοριστικές αναφορές ή γεγονότα κατά τη διάρκεια του μαθήματος που θα προκαλούσαν το γέλιο στους μαθητές, αλλά και θα τους ενθάρρυναν να συμμετέχουν ενεργά.

Παρά τη δυσκολία του εγχειρήματος, θεωρώ πως αποδείχθηκε πως η διδασκαλία της Γραμματικής μπορεί να γίνει με διασκεδαστικό τρόπο και να προσεγγιστεί χιουμοριστικά, και μάλιστα ουσιαστικά, με ευρύτερο σκοπό την ολιστική μάθηση των μαθητών. Η επιλογή του αποσπάσματος από την ελληνική ταινία, αποτέλεσε ιδέα που προέκυψε κατά τη συζήτηση με τον καθηγητή του τμήματος, ο οποίος με ενθάρρυνε να χρησιμοποιήσω αυτό το βίντεο ως αφορμή για την ενασχόληση με τη συγκεκριμένη ενότητα της Γραμματικής. Πράγματι, το απόσπασμα προσέφερε μια ποικιλία παραδειγμάτων που ταίριαζαν με την ενότητα των διαθέσεων. Ειδικότερα, φάνηκε πως το βίντεο κατάφερε να ενισχύσει τη συμμετοχή των μαθητών και συνάμα να τονώσει το ενδιαφέρον τους για τη θεματική του μαθήματος. Έδωσε, επίσης, την κατάλληλη αφορμή για έναν περαιτέρω σχολιασμό του τότε εκπαιδευτικού συστήματος και μία συσχέτισή του με το υπάρχον. Συνεπώς, η διδασκαλία «παρέμβαση» λειτούργησε και κατά έναν τρόπο ενισχυτικά της ευρύτερης κατανόησης και γνώσης των παιδιών για τη συγκεκριμένη πολυσυζητημένη θεματική της ενότητας.

Στο τέλος, οι μαθητές κλήθηκαν εμμέσως να συνοψίσουν τα όσα ειπώθηκαν στο μάθημα μέσα από τη δική τους επεξεργασία και τη δημιουργία μίας αστείας φανταστικής ιστορίας. Χρησιμοποιώντας αρκετά το χιούμορ για να πλάσουν τις ιστορίες τους, τους δόθηκε η ευκαιρία να φτιάξουν ιστορίες που περιείχαν ρήματα και από τις τέσσερις διαθέσεις, όπως πρόσταζε η άσκηση, και να εξασκηθούν αποδεικνύοντας πως έχουν πλήρως κατανοήσει την ενότητα αυτή. Στη συγκεκριμένη, λοιπόν, περίπτωση, το χιούμορ χρησιμοποιήθηκε στρατηγικά και επικουρικά της μαθησιακής διαδικασίας, λειτουργώντας και ως εργαλείο για την προώθηση της μάθησης.

5.2.2. Αρχαία Ελληνική Γλώσσα από Πρωτότυπο: Ενότητα 8: «Ένα παράδειγμα σεβασμού προς τους γονείς». Η διδασκαλία του Παθητικού Μέλλοντα και Παθητικού Αόριστου

Η διδακτική παρέμβαση στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από Πρωτότυπο της Γ' Γυμνασίου είχε ως στόχο την κειμενοκεντρική προσέγγιση μίας νέας γραμματικής ενότητας, αυτής του Παθητικού Μέλλοντα και Αόριστου. Το χιούμορ χρησιμοποιήθηκε επικουρικά κατά τη διενέργεια της διδασκαλίας, ως διδακτικό μέσο για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των

μαθητών, την καλύτερη κατανόηση του προς εξέταση φαινομένου, αλλά και την ανίχνευση των επιδράσεών του. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία, η οποία μάλιστα πραγματοποιήθηκε την πρώτη διδακτική ώρα, άρχισε με την χιουμοριστική παράκληση στους μαθητές *«να βάλουν τα δυνατά τους κι ας κοιμούνται ακόμα»*. Να σημειωθεί πως συστάσεις δεν χρειάζονταν, δεδομένου ότι στο συγκεκριμένο τμήμα είχαν διενεργηθεί οι περισσότερες διδασκαλίες της διδάσκουσας κατά την πρακτική της άσκησης, ενώ συγχρόνως διατηρούσε πολύ καλές σχέσεις με όλους τους μαθητές.

Στη συνέχεια, ακολούθησε η αφόρμηση από τα νέα ελληνικά, κατά την οποία οι μαθητές κλήθηκαν να παρατηρήσουν τις εικόνες και να εντοπίσουν τα ρήματα που υπήρχαν στις λεζάντες τους. Αφού πρώτα οι μαθητές οδηγήθηκαν στην απρόσμενη για αυτούς διαπίστωση πως αυτά τα ρήματα λήγουν σε -η (*«εστάλη, ελήφθη, ερρίφθη, εκλάπη»*), επιδιώχθηκε μία νοηματική σύνδεση με το περιεχόμενο του κειμένου. Ύστερα από κάποιους διαλογικούς κύκλους οδηγήθηκαν στο σχετικό με την ενότητά μας θέμα του σεβασμού προς τους γονείς και προβήκαμε στην ανάγνωση της απόδοσης του κειμένου της ενότητας. Με απώτερο στόχο τη διευκόλυνση των μαθητών και την ολιστική θεώρηση της ενότητας, έγινε μια παράλληλη εξέταση του αρχαίου κειμένου και της απόδοσης, ενώ διαρκώς δίνονταν αφορμές για σχολιασμό διαφόρων ρηματικών και μη τύπων. Ενδεικτικά αναφέρουμε: *«Πώς αποδίδεται στα νέα ελληνικά το ὀρῶντα; (...) Τι τύπος είναι το γενέσθαι; (...) Από πού καταλαβαίνουμε πως είναι Μέση Φωνή;»*. Παράλληλα, δίνονται οι κατάλληλες αφορμές τόσο για επεξήγηση και ανακεφαλαίωση των όσων λέγονταν, όσο και για περαιτέρω σχολιασμό: *«Πώς σας φαίνεται η πράξη του; Πώς θα την χαρακτηρίζατε;»*. Φυσικά, επιδιώχθηκε την κατάλληλη στιγμή η σύνδεση με την αρχική δραστηριότητα στο σημείο όπου εντοπίστηκε το ρήμα ἐγκατελήφθη (*«Ε: Αυτό το ρηματάκι σας θυμίζει κάτι; Μ: Α, είναι σαν αυτά που γράψαμε στην αρχή!»*).

Τα εναπομείναντα 20 λεπτά αφιερώθηκαν στη διερευνητική προσέγγιση του σχηματισμού του Παθητικού Μέλλοντα και Παθητικού Αορίστου. Όπως υποστηρίζει και ο Mercer (ο.α. Φουντοπούλου, 2018: 41) «η γνώση δεν αποτελεί προκατασκευασμένο υλικό το οποίο προσφέρεται προς αποστήθιση και αφομοίωση, αλλά «χτίζεται» και «συνοικοδομείται». Σε ιδανικές συνθήκες και με τα κατάλληλα εγχειρίδια, θα δινόταν η οδηγία στους μαθητές να εντοπίσουν από μόνοι τους το κομμάτι εκείνο της γραμματικής για το οποίο γίνεται λόγος προκειμένου να αυτενεργήσουν κατά την μαθησιακή διαδικασία. Αντί αυτού, τους διαμοιράστηκε ένα φυλλάδιο με τη γραμματική σε πίνακα και κλήθηκαν να ανακαλύψουν τον τρόπο σχηματισμού

με τη βοήθεια της διδάσκουσας. Αφού διερευνήθηκε ο τρόπος σχηματισμού, μετά τις κατά μέρους ανακεφαλαιώσεις για τον έλεγχο της κατανόησης, δόθηκε χώρος για διάφορα παραδείγματα. Όλη αυτή η διαδικασία έγινε υπό την ήχο χειροκροτημάτων, τα οποία υποδείκνυαν τον ενθουσιασμό των μαθητών, ενώ δεν έλειψαν συνδέσεις με τα όσα είχαν προαναφερθεί: *«Μήπως τώρα καταλαβαίνουμε για ποιο λόγο υπήρχε αυτό το -η στα ρήματα που είχαμε δει στις εικόνες;». Τέλος, η επαναφορά στο κείμενο ήταν σημαντική για την ολιστική θεώρηση του μαθήματος: «Μήπως μέσα στο κείμενο υπάρχει κάποιο απαρέμφατο που να έχει αυτήν την κατάληξη;», το οποίο μάθημα ολοκληρώθηκε με την αποτίμηση της όλης διαδικασίας σχηματισμού των δύο χρόνων από τους ίδιους τους μαθητές.*

5.2.2.1. Γενικός σχολιασμός διδακτικής παρέμβασης

Η παραπάνω παρέμβαση είχε ως στόχο να προσεγγίσουμε μία ενότητα της γραμματικής κειμενοκεντρικά και με τη βοήθεια ποικίλων χιουμοριστικών αναφορών ή γεγονότων που προκαλούσαν το γέλιο στους μαθητές, να προαχθεί η γνώση τους. Παρά τη δυσκολία του εγχειρήματος, θεωρώ πως η διδασκαλία της γραμματικής μπορεί εν τέλει να πραγματοποιηθεί με διασκεδαστικό τρόπο, να ενισχύσει τη συμμετοχή και συνάμα να τονώσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα. Η επιλογή των αρχικών εικόνων και του κειμένου της Ενότητας 8 *«Ένα παράδειγμα σεβασμού προς τους γονείς»* αποτέλεσαν τα εργαλεία άσκησης που ταίριαζαν καλύτερα για την προσέγγιση της ενότητας και βοήθησαν τους μαθητές να σκεφτούν, να νιώσουν και να διακρίνουν τις πληροφορίες που τους ήταν απαραίτητες για την προσέγγιση της νέας γνώσης. Η διαρκής συσχέτιση της νέας ελληνικής γλώσσας με την αρχαία, οι διαρκείς συγκλίσεις ή αποκλίσεις που ανέκυπταν μεταξύ τους, πρόσθεσαν ένα «λιθαράκι» στο ατέρμονο ταξίδι της επίτευξης του ευρύτερου σκοπού του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών. Να υποστηριχθεί, με άλλα λόγια, η γλώσσας μας, και δη, να γίνουν οι μαθητές καλοί φυσικοί ομιλητές, δεδομένου πως η δυσκολία και η απάθεια προς το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών προκύπτουν κυρίως λόγω της δυσκολίας με τα νέα ελληνικά και κατ' επέκταση της γενικότερης γλωσσικής ένδειας των μαθητών.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, παρατηρήθηκε πως το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών συμμετείχε ενεργά και με χαρά, ενώ υπήρχε και έντονη περιπαικτική διάθεση, αφού διαρκώς προέκυπταν ποικίλες χιουμοριστικές αναφορές από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίες χαλάρωναν το κλίμα και εδραίωναν, παράλληλα, την ενεργό τους θέση στο μάθημα, όπως για

παράδειγμα στην περίπτωση που αναφέρουν πως «είναι ένα έντονο, μπαμπάτσικο παράδειγμα σεβασμού», ή όταν «τραβούν τα μαλλιά τους» κατά τη μετάβαση στη γραμματική, χαίρονται «*We did it!*» και αστειεύονται λέγοντας «*Αν πούμε όχι τι θα γίνει;*» ή «*Δώστε ρυθμό, δώστε ρυθμό*». Αυτό το γεγονός, δεν προκάλεσε κανένα «κόλλημα» στη μαθησιακή διαδικασία, αντιθέτως δημιούργησε ένα πρόσφορο κλίμα συνεργασίας και συνύπαρξης όλων για την κατάκτηση της νέας γνώσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στρατηγικής χρήσης του χιούμορ που προκαλεί το γέλιο και γενικότερα θετικά συναισθήματα στους μαθητές, αποτέλεσε η ομαδική κλίση των τύπων των ρημάτων του Παθητικού Μέλλοντα και Αορίστου κατά τη γνωριμία με αυτούς, δυνατά και ρυθμικά. Η ανάγνωση των τύπων δυνατά και από όλους, πέρα από το γεγονός πως βοηθάει στην εμπλοκή όλων στη μαθησιακή διαδικασία, ακόμα και εκείνων που διστάζουν να σηκώσουν το χέρι για μια σειρά από λόγους, όπως είναι το άγχος της επίδοσης μπροστά στην ολομέλεια της τάξης ή και ο φόβος διατύπωσης μίας λανθασμένης απάντησης, είναι καθοριστικής σημασίας για τη γνωριμία και εξοικείωση με αυτούς τους νέους τύπους της γραμματικής. Το να ακουστούν και να αρθρωθούν από όλους τους μαθητές οι τύποι, γεγονός που συνέβη κατ' επανάληψη κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και η επιθυμία των ίδιων των μαθητών μετά από ένα σημείο να ακολουθηθεί εκ νέου αυτή η πρακτική επιβεβαίωσε τις αρχικές μας προσδοκίες από την εφαρμογή αυτής της στρατηγικής.

Τέλος, λίγο πριν το πέρας της διδασκαλίας, οι μαθητές κλήθηκαν να ανακεφαλαιώσουν και να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης το φαινόμενο της Γραμματικής, όπως το είχαν κατανοήσει εκείνοι. Σε αυτό το κάλεσμα-αξιολόγηση, που απαιτούσε και το να σηκωθούν στον πίνακα, ανταποκρίθηκαν επιτυχώς, ενώ αξίζει να σημειωθεί πως πολλοί ήταν αυτοί που επιθυμούσαν να συμμετάσχουν, γεγονός που με οδήγησε στον ορισμό και μαθητών-«βοηθών» των όσων είχαν επιλεγεί ήδη να σηκωθούν. Αυτού του είδους η έμμεση αξιολόγηση αποδείχθηκε διαφωτιστική του αν και κατά πόσο οι μαθητές είχαν κατανοήσει τον σχηματισμό του Παθητικού Μέλλοντα και Αορίστου, ενώ αναδείχθηκε και ο ενθουσιασμός τους για το μάθημα. Όλα τα παραπάνω συγκλίνουν στη θεώρησή του ως αποτελεσματικού. Αυτό που απομένει για την διασταύρωση των προσωπικών αποτελεσμάτων και διαπιστώσεων είναι η διερώτηση των ίδιων των μαθητών σχετικά με τη στρατηγική χρήση του χιούμορ κατά τη διάρκεια του μαθήματος και των στοιχείων που καθιστούν μία διδασκαλία αποτελεσματική σύμφωνα με αυτούς.

5.3. Συνεντεύξεις με ομάδες εστίασης (focus groups)

Μετά το πέρας των παραπάνω τριών διδακτικών παρεμβάσεων ακολούθησαν εστιασμένες ομαδικές συνεντεύξεις σε 31 μαθητές, οι οποίοι έλαβαν με προθυμία μέρος σε αυτές. Η οικειότητα μεταξύ της ερευνήτριας και των μαθητών δημιούργησε τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης και κατ' επέκταση την εξαγωγή πιο αξιόπιστων αποτελεσμάτων. Παράλληλα, μη θέλοντας να επηρεαστούν οι απαντήσεις της ομάδας εστίασης, επιλέχθηκε να αποκαλυφθεί το θέμα της παρούσας διπλωματικής εργασίας στο τέλος της συζήτησης. Η θεματική του χιούμορ προέκυψε φυσικά κατά τη συζήτηση και ήδη από την αρχή, καθώς οι μαθητές εντόπισαν την ύπαρξή του και μάλιστα τη σχολίασαν άκρως θετικά, μιας και αυτό ήταν που τους άρεσε περισσότερο στην ίδια τη διδασκαλία.

Ειδικότερα, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν είχαν χαλαρή δομή, προκαλώντας τους συμμετέχοντες να αφηγηθούν με τον δικό τους ξεχωριστό τρόπο την προσωπική τους εμπειρία. Ακολουθεί μία σειρά από ερωτήσεις που είχαν προσχεδιαστεί για να τεθούν στους μαθητές, οι οποίες δεν έγιναν με συγκεκριμένη σειρά, αλλά ακολούθησαν τη σειρά που τους επέτρεπε η ροή του λόγου τους. Φυσικά, να σημειώσουμε πως στην πορεία της συνέντευξης και μέσω των απαντήσεων των μαθητών θίχτηκαν ζητήματα που προέκυψαν φυσικά, αποκαλύπτοντας και άλλες πτυχές του προς εξέταση θέματος. Οι ερωτήσεις που περιλάμβανε το πρωτόκολλο συνέντευξης ήταν οι εξής:

1. Πώς σας φάνηκε το μάθημα; Σας άρεσε; Τι γεύση σας αφήνει; Σας φάνηκε ενδιαφέρον/ευχάριστο;
2. Τι ήταν αυτό που σας άρεσε;
3. Υπήρξε κάποιο σημείο που βαρεθήκατε;
4. Τι χαρακτηριστικά πρέπει να έχει ένα μάθημα για να είναι ενδιαφέρον σύμφωνα με εσάς;
5. Άλλες διδασκαλίες είναι λιγότερο ενδιαφέρουσες χωρίς το χιούμορ;
6. Πώς αντιμετωπίζετε τους εκπαιδευτικούς που αξιοποιούν το χιούμορ ως εργαλείο πρόκλησης και διατήρησης του ενδιαφέροντός σας; Σκεφτείτε κάποιον καθηγητή που χρησιμοποιεί.
7. Έχετε αντιληφθεί σε ποιες περιστάσεις (πότε δηλαδή) οι καθηγητές χρησιμοποιούν χιούμορ;
8. Με ποιον σκοπό και γιατί;
9. Έχει τύχει να σας κινητοποιήσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

10. Το χιούμορ επηρεάζει τη σχέση καθηγητή-μαθητή;
11. Ανταποκρίνεστε στο χιούμορ των καθηγητών;
12. Θεωρείτε πως το αντικείμενο του μαθήματος είναι αυτό που καθορίζει την ύπαρξη ή όχι του χιούμορ; Μπορούμε σε όλα τα μαθήματα;

Παρακάτω θα προβούμε στην παρουσίαση των απόψεων των μαθητών όπως αυτές προέκυψαν κατά την ομαδική μας συζήτηση, ακολουθώντας τη ροή των ερωτήσεων και προσπαθώντας να ομαδοποιήσουμε τις απαντήσεις τους στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό.

5.3.1. Οι γενικές εντυπώσεις των μαθητών από την εκάστοτε διδακτική παρέμβαση

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί πως στο σύνολό τους οι μαθητές δήλωσαν αρκετά ευχαριστημένοι από την εκάστοτε διδακτική παρέμβαση, χαρακτηρίζοντας το μάθημα *πολύ ενδιαφέρον, διαδραστικό και διασκεδαστικό*, τονίζοντας ταυτόχρονα την *ενέργεια* και τη θετική διάθεση της διδάσκουσας-ερευνήτριας. Πιο συγκεκριμένα, ο Α. υποστήριξε πως το μάθημα *«ήταν πολύ ωραίο, ήταν οργανωμένο, όταν μπήκαμε είχατε μοιράσει τα φυλλάδια και ήταν έτοιμο το βίντεο. Ήταν πολύ διαδραστικό, είχατε επικοινωνία με τους μαθητές, μιλούσαν όλοι, δεν υπήρχε κάποιος που να μην μίλησε στο μάθημα»*, επιβεβαιώνοντας την έντονη συμμετοχή των μαθητών. Αυτό που τονίστηκε ιδιαίτερα από τους μαθητές ήταν η σημασία που δόθηκε στη δική τους «φωνή», γεγονός που ενίσχυσε τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Ειδικότερα, η Κ. τόνισε πως *«δεν ήταν μονόλογος, δεν μιλούσατε μόνο εσείς, συμμετείχαμε όλοι συνέχεια, ήταν διαδραστικό. Ήταν αρκετά ωραία, δεν το περίμενα τόσο, με την έννοια πως Γλώσσα τώρα μάθημα, εντάξει, και γραμματική. Ήταν πολύ ενδιαφέρον. Πέρασε γρήγορα η ώρα»* και η Α. συμπληρώνει πως *«Μας κάνατε να θέλουμε να συμμετέχουμε, γιατί αν κάποιος δεν ήθελε να συμμετέχει του δίνατε την αίσθηση ότι αν πει και κάτι λάθος δεν έγινε και κάτι»*. Αυτή η ελευθερία έκφρασης των μαθητών προήλθε από τη δημιουργία καλού φιλικού κλίματος, μέσα στο οποίο μπορούσαν να οδηγηθούν με μεγαλύτερη προθυμία στη μάθηση, όπως δήλωσε η Λ. *«Ήταν πολύ χαλαρό το μάθημα. Κάναμε μάθημα, απλώς ήταν σε πιο φιλικό περιβάλλον»* και η Κ. *«Εμένα μου άρεσε που δημιουργήθηκε ευχάριστο κλίμα από την αρχή, γιατί μπήκατε στην τάξη με χαμόγελο»*.

5.3.2. Οι εκφράσεις του χιούμορ στη διδασκαλία

Παράλληλα, οι μαθητές εντόπισαν το χιούμορ στις διάφορες εκφάνσεις του κατά τη διδασκαλία, αναφέροντάς το ως σημαντική αιτία για τη θεώρηση της διδασκαλίας ως ευχάριστης και ενδιαφέρουσας για εκείνους. Αναλυτικότερα, οι μαθητές επικαλούμενοι αρχικά το υλικό του μαθήματος που αξιοποιήθηκε για την εκμάθηση των διαθέσεων αναφέρουν: *«Εμένα μου άρεσε το*

φύλλο εργασίας που είχατε ετοιμάσει. Δεν ήταν ένα μονότονο κείμενο, τα σκίτσα και το βίντεο που είδαμε, ουσιαστικά το μάθημα γινόταν πιο διαδραστικά, όπως είπαμε, και μου άρεσε, γιατί με το που το είδα το φύλλο εργασίας με προδιέθεσε θετικά για το μάθημα. Ότι δεν θα είναι βαρετό με μονότονα κείμενα». Από την άλλη, ο Ν. ανέφερε πως «Μου άρεσε πολύ που χρησιμοποιήσατε ένα απόσπασμα από μία ταινία, όλα αυτά τα ανέκδοτα, τα κόμικ και ήταν πολύ ωραίο που στο μάθημα της Γλώσσας χρησιμοποιήσατε κάτι που ήταν πιο διασκεδαστικό». Τέλος, μεταξύ άλλων και η Δ. τονίζει πως «το γεγονός πως είχε και αστεία και το φύλλο εργασίας και γίνονταν αστεία μέσα στην τάξη, αυτό βοήθησε στο να είναι πιο ενδιαφέρον το μάθημα».

Σε ερώτηση που τέθηκε σχετικά με τη σημασία της παρουσίας του χιούμορ σε μία διδασκαλία οι απαντήσεις των μαθητών είναι αποκαλυπτικές. Ειδικότερα, οι μαθητές του τρίτου focus group ανέφεραν ειρωνικά: «*Ας αρχίσουμε από τα βασικά, υπάρχει κάποιος που να έχει;*», επιβεβαιώνοντας τα πορίσματα της ερευνήτριας σχετικά με την απουσία του χιούμορ στην πλειοψηφία των καθηγητών τους. Ωστόσο, παράλληλα, υπογράμμισαν την έντονη παρουσία του στον εκπαιδευτικό που μας πρόσφερε και το περισσότερο υλικό κατά την παρατήρηση, όπως διασταυρώνεται από την απάντηση του Κ., ο οποίος συνοψίζει το σκεπτικό της ερευνήτριας εξακριβώνοντας την απουσία του χιούμορ και στα υπόλοιπα μαθήματα: «*Πέρα από αυτό το χιούμορ που χρησιμοποιεί ο κ. Χ., για να μην πούμε μόνο για τα φιλολογικά, γενικά δεν συνηθίζουν να χρησιμοποιούν χιούμορ πολλοί καθηγητές στο σχολείο μας*». Επιπρόσθετα, ο Ν. αναφέρει χαρακτηριστικά: «*Ο κ. Χ. πιστεύω κάνει το ίδιο πράγμα, βάζει έτσι διάφορες εικόνες και χρησιμοποιεί αρκετά το χιούμορ, γιατί άμα έκανε μόνο Γλώσσα κανένας δεν θα συμπαθούσε το μάθημά του. Με τις εικόνες και ό,τι άλλο χιουμοριστικό κάνουμε στο μάθημα είναι χίλιες φορές πιο ωραίο*».

Κατόπιν, υποστήριξαν πως το χιούμορ μπορεί να προκύπτει αυθόρμητα κατά τη μαθησιακή διαδικασία χωρίς να υπάρχει κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να εκμεταλλευτεί όποια τυχόν αφορμή του δίνεται για την εκπλήρωση ποικίλων στόχων. Ο Ν. συγκεκριμένα αναφέρει: «*όταν σε ένα μάθημα οι καθηγητές χρησιμοποιούν το χιούμορ, είναι κάποιες φορές αυθόρμητο, απλά τυχαίνει να συμβαίνει, όλοι διασκεδάζουν και γίνονται λίγο πιο χαλαροί και αυτό δίνει στα παιδιά το κίνητρο, στη συνέχεια, αφού γέλασαν να έχουν πιο πολλή διάθεση*». Συμβαδίζοντας με τη θεωρία της ψυχικής εκτόνωσης και χαλάρωσης, ειπώθηκε από αρκετούς μαθητές πως το χιούμορ σπάει τη μονοτονία και ενισχύει

την προσοχή και το ενδιαφέρον: «(...)Χρειάζεται (το χιούμορ) για να σπάει λίγο η μονοτονία και να μας κρατάει το ενδιαφέρον», «κουράζει το μάθημα όταν είναι τόσο μονότονο, οπότε με κάτι τέτοια διαλειμματάκια βοηθάει το χιούμορ». Επίσης, ο Θ. επισημαίνει: «Γενικά πιστεύω πως όταν ένας καθηγητής κάνει μάθημα και χρησιμοποιεί το χιούμορ του στο μάθημα, ουσιαστικά είναι ένα σπάσιμο στη ρουτίνα και δεν είναι όπως με άλλους καθηγητές που λες, άντε να κάνουμε αυτό να τελειώνουμε» και τέλος, η Σ. αναφέρει: «Όταν δεν υπάρχει, το μάθημα είναι μονότονο και βαρετό, όσο κι αν το έχει δουλέψει ο καθηγητής, πάντα τραβάς την προσοχή ενός παιδιού με κάτι αστείο».

5.3.3. Οι περιστάσεις και ο σκοπός εμφάνισης του χιούμορ

Στη συνέχεια, θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στις περιστάσεις που χρησιμοποιείται το χιούμορ σύμφωνα με τους μαθητές και τις προσωπικές τους εμπειρίες, προσπαθώντας να ανιχνεύσουμε παράλληλα τον σκοπό και τα κίνητρα που κρύβονται πίσω από κάθε χιουμοριστική επιλογή. Όπως γίνεται αντιληπτό, με αυτόν τον τρόπο, θα προβούμε στην απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος.

5.3.3.1. Το χιούμορ ως μέσο για την καλύτερη κατανόηση

Αρχικά, λοιπόν, οι μαθητές αναφέρθηκαν στη χρήση του χιούμορ ως μέσου για την καλύτερη κατανόηση, την πρόκληση του ενδιαφέροντος και τη μετέπειτα ενίσχυση της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, όπως αναφέρει ο Γ. παρατηρεί πως το χιούμορ στους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιείται «κυρίως για να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το τι θέλει να πει και να το κατανοήσουμε πιο εύκολα», ενώ η Μ. αναφέρει: «Έχω παρατηρήσει πως ο κ. Ε. όταν θέλει να μας εξηγήσει μπορεί να το πει με ένα παράδειγμα, το οποίο να περιέχει χιούμορ, έτσι ώστε να το καταλάβουμε πιο απλά, με καθημερινά παραδείγματα». Συνδυαστικά με την καλύτερη κατανόηση, το χιούμορ μπορεί να βοηθήσει στην ανάκληση των πληροφοριών καθιστώντας την μια ευκολότερη διαδικασία, όπως υποστηρίζει η Ν. αναφέροντας: «Μπορεί κάποιος να θυμάται, έναν κανόνα της γραμματικής για παράδειγμα, να το θυμάται επεισοδιακά, από κάτι χιουμοριστικό που έγινε στην τάξη».

Κατόπιν, η ενθάρρυνση και η ενίσχυση της συμμετοχής ως σημαντικών θετικών στοιχείων που πηγάζουν από τη χρήση του χιούμορ εντοπίζονται στις παρακάτω απόψεις των μαθητών, ενώ η άποψη της Α2. είναι άξια αναφοράς, καθώς εμπερικλείει το σύνολο των προαναφερθέντων στοιχείων:

A: «Αυτό που κάνει ο κ. X. δεν το κάνει μόνο σε άκυρες στιγμές, αλλά και όταν για παράδειγμα κάποιος δεν ξέρει να απαντήσει μια ερώτηση ή δεν βλέπει πολλά χέρια ή ότι οι μαθητές βαριούνται, τότε ουσιαστικά παίρνει αυτήν την ευκαιρία για να πει κάτι αστείο ώστε να σπάσει λίγο τον πάγο».

Z.: «Εγώ πιστεύω ότι το κάνουν κιόλας για να δημιουργήσουν πιο άνετο κλίμα και οι μαθητές να νιώσουν πιο άνετα ότι μπορούν και αυτοί να μιλήσουν πιο ελεύθερα. Είναι πιο εύκολο να συμμετέχουν στο μάθημα, όταν ξέρουν πως ο καθηγητής δεν είναι αυστηρός και δεν θα τους κρίνει».

A₂: «Νομίζω γενικότερα οι καθηγητές χρησιμοποιούν το χιούμορ όταν θέλουν να σπάσουν τον πάγο, δηλαδή όταν βλέπουν τους μαθητές τους είτε να μην σηκώνουν χέρια είτε να τους βλέπουν να είναι έτοιμοι να κοιμηθούν ή να βαριούνται πολύ. Έχει τύχει δηλαδή μέσα στην τάξη, νομίζω το έχουμε δει όλοι. Εκείνη την ώρα είναι που θα κάνουν τα αστεία και που θα προσπαθήσουν να φέρουν τους μαθητές τους λίγο πιο κοντά και στο μάθημα, αλλά και σε εκείνους. Είναι ωραίο που ακόμα και στο διάλειμμα μπορούμε να πάμε να μιλήσουμε με τους καθηγητές μας».

5.3.3.2. Η συμβολή του χιούμορ στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής σχέσης

Στο τέλος της απάντησής της η A₂ αναφέρεται στην ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Πράγματι, η παραπάνω άποψη συγκλίνει με άλλες απόψεις των μαθητών οι οποίες αναφέρουν πως το χιούμορ μπορεί να τους φέρει πιο κοντά και να επηρεάσει θετικά κυρίως τις μεταξύ τους σχέσεις, ενώ οι μαθητές, χάρη σε αυτήν την οικειότητα και το καλό κλίμα που συνήθως δημιουργεί η παρουσία χιούμορ, δεν διστάζουν να προσεγγίσουν τους εκπαιδευτικούς τους για προσωπικά ζητήματα και δυσκολίες. Με άλλα λόγια, η παιδαγωγική σχέση ενισχύεται και οδηγεί στην προώθηση της επικοινωνίας τους και εκτός του πλαισίου της τάξης. Ενδεικτικά παραθέτουμε σχετικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις:

A.: «Όντως επηρεάζει, γιατί αν σκεφτώ τώρα τους καθηγητές που θεωρώ εγώ πιο αστείους, είναι αυτοί που αν έβλεπα στο διάλειμμα, θα πήγαινα να μιλήσω μαζί τους. Είναι αυτοί που έχουμε μία πιο κοντινή σχέση και μπορούμε να μιλήσουμε εκτός μαθήματος».

Σ: «Εγώ θεωρώ ότι έρχεσαι πιο κοντά και μπορείς πιο εύκολα χωρίς να νιώσεις άβολα να τον ρωτήσεις κάτι και σχετικό με το μάθημα και μη».

N: «Οι μαθητές νιώθουν πιο άνετα με αυτόν τον καθηγητή και είναι πιο ανοιχτοί προς αυτόν και τον εκτιμούν και πιο πολύ».

O.: «Δημιουργείται ένα πιο οικείο περιβάλλον μεταξύ των δύο και οι μαθητές θέλουν να συμμετέχουν περισσότερο, τους κινητοποιεί στο μάθημα».

A: «Βασικά αυτοί είναι συνήθως περισσότερο αγαπητοί σε όλους εμάς, γιατί ουσιαστικά μπορούμε να δημιουργήσουμε ωραίες σχέσεις μέσω του χιούμορ».

N: «Τους συμπαθούμε, γελάμε με τα αστεία τους και ουσιαστικά νιώθουμε ότι και εμείς μπορούμε να πούμε ένα αστείο και ότι θα το καταλάβουν, θα γελάσουν...».

Z: «Είναι αυτοί που σχολιάζονται λιγότερο μεταξύ μας (γέλια)».

5.3.3.3. Η εμφάνιση του χιούμορ σε στιγμές δυσανεξίας των μαθητών

Στρέφοντας και πάλι την προσοχή μας στις περιστάσεις κατά τις οποίες οι μαθητές εντοπίζουν το χιούμορ στους καθηγητές τους, γίνεται λόγος για την παρουσία του σε καταστάσεις που μπορεί να δυσαρεστούν τους μαθητές, όπως σε περιπτώσεις διαγωνισμάτων, σε ασκήσεις ή και τη στιγμή της αναγγελίας καθηκόντων για το σπίτι. Σε αυτές τις περιπτώσεις το χιούμορ φαίνεται να λειτουργεί ως μέσο για τη χαλάρωση, τη μείωση του άγχους και την τόνωση του ηθικού. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν οι παρακάτω μαθητές:

N.: «Έχω παρατηρήσει πως ο κ. Χ. χρησιμοποιεί το χιούμορ πριν τα διάφορα τεστάκια ή και διαγωνίσματα για να μας ανεβάσει το ηθικό, να χαλαρώσουμε».

K: «Με βάση όλα αυτά που είπε ο N., όχι μόνο πριν από τεστ/διαγωνίσματα, αλλά και γενικά για ασκήσεις για το σπίτι, για να μας φτιάξει λίγο τη διάθεση και να μην είμαστε τόσο δυσαρεστημένοι που πρέπει να κάνουμε τις ασκήσεις».

5.3.3.4. Η παρουσία του χιούμορ στους μαθητές

Αυτό που διαπιστώθηκε κατά την εστιασμένη ομαδική συνέντευξη ήταν η έντονη παρουσία του χιούμορ στους μαθητές, γεγονός που αποτελεί φυσικό επακόλουθο της εύθυμης ατμόσφαιρας που κυριαρχούσε. Έτσι, ακούσαμε τον Σ. να χρησιμοποιεί στις απαντήσεις του με χιουμοριστικό τρόπο βαρύγδουπες εκφράσεις για να προκαλέσει το γέλιο των συμμαθητών του λέγοντας πως «με παραδείγματα και με ωραία παραδείγματα, μπορούσαμε μόνοι μας να ανακαλύψουμε τον δρόμο προς τη μάθηση». Παράλληλα, και οι ίδιοι οι μαθητές αντιλήφθηκαν πως προέβησαν στη διατύπωση χιουμοριστικών παραδειγμάτων κατά τη διδακτική παρέμβαση, αναφέροντας πως η υπάρχουσα χιουμοριστική ατμόσφαιρα επηρέασε τα εκφωνήματά τους: Ο Σ. επισημαίνει: «Όταν κάνουμε χιούμορ την ώρα της ερώτησης στο μάθημα, πιστεύω ότι και οι μαθητές θα ανταποκρίνονται. Οι περισσότερες απαντήσεις μας ήταν χιουμοριστικές μέσα από παραδείγματα που είναι κανονικά. Το δικό μου ήταν χιουμοριστικό: Η Α. χτυπήθηκε από την μπάλα». Συγχρόνως, οι μαθητές σχολίασαν πως χρησιμοποιούν και οι ίδιοι το χιούμορ. Όταν γίνεται η χρήση του από τους εκπαιδευτικούς ανταποκρίνονται, παρά το γεγονός ότι κάποιες φορές μπορεί αυτό να επηρεάσει την εύρυθμη λειτουργία του μαθήματος. Ενδεικτικά παραθέτουμε:

Γ.: «Όταν κάνει χιούμορ ο καθηγητής είναι γενικά πιο εύκολο να πετάξεις ένα αστείο».

Σ.: «Ναι, θεωρώ θα ανταποκριθεί (ο μαθητής). Βέβαια, είναι μερικοί μαθητές που ανταποκρίνονται υπερβολικά χαλώντας το μάθημα. Αλλά ναι, θεωρώ πως πάντα σε έναν χιουμοριστικό καθηγητή οι μαθητές θα ανταποκριθούν θετικά, επειδή τον νιώθουν πιο κοντά».

5.3.4. Το χιούμορ ως στρατηγική ή ως στοιχείο προσωπικότητας

Τέλος, σημαντικό ερώτημα που τέθηκε στους μαθητές και προέκυψε αυθόρμητα ως προβληματισμός, προκειμένου να καταφανεί η σημασία του χιούμορ ως διδακτικής στρατηγικής, αφορούσε το ενδεχόμενο κάποιος εκπαιδευτικός, ο οποίος δεν το διαθέτει ως πηγαίο φυσικό χαρακτηριστικό του, να μπορούσε να το αξιοποιήσει στρατηγικά, ώστε να επωφεληθεί από αυτό συνολικά η μαθησιακή διαδικασία. Εκεί οι μαθητές παρουσίασαν αμφιλεγόμενες απόψεις με επικρατέστερες την άποψη πως η προσωπικότητα και η προσέγγιση του καθενός είναι που καθορίζουν σημαντικά την παρουσία του χιούμορ. Ύστερα, συζητήθηκε και κατά πόσο το αντικείμενο του μαθήματος μπορεί να διευκολύνει ή να εμποδίζει τη χρήση του, με έμφαση στο γεγονός πως δεν μπορεί πάντα να σχεδιαστεί εκ των προτέρων και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το αν μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυθόρμητα από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Ενδεικτικά παραθέτουμε:

Ζ.: «Εγώ πιστεύω πως εξαρτάται κυρίως από την προσωπικότητα του καθηγητή, εννοώ άμα κάποιος ούτως ή άλλως έχει έναν τέτοιο χαρακτήρα, ό,τι μάθημα και να δίδασκε πιστεύω ότι σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό θα είχε χιούμορ».

Α.: «Συμφωνώ και πιστεύω πως σε κάποια μαθήματα που μπορεί να είναι λίγο πιο δύσκολο το χιούμορ, μπορούν να βρουν έναν έξυπνο τρόπο να το συνδέσουν».

Ν.: «Εγώ πιστεύω δεν θα ήταν και τόσο δύσκολο για αυτούς να πουν ένα αστείο, να βγει το χιούμορ. Θα ήταν σαν ένας καθηγητής που δεν χρησιμοποιεί το χιούμορ και να έδινε σε εσάς ένα φυλλάδιο χωρίς αυτό. Τότε εγώ πιστεύω θα μπορούσατε να προσαρμοστείτε και να μην χρησιμοποιήσετε το χιούμορ».

Α.: «Μπορεί να μην της ήταν τόσο εύκολο. Εντάξει, θα μπορούσε να προσαρμοστεί, απλώς δεν θα μας ήταν και εμάς τόσο οικείο, ξαφνικά μία καθηγήτρια που δεν κάνει χιούμορ να το χρησιμοποιεί, δεν θα γελούσε κανείς και μετά θα γινόταν και άβολο».

Κ: «Μπορεί ένας άνθρωπος να μην έχει χιούμορ τόσο και παρ' όλα αυτά να μπορέσει να κάνει μία μελέτη και μία καλή έρευνα και να κάνει ένα μάθημα που να είναι πολύ χιουμοριστικό και να έχει πολύ καλή επαφή με τους μαθητές χωρίς να χρειάζεται στην καθημερινότητά του να κάνει αστεία».

5.3.5. Γενικός σχολιασμός των εστιασμένων ομαδικών συνεντεύξεων

Συνολικά, οι συνεντεύξεις με τις ομάδες εστίασης των 31 μαθητών των τμημάτων της Β' και Γ' Γυμνασίου κύλησαν ομαλώς. Οι μαθητές επέδειξαν ενθουσιασμό, όπως φάνηκε μέσα από τα λεγόμενά τους, και θέλησαν να εκφράσουν λεπτομερώς τη δική τους οπτική για τη διδασκαλία της ερευνήτριας και τις διδασκαλίες με τις οποίες έρχονται διαρκώς σε επαφή στο σχολείο τους. Ήταν ιδιαίτερος ευχάριστο και για την ερευνήτρια να δέχεται τα θετικά σχόλια των μαθητών, τα οποία προέκυπταν φυσικά και αυθόρμητα μέσα από τη διατύπωση ανοιχτών ερωτημάτων. Ειδικότερα, οι μαθητές κατά πλειοψηφία δήλωσαν ευχαριστημένοι από τη διδακτική παρέμβαση, ενώ επιβράβευσαν τα μεθοδολογικά εργαλεία. Τόνισαν πως τους ευχαρίστησε ιδιαίτερος η παρουσία χιουμοριστικού υλικού με τη μορφή του βίντεο και των σκίτσων (για τη διδακτική παρέμβαση στη Γλώσσα), ενώ αντιπαρέβαλαν, σχολιάζοντας αρνητικά, την μονότονη διδασκαλία που είναι σίγουροι πως θα ακολουθούσε ο καθηγητής τους με την απλή επιλογή ενός κειμένου και την ανάγνωση, σχετικών με τη ενότητα της Γραμματικής, παραδειγμάτων. Ο ενεργός τους ρόλος κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και η ευρύτερη συμμετοχή τους κατά πλειοψηφία απέδειξε πως το χιούμορ που κυριαρχούσε και η δυνατότητα αυτενέργειας που τους δόθηκε προώθησε τη γνώση τους επί της ενότητας. Μάλιστα, ένας μαθητής παρατήρησε πως χάρη στο χιούμορ που κυριαρχούσε τόσο στο φύλλο εργασίας, δηλαδή στο υλικό, όσο και στη συνδιαλλαγή με τη διδάσκουσα-ερευνήτρια, οδηγούσε και τους ίδιους τους μαθητές στη χρήση του, όπως συνέβη σε χιουμοριστικό παράδειγμα που ο ίδιος σκέφτηκε όταν κλήθηκε να το παρουσιάσει στην τάξη και προκάλεσε το γέλιο στην ολομέλεια.

Παράλληλα, μέσα από τις αναφορές που έκαναν οι μαθητές στις διάφορες μορφές και εκφράσεις του χιούμορ που παρατηρούν στους καθηγητές, φάνηκε να δίνεται μεγαλύτερη προσοχή στο χιούμορ ως μέσο για την πρόκληση του ενδιαφέροντος, την ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών και τη δημιουργία καλού κλίματος. Τέλος, ειπώθηκε πως το χιούμορ και η προσωπική επαφή με τον καθηγητή ενισχύουν τη μάθηση, ενώ η διατήρηση ενός ανοιχτού, οικείου κλίματος στην τάξη είναι κρίσιμη για την αποτελεσματική διδασκαλία.

6. Συμπεράσματα /Συζήτηση

Η παρούσα διπλωματική εργασία είχε ως στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του χιούμορ ως διδακτικής στρατηγικής στα φιλολογικά μαθήματα και τον αντίκτυπο που αυτό επιφέρει στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας. Η ποικιλομορφία της προσφιλούς αυτής στρατηγικής αποτέλεσε σημαντική πρόκληση για την ερευνήτρια, η οποία προσδοκούσε να υποστηρίξει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη σημασία της εφαρμογής του χιούμορ στη διδασκαλία. Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει μία προσπάθεια συγκερασμού των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας με τις προαναφερθείσες σχετικές με το χιούμορ θεωρίες, ενώ ταυτόχρονα θα επιδιωχθεί η συσχέτιση με τα υπάρχοντα βιβλιογραφικά δεδομένα ως προς τις διάφορες αποχρώσεις του χιούμορ στη μαθησιακή διαδικασία. Τα ευρήματά μας κατά κύριο λόγο δύνανται να επιβεβαιώσουν στοιχεία της πρότερης γνώσης. Παράλληλα, θα απαντηθούν τα δύο ερευνητικά μας ερωτήματα με γνώμονα την ποικιλία των πορισμάτων της έρευνάς μας, αλλά και θα διασταυρωθούν με τις ερευνητικές μας υποθέσεις.

Αναλυτικότερα, η παρούσα έρευνα δίχως να έχει αξιώσεις γενίκευσης έδειξε πως η χρήση χιούμορ κατά τη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά του εκπαιδευτικού έργου και να προσδώσει μία εύθυμη αίσθηση στον «κοπιώδη μαθησιακό αγώνα». Οι μαθητές του δείγματος φάνηκαν ιδιαιτέρως ευχαριστημένοι κατά τις διδακτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν από την ερευνήτρια και στις οποίες το χιούμορ κυριαρχούσε στρατηγικά, γεγονός που εξακριβώθηκε και από τις συνεντεύξεις των ίδιων. Αντιστοίχως, κατά τις παρακολουθήσεις, οι μαθητές είχαν μεγαλύτερη διάθεση για συμμετοχή, συγκριτικά με άλλες διδασκαλίες κατά τις οποίες απουσίαζε το χιούμορ, και αδημονούσαν για τα εκάστοτε μαθήματα, αποδεικνύοντας πως το χιούμορ αποτελεί μία επιθυμητή εκπαιδευτική πρακτική για τους μαθητές.

Παράλληλα, όπως ανέφεραν και οι ίδιοι οι μαθητές, το χιούμορ των εκπαιδευτικών συνέβαλε στην υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στους εκπαιδευτικούς, αλλά και προς τα ίδια τα μαθήματα. Αυτό διαπιστώθηκε από το γεγονός πως οι μαθητές δήλωσαν πως η θέαση του εκάστοτε μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό τούς δημιουργούσε συναισθήματα ανακούφισης και ανυπομονησίας, αλλά και καθιστούσε μία μέρα στο σχολείο πιο «υποφερτή». Επίσης, τους δημιουργούνταν η επιθυμία να χαιρετήσουν και να συνομιλήσουν με τον εκάστοτε εκπαιδευτικό που συναντούσαν σε άλλους χώρους του σχολείου, σημαντική ένδειξη πως οι μεταξύ τους σχέσεις ενισχύονταν μέσω του χιούμορ. Τα αποτελέσματα της έρευνας του

Ziv (1979) επιβεβαιώνουν τα παραπάνω επισημαίνοντας τη θετική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών με χιούμορ από τους μαθητές τους και τη συμβολή αυτών στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος μέσα στην τάξη. Άλλωστε, όπως υποστηρίζει και ο Max van Manen (2016), «μία θετική συναισθηματική σχέση μπορεί να ωφελήσει τη σχολική εμπειρία του παιδιού και να επηρεάσει την επίδοσή του στο σχολείο». Πράγματι, η ανάπτυξη μίας καλής παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή φάνηκε να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μία ενεργό συμμετοχή των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, για την ελευθερία έκφρασης και σκέψης τους και κατ' επέκταση για την προώθηση της μάθησής τους. Όπως επισημαίνει ο Χανιωτάκης (2011) «όταν η σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού είναι αρμονική, αυξάνονται και οι πιθανότητες να επιτευχθεί καλύτερα η πρόσληψη του περιεχομένου του μαθήματος», ενώ μπορεί να αυξάνεται το ενδιαφέρον τους για το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο όπως και τα κίνητρα τους για μάθηση.

Αξίζει να σημειωθεί πως το σύνολο των δεδομένων από κάθε ερευνητικό εργαλείο που θεωρήθηκαν ως χιουμοριστικά στηρίχτηκαν σε μία σειρά από στοιχεία που σχετίζονταν με τη θεωρία της ασυμβατότητας (Τσάκωνα, 2013). Με άλλα λόγια, η πρόκληση γέλιου, έκπληξης και γενικότερα μίας θετικής αντίδρασης από τους μαθητές, προερχόταν από τη διάψευση των προσδοκιών τους ως προς αυτό που αρχικά ανέμεναν. Κατ' αυτόν τον τρόπο, λοιπόν, προσεγγίστηκαν τα εκφωνήματα των εκπαιδευτικών, επηρεασμένα, φυσικά, από τις υποκειμενικές διαπιστώσεις της ερευνήτριας και τα πλαίσια αναφοράς της.

Στη συνέχεια, πριν από την απάντηση των ερευνητικών μας ερωτημάτων, κρίνεται απαραίτητο να επισημάνουμε την απουσία του χιούμορ στην πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος σε αντίθεση με την έντονη παρουσία του σε κάθε διδασκαλία του εκπαιδευτικού Χ., ο οποίος μάλιστα είχε αποτελέσει την πηγή έμπνευσης της παρούσας έρευνας. Αυτή η διαπίστωση διασταυρώθηκε μέσα από τις απόψεις των μαθητών, οι οποίοι μίλησαν για έλλειψη χιούμορ στους εκπαιδευτικούς τους και ανέδειξαν τον εκπαιδευτικό Χ. ως τον ικανότερο να οργανώσει και να πραγματοποιήσει μία διδασκαλία οποιουδήποτε αντικειμένου με εστίαση στο χιούμορ. Η έρευνα των Κοντογιάννη και Κρόκου (2020) εναρμονίζεται με αυτή τη διαπίστωση, δεδομένου ότι και στην έρευνά τους οι εκπαιδευτικοί ήταν αρκετά επιφυλακτικοί ως προς τη χρήση του χιούμορ κατά τη μαθησιακή διαδικασία στο δεδομένο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Κατόπιν, αναφερόμενοι στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα σημειώνεται πως οι εκφράσεις χιούμορ στους εκπαιδευτικούς του δείγματος κατά τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων χαρακτηρίζονταν από μία ποικιλομορφία. Πιο συγκεκριμένα, συνδέοντας τα δεδομένα με την κατηγοριοποίηση που προτείνεται από τους Wanzer et al. (2006) το χιούμορ των εκπαιδευτικών απευθυνόταν στους ίδιους τους μαθητές, ήταν σχετικό και άσχετο με το αντικείμενο του μαθήματος, προερχόταν από τη διάθεση αυτοσαρκασμού των εκπαιδευτικών και συνέβαινε τόσο αυθόρμητα όσο και προσχεδιασμένα κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Οι μορφές που μπορεί να έπαιρνε ήταν το λεκτικό και μη λεκτικό χιούμορ, η ειρωνεία, το αυτό-υποτιμητικό και μπορεί να προερχόταν από μία εξωτερική πηγή, όπως είναι το προσχεδιασμένο υλικό του μαθήματος (φύλλα εργασίας, βίντεο, παρουσιάσεις). Άξιο αναφοράς αποτελεί το γεγονός πως δεν παρατηρήθηκαν αρνητικές όψεις του χιούμορ, όπως είναι το επιθετικό και το ανάρμοστο, αντιθέτως όπου χρησιμοποιούνταν είχε θετικό αντίκτυπο στους μαθητές.

Παράλληλα, αξίζει να επισημανθούν μία σειρά από περιστάσεις στις οποίες φάνηκε να εντοπίζεται το χιούμορ σύμφωνα με τα λεγόμενα των μαθητών και τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας. Αρχικά, σημαντική θέση κατείχε τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος του μαθήματος, στη μετάβαση από τη μια ενότητα ή άσκηση στην άλλη, σε περιπτώσεις δυσαρέσκειας των μαθητών, ελλειπών κατανόησης ή διατύπωσης λανθασμένων απαντήσεων, κατά τη διάρκεια μίας εξέτασης, αλλά και ευρύτερα σε καταστάσεις που προκαλούν άγχος και στους δύο εμπλεκόμενους φορείς της μαθησιακής διαδικασίας. Όπως τονίζει ο Χανιωτάκης (2011:210), το χιούμορ μπορεί να αποτελέσει πολύ αποτελεσματικό εργαλείο ειδικά σε πληκτικές στιγμές, όπως συμβαίνει με μαθήματα που δεν χρήζουν ιδιαίτερης εκτίμησης από τους μαθητές ή σε στιγμές κούρασης ή έλλειψης συγκέντρωσης, καθώς καταφέρνει να θέτει σε εκγρήγορση τους αποδέκτες του και να τους αναζωογονεί. Έτσι, στις παραπάνω περιστάσεις που περιεγράφηκαν, το χιούμορ του εκπαιδευτικού στόχευε στην παρουσίαση μίας έννοιας με τον πιο εύληπτο δυνατό τρόπο, όταν δεν γινόταν κατανοητή και απέτρεπε τους μαθητές από το να συμμετέχουν, συμβάλλοντας έτσι, στην καλύτερη κατανόηση, στη μείωση του άγχους της σχολικής επίδοσης, στη χαλάρωση των μαθητών και την προώθηση της μάθησής τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας εκούσια και στρατηγικά το χιούμορ σε περιβάλλοντα που ευνοούν τη μάθηση, μπορεί να συνδράμει στην τόνωση της αυτοπεποίθησης και της προθυμίας τους για μάθηση (Chabeli, 2008). Συγχρόνως, το χιούμορ στους εκπαιδευτικούς του δείγματος στόχευε στην ενίσχυση της προσοχής και της συμμετοχής των μαθητών και στη γενικότερη κινητοποίησή τους

μέσω της τόνωσης του ηθικού τους και της μετατροπής του μαθήματος σε μία ευχάριστη και διασκεδαστική διαδικασία μάθησης, όπως υποστηρίζει και η Morrison (2008). Από τα παραπάνω διαφαίνεται πως το χιούμορ επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές και επέφερε κατά κύριο λόγο θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, γεγονός που έρχεται να απαντήσει στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα.

Από την άλλη, η παρουσία του χιούμορ δεν περιορίστηκε στους εκπαιδευτικούς και στο εκπαιδευτικό υλικό, προερχόταν και από τους ίδιους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να αξιοποιούν δημιουργικά και προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας τις αφορμές εμφάνισης του χιούμορ των μαθητών τους, δίνοντάς τους χώρο στην ανάπτυξη μίας «αμφίδρομης επικοινωνίας» (Χανιωτάκης, 2011: 208). Επίσης, πολλές φορές οι μαθητές χρησιμοποιώντας το χιούμορ απεδείκνυν το έντονο ενδιαφέρον τους για τη διδασκαλία, ενώ μέσα σε αυτό το ευάρεστο κλίμα που δημιουργούνταν, τους δινόταν η αφορμή να εντυπωσιάσουν ταυτόχρονα με το ευφάνταστο χιούμορ τους ακόμα και τους συμμαθητές τους μαγνητίζοντας τα βλέμματα τους. Πράγματι, το χιούμορ που πηγάζει από τους μαθητές μπορεί να αποτελέσει έναν δίαυλο επικοινωνίας τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και μεταξύ συνομήλικων συμμαθητών (Van Praag et al., 2017). Ειδικότερα, όπως φάνηκε στις δραματουργικές αναλύσεις του Goffman (1990 (1959)), οι μαθητές έκαναν αστεία με τους καθηγητές επιδιώκοντας να «εντυπωσιάσουν» δύο διαφορετικά ακροατήρια: τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους. Τέλος, δεν έλλειψαν και οι περιπτώσεις που αυτό δυσχέρανε τη μαθησιακή διαδικασία και έκανε τους εκπαιδευτικούς να χάνουν τον έλεγχο και να απειλείται η ικανότητά τους στη διαχείριση της τάξης. Εξίσου, στην έρευνα των Van Praag et al. (2017) οι μαθητές χρησιμοποιούσαν το χιούμορ για να ελέγξουν τα όρια του εκπαιδευτικού τους στη διαχείριση της τάξης και να αναδείξουν την αδυναμία αντιμετώπισης από μέρους του αυτής της περιπαικτικής τους διάθεσης.

Ένα ζήτημα που τίθεται προς διερεύνηση και απασχόλησε ιδιαίτερα την ερευνήτρια κατά τις ομαδικές εστιασμένες συνεντεύξεις των μαθητών, ήταν το κατά πόσο το χιούμορ που κυριαρχούσε κατά τις διδακτικές παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν αποτέλεσε το κατεξοχήν κλειδί της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Ο προβληματισμός αυτός έγκειται στο γεγονός πως οι μαθητές τόνισαν σε μεγάλο βαθμό και επανέλαβαν την ενέργεια της διδάσκουσας-ερευνήτριας και τη θετική της διάθεση απέναντι σε εκείνους ως σημαντικά στοιχεία που τους επηρέασαν και τους ενεργοποίησαν. Γίνεται λόγος, λοιπόν, για τη σημασία της προσωπικότητας

του εκάστοτε εκπαιδευτικού και τη συμβολή της στη διεξαγωγή μίας επιτυχημένης διδασκαλίας. Τέλος, παραμένει αναπάντητο το αμφιλεγόμενο ερώτημα του κατά πόσο ένας εκπαιδευτικός που δεν διαθέτει χιούμορ ή δεν το χρησιμοποιεί στρατηγικά κατά τις διδασκαλίες του, μπορεί να φέρει εις πέρας ένα προσχεδιασμένο μάθημα με στρατηγική χρήση του χιούμορ. Παρά το γεγονός πως η βιβλιογραφία επισημαίνει πως το χιούμορ δεν αποτελεί μια έμφυτη ιδιότητα που είτε την έχεις είτε όχι, αντιθέτως μπορεί ο καθένας να την καλλιεργήσει με τον δικό του τρόπο, οι εκπαιδευτικοί παραμένουν επιφυλακτικοί. Όπως συμβαίνει και στην περίπτωση των κωμικών που συγγράφουν τα κείμενά τους για να προκαλέσουν γέλιο (Χανιωτάκης, 2011:206), έτσι και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους διάφορα χιουμοριστικά στοιχεία με ποικίλους τρόπους.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα με το πλούσιο διαφωτιστικό της υλικό ανέδειξε πως το χιούμορ των εκπαιδευτικών του δείγματος χρησιμοποιούνταν κυρίως για την πρόκληση θετικών συναισθημάτων στο σχολικό περιβάλλον και την ενεργοποίηση των μαθητών, γεγονός που συνάδει με τα ευρήματα από προγενέστερες έρευνες (Παπαδοπούλου, 2020, Chaniotakis & Papazoglou, 2019, Τσάκωνα, 2013, Banas et al., 2010 κ.α.). Η παρουσία του κατά τη μαθησιακή διαδικασία θεωρούνταν σημαντική προσθήκη για τους μαθητές, καθώς διευκόλυνε τη μάθησή τους και δημιουργούσε το κατάλληλο κλίμα μέσα στο οποίο μπορούσαν να συνυπάρξουν αρμονικά τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τους εκπαιδευτικούς τους. Τέλος, η παρουσία του στο δείγμα της έρευνάς μας φάνηκε να είναι περιορισμένη, αντανακλώντας εν μέρει την αντιμετώπισή του από μια μερίδα εκπαιδευτικών που δεν το προτιμούν ιδιαίτερα, υποστηρίζοντας πως δεν συνάδει με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν και τα οφέλη που προσφέρει στη μαθησιακή διαδικασία έχουν αποδειχθεί σημαντικά. Από την άλλη, δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η παρουσία του χιούμορ δεν αρκεί από μόνη της για την επιτυχή έκβαση μιας διδασκαλίας, αντιθέτως εξαρτάται και από την κατάλληλη ποιοτική ενσωμάτωσή της σε αυτήν.

7. Προοπτικές περαιτέρω έρευνας

Η έρευνα του χιούμορ στα ελληνικά δεδομένα αποδείχθηκε ιδιαίτερα περιορισμένη, γεγονός που αναδεικνύει την αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησής του. Το χιούμορ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως διδακτική στρατηγική, όπως προτάθηκε από την παρούσα έρευνα, ενώ θα μπορούσε να εξεταστεί και σε σχέση με άλλες παραμέτρους της μαθησιακής διαδικασίας. Παράλληλα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, η έρευνα, διεξήχθη σε ένα Πρότυπο Γυμνάσιο της Αττικής, το δείγμα του οποίου ήταν αρκετά περιορισμένο. Επομένως, θα ήταν αρκετά ενδιαφέρον να διεξαχθεί μια αντίστοιχη έρευνα ευρείας κλίμακας, προκειμένου να καταφανούν και άλλες πτυχές του χιούμορ. Ειδικότερα, θα μπορούσε η έρευνα να πραγματοποιηθεί σε μία ποικιλία σχολείων, όπως σε δημόσια, ιδιωτικά ή πρότυπα για να διερευνηθεί και το κατά πόσο το επίπεδο των μαθητών και το κοινωνικοπολιτισμικό τους υπόβαθρο σχετίζεται με την επιτυχία ή αποτυχία του χιούμορ των εκπαιδευτικών. Επίσης, λαμβάνοντας υπ' όψιν το γεγονός πως η απουσία του από μέρους των εκπαιδευτικών είναι συνυφασμένη και με την αδυναμία υιοθέτησης και εφαρμογής του, θα μπορούσαν να διεξαχθούν έρευνες με εκπαιδευτικούς που διάκινται αρνητικά απέναντι στο χιούμορ και ύστερα από επιμόρφωσή τους, να ανιχνευθεί το κατά πόσο μετατοπίστηκε η αρχική αρνητική θεώρηση τους για το χιούμορ. Τέλος, εξίσου ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα έχει να διερευνηθεί η χρήση του χιούμορ σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή ακόμη προερχόμενους από διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

8. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Banas, A. J., N. Dunbar, D. Rodriguez & S. J. Liu. (2010). *A review of humor in educational settings: Four decades of research*. Communication Education 60(1). 115–144
- Binod Neupane, *Effectiveness of Role Play in Improving Speaking Skill*, Journal of NELTA Gandaki (JoNG), I, 11-18, 2019
- Booth-Butterfield, Melani, Steven Booth-Butterfield & Melissa B. Wanzer. (2007). *Funny students cope better: Patterns of humor enactment and coping effectiveness*. Communication Quarterly 55. 299–315.
- Buijzen, M., & Valkenburg, P. M. (2004). Developing a Typology of Humor in Audiovisual Media. *Media Psychology*, 6(2), 147–167. https://doi.org/10.1207/s1532785xmep0602_2
- Çelik, B., & Gündoğdu, K. (2016). The effect of using humor and concept cartoons in high school ICT lesson on students' achievement, retention, attitude and anxiety. *Comput. Educ.*, 103, 144-157.
- Chabeli, M. (2008). *Humor: A pedagogical tool to promote learning*. Curationis, 31(3), 51-59. <https://doi.org/10.4102/curationis.v31i3.1039>
- Chaniotakis, N. (2014). Humor in the classroom: Teachers' perceptions. *Studying Humour-International Journal*, 1, Thessaloniki
- Chaniotakis, N. & Papazoglou, M. (2019). *The Place of Humor in the Classroom*. Στο: E. Loizou & S.L. Recchia (Edit.) *Research on Young Children's Humor*. Springer Nature Switzerland.
- Christoff, M., Dauphin, B. (2017). *Freud's Theory of Humor*. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_588-1
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

- Erdoğdu, F. (2021). Mapping the Trend of Humor Studies in Educational Arena: A Text-analytic Approach. *Participatory Educational Research*, 9(3), 180-206. <https://doi.org/10.17275/per.22.61.9.3>
- Feldman, S. R. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία Δια βίου ανάπτυξη*. Τόμος Α', μτφρ. Ζωή Αντωνοπούλου. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Freud, S. (1928). Humour. *The International Journal of Psychoanalysis*, 9, 1–6.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2013). *Educational research: An introduction* (8th ed.). Pearson.
- Garner, R.L. (2006). Humor in pedagogy: How ha-ha can led to aha! *College Teaching*, 54(1), 177-180). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Goffman, E. ((1959) 1990). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Psychology
- Goldstein, J. & Ruch, W. (2018). Paul McGhee and humor research. *HUMOR*, 31(2), 169-181. <https://doi.org/10.1515/humor-2018-0031>
- Gorham, J., & Christophel, D. M. (1990). The relationship of instructors' use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication Education*, 39, 4662
- Huang, Y.-M., Liu, M.-C., Lai, C.-H., & Liu, C.-J. (2016). *Using humorous images to lighten the learning experience through questioning in class*. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 878–896. <https://doi.org/10.1111/bjet.12459>
- Konstantinou, I. Tsatsouli, A. & Logotheti, S. (2023). *Student Opinions of Humor in Educational Communication* <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0701.04037c>
- Korthagen, F. A. J. (2014). *Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth*. In: L. Orland-Barak & C. J. Craig (Eds), *International Teacher Education: Promising pedagogies* (Part A), (pp. 73-89). Bingley, UK: Emerald.
- Lichtman, M. (2011). *Understanding and Evaluating Qualitative Educational Research*. US: Sage.
- Loizou, E., & Kyriakou, M. (2016). *Young children's appreciation and production of verbal and visual humor*. *HUMOR*, 29(1). <https://doi.org/10.1515/humor-2015-0131>

- MARTIN, R. A. (2007). *Introduction to the Psychology of Humor. The Psychology of Humor*, 1–30. <https://doi.org/10.1016/b978-012372564-6/50020-4>
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία* (μεταφρ. Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη & Π. Μπιθαρά). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (2009). An Overview on Transformative Learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning* (pp. 90-105). London/ New York: Routledge
- Morreall, J. (1989). Enjoying incongruity. *Humor: International Journal of Humor Research*, 2(1), 1–18. <https://doi.org/10.1515/humr.1989.2.1.1>
- Morrison, M. K. (2008). Using the humor to maximize the learning: The links between the positive emotions and education. London: Rowman & Littlefield
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications
- Petty, R. & Cacioppo, J.T. (2012). *Communication and Persuasion: Central and Peripheral Routes to Attitude Change*. Berlin: Springer Science & Business Media.
- Pomerantz, A., & Bell, N. (2007). Learning to play, playing to learn: FL learners as multicompetent language users. *Applied Linguistics*, 28, 556–578. <https://doi.org/10.1093/applin/amm044>.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου, ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg
- Ruch, W. 1998. *Foreword and overview. Sense of humor: A new look at an old concept*. Στο W. Ruch (επιμ.), *The sense of Humor. Explorations of a Personality Characteristic*. Berlin: Mouton de Gruyter
- Suls, J. (1983). *Cognitive processes in humor appreciation*. In J. Goldstein (Ed.), *Handbook of humor research* (pp. 39-57). New York: Springer-Verlag
- Tompkins, P.K. (2001). *The Role Playing and Simulation*. TESOL, IV (8).
- Van Manen, M. (2016). *The Tact of Teaching: The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Νέα Υόρκη: Routledge.

- Van Praag, L., Stevens, P. A. J., & Van Houtte, M. (2017). *How humor makes or breaks student-teacher relationships: A classroom ethnography in Belgium. Teaching and Teacher Education*, 66, 393–401. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.008>
- Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010). An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory. *Communication education*, 59(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03634520903367238>
- Ziv, A. (1976). Facilitating effects of humor on creativity. *Journal of Educational Psychology*, 129(6), 759-768.
- Ziv, A. (1979). The teacher's sense of humour and the atmosphere in the classroom. *School Psychology International*, 1(2), 21-23.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κοντογιάννης, Π., & Κρόκου, Ζ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών για τη διδακτική αξιοποίηση του χιούμορ στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο Ε. Παπαγεωργίου, Ζ. Κρόκου, Ι. Καράμηνας, & Φ. Τσιαμπάση (Επιμ.), *Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο: Το σχολείο της συμπερίληψης: Πραγματικότητα και προοπτικές, 6 & 7 Νοεμβρίου 2020: Πρακτικά* (σ. 219-237). Αθήνα: Broken Hill Publishers LTD.
- Κωστίου, Κ. (2002). *Η Ποιητική της Ανατροπής. Σάτιρα, Ειρωνεία, Παρωδία, Χιούμορ*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Λαλούμης, Δ. (2001). Ψυχοκοινωνιολογία του κωμικού: Μια νέα θεώρηση. Το βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 30, 185-214.
- Λουπασάκης, Α. (2002). *Γέλιο. Η καλύτερη θεραπεία*. Αθήνα: Κέδρος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχάλης Α. (2019). *Ανάλυση του εκπαιδευτικού λόγου: Αξιολογικά σχόλια των εκπαιδευτικών σε γραπτά κείμενα μαθητών*. Στο Θεόδωρος Μαρκόπουλος, Χρήστος Βλάχος, Αργύρης Αρχάκης, Δημήτρης Παπαζαχαρίου, Γιώργος Ι. Ξυδόπουλος & Άννα Ρούσσου (επιμ.), *Πρακτικά του 14ου*

Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, 5-8 Σεπτεμβρίου 2019. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 840-853 <https://doi.org/10.26220/icgl.v1i1.3719>

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. Αθήνα: ΣΕΑΒ

Τσάκωνα, Βίλλυ. (2013). *Η Κοινωνιογλωσσολογία του Χιούμορ: Θεωρία, Λειτουργίες και Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Τσάμη, Β., Καπογιάννη, Ε., Τσάκωνα, Β., & Αρχάκης, Α. (2019). *Το χιούμορ και η διδακτική του αξιοποίηση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού: Ανίχνευση των στάσεων των εκπαιδευτικών*. 14ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, 1(1), 1333-1346.

Τσιώλης, Γ. (2018). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Στο Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο 141 Κρήτης – Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

Φλουρής, Γ. (2005). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διδασκαλία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη

Φλουρής, Γ. (2021). *Πολλαπλή Νοημοσύνη και Εκπαίδευση. Θεωρία, Έρευνες, Εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρη

Φουντοπούλου, Μ. Ζ. (2018). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση. Από τη θεωρία στη σχολική τάξη*. Εκδόσεις Γρηγόρη

Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Παιδαγωγική του Χιούμορ*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Ηλεκτρονική παραπομπή: [Τι είναι το μοντέλο πιθανοτήτων επεξεργασίας στην ψυχολογία: greelane.com](https://www.greelane.com)

9. Παράρτημα

9.1. Φύλλο εργασίας: Νεοελληνική Γλώσσα

1^η Δραστηριότητα: It's movie time!



Πάμε να παρακολουθήσουμε ένα απόσπασμα από την ελληνική ταινία «Χτυποκάρδια στο Θρανίο», μια ταινία του 1963. Πριν από την έναρξη του βίντεο και με τη βοήθεια της παρακάτω εικόνας, τι υποθέσεις κάνετε για το τότε εκπαιδευτικό σύστημα και τη σχέση μεταξύ καθηγητών και μαθητών; Σχετίζεται με τη δική σας σχολική πραγματικότητα;



Τώρα φανταστείτε ότι θέλετε να περιγράψετε σε έναν φίλο σας τις κινήσεις και τις ενέργειες των προσώπων. Ποια ρήματα θα χρησιμοποιήσετε στην περιγραφή σας; Σχηματίστε προτάσεις σε συνεργασία με τον διπλανό σας όπως το παράδειγμα.

π.χ. Ο καθηγητής **χτυπάει** την έδρα και **φωνάζει** «Ησυχία».

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Διάθεση ονομάζεται η ιδιότητα του ρήματος να φανερώνει αν το υποκείμενο του ρήματος ενεργεί, δέχεται μια ενέργεια, ή απλώς βρίσκεται σε μία κατάσταση.

Με κριτήριο τη διάθεσή τους τα ρήματα χωρίζονται σε:

Α) ρήματα **ενεργητικής διάθεσης**: το υποκείμενο ενεργεί (συνήθως σε Ενεργητική φωνή), π.χ. Ο καθηγητής εξετάζει τη μαθήτριά.

Β) ρήματα **παθητικής διάθεσης**: το υποκείμενο παθαίνει κάτι ή δέχεται μια ενέργεια από άλλον (συνήθως σε Παθητική φωνή), π.χ. Η μαθήτριά επιπλήττεται από τον καθηγητή.

Γ) ρήματα **μέσης διάθεσης**: το υποκείμενο ενεργεί και παράλληλα, δέχεται την ενέργεια, π.χ. Η μαθήτριά κρύβεται όταν μπαίνει στην αίθουσα.

Δ) ρήματα **ουδέτερης διάθεσης**: το υποκείμενο βρίσκεται σε μία κατάσταση, δηλαδή ούτε ενεργεί ούτε παθαίνει κάτι (βρίσκεται συνήθως σε παθητική φωνή), π.χ. Η μαθήτριά κοιμάται την ώρα του μαθήματος.



2η Δραστηριότητα: Ώρα για εξάσκηση!

Παρατηρήστε τις παρακάτω εικόνες και εντοπίστε τα ρήματα. Ποιες είναι οι διαθέσεις τους;





ΑΝΕΚΔΟΤΟ

-«Κυρία, μπορώ να τιμωρηθώ για κάτι που δεν έχω κάνει;»

- «Όχι, Γιατί ρωτάς, όμως;»

- «Εντάξει, κυρία, τότε μπορώ να σας πω ότι δεν έχω κάνει τις ασκήσεις για το σπίτι!»

3^η Δραστηριότητα: Μια άσκηση «μες τη διάθεση» ! 😊



Σε συνεργασία με τον διπλανό σας, δημιουργήστε μια αστεία φανταστική ιστορία χρησιμοποιώντας ρήματα και από τις τέσσερις διαθέσεις. Με άλλα λόγια, τα πρόσωπα της ιστορίας θα πρέπει α) να ενεργούν, β) να δέχονται μια ενέργεια ή να παθαίνουν κάτι, γ) να ενεργούν και η ενέργεια να επιστρέφει πίσω σε εκείνα ή δ) να βρίσκονται απλώς σε μια κατάσταση.

[illegible]

9.2. Φύλλο εργασίας: Αρχαία Ελληνική Γλώσσα

Ενότητα 8: Κείμενο/Γραμματική

Φύλλο εργασίας

- 1) Παρατηρήστε τις παρακάτω εικόνες και δώστε προσοχή στα ρήματα. Υπάρχει κάτι που σας προξενεί εντύπωση;



«ΕΚΚΛΑΠΗ ΚΙΟΝΟΚΡΑΝΟ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΟΛΥΜΠΙΑ»



- 2) Να αντιστοιχίσετε τις λέξεις του κειμένου με τις σημασίες τους με τη βοήθεια της νεοελληνικής απόδοσης.

ΣΤΗΛΗ Α	ΣΤΗΛΗ Β
1. φασιν	α) όλοι
2. μυθωδέστερον	β) χάθηκαν
3. ἅπαντας / ἅπασι	γ) παγιδεύτηκε
4. θεωρῆσαι	δ) μοιάζει περισσότερο με μύθο
5. ἀπολέσθαι	ε) λένε
6. ρεῖν	στ) να παρατηρήσουμε
7. ἐγκατελήφθη	ζ) κυλούσε

Ενότητα 8: Ένα παράδειγμα σεβασμού προς τους γονείς

Λυκούργος, Κατὰ Λεωκράτους 95-96

Πρωτότυπο	Νεοελληνική απόδοση
Λέγεται γοῦν ἐν Σικελίᾳ	Λέγεται λοιπόν ότι στη Σικελία
(εἰ γὰρ καὶ μυθωδέστερόν ἐστιν, ἀλλ' ἄρμόσει	(γιατί αν και μοιάζει περισσότερο με μύθο, θα είναι κατάλληλο
καὶ νῦν ἅπασιν τοῖς νεωτέροις ἀκοῦσαι)	να τον ακούσουν τώρα και όλοι οι νεότεροι)
ἐκ τῆς Αἴτνης ρύακα πυρός γενέσθαι·	ξεχύθηκε πύρινο ρυάκι από την Αίτνα·
τοῦτον δὲ ρεῖν φασιν ἐπὶ τε τὴν ἄλλην χώραν,	αυτό λοιπόν λένε ότι κυλούσε προς την υπόλοιπη περιοχή,
καὶ δὴ καὶ πρὸς πόλιν τινὰ τῶν ἐκεῖ κατοικουμένων.	και μάλιστα και προς κάποια πόλη από αυτές που κατοικούνταν εκεί.
Τοὺς μὲν οὖν ἄλλους ὀρμῆσαι πρὸς φυγὴν,	[Λένε ακόμη] ότι όλοι οι άλλοι όρμησαν να φύγουν
τὴν αὐτῶν σωτηρίαν ζητοῦντας,	ζητώντας τη σωτηρία τους
ἓνα δέ τινα τῶν νεωτέρων,	ένας όμως από τους νεότερους,
ὀρῶντα τὸν πατέρα πρεσβύτερον ὄντα	επειδή έβλεπε ότι ο πατέρας του ήταν γέρος
καὶ οὐχὶ δυνάμενον ἀποχωρεῖν,	και δεν μπορούσε να ξεφύγει
ἀλλὰ ἐγκαταλαμβανόμενον ὑπὸ τοῦ πυρός,	και ότι παγιδευόταν μέσα στη λάβα,
ἀράμενον φέρειν.	αφού τον πήρε στους ώμους του, τον μετέφερε.
Φορτίου δ' οἶμαι προσγενομένου	Επειδή όμως, όπως νομίζω, του προστέθηκε φορτίο,
καὶ αὐτὸς ἐγκατελήφθη.	εγκλωβίστηκε και ο ίδιος.
Ὅθεν δὴ καὶ ἄξιον θεωρῆσαι τὸ θεῖον,	Από αυτό το γεγονός λοιπόν αξίζει να παρατηρήσουμε ότι το θείο ευνοεί τους αγαθούς ανθρώπους.
ὅτι τοῖς ἀνδράσιν τοῖς ἀγαθοῖς εὐμενῶς ἔχει.	
Λέγεται γὰρ κύκλῳ τὸν τόπον ἐκεῖνον περιρρυῆναι τὸ πῦρ	Γιατί, λέγεται, ότι κύλησε ολόγυρα και περικύκλωσε το μέρος εκείνο η λάβα
καὶ σωθῆναι τούτους μόνους,	και ότι σώθηκαν μόνο αυτοί,
ἀφ' ὧν καὶ τὸ χωρίον ἔτι καὶ νῦν	από τους οποίους και η περιοχή ακόμη και σήμερα
προσαγορεύεσθαι τῶν εὐσεβῶν χῶρον·	ονομάζεται «τόπος των ευσεβών»·
τοὺς δὲ ταχεῖαν τὴν ἀποχώρησιν ποιησαμένους	αντίθετα εκείνοι που έφυγαν γρήγορα
καὶ τοὺς ἑαυτῶν γονέας ἐγκαταλιπόντας	εγκαταλείποντας τους γονείς τους,
ἅπαντας ἀπολέσθαι.	(λέγεται ότι) χάθηκαν όλοι.