



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών**

**Προσεγγίσεων**



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Το χιούμορ ως μέθοδος - τεχνική διδασκαλίας στη  
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση**

POST GRADUATE THESIS

**Humor as a method-technical teaching in secondary education**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENTS

**ΚΥΡΙΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ**

KYRIAKOPOULOU GEORGIA

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**ΔΕΛΗ ΕΡΜΙΟΝΗ**

DELI ERMIONI

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2020



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

## **Humor as a method-technical teaching in secondary education**

KYRIAKOPOULOU GEORGIA

19045

gkyria9@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

ERMIONI DELI

SECOND SUPERVISOR

ASONITOU SOFIA

## **Δήλωση περί λογοκλοπής**

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

ΚΥΡΙΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ



## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη παρούσα διπλωματική εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω τα άτομα που με στήριξαν και ήταν δίπλα μου σε όλη αυτή τη πορεία. Ξεκινώντας από την καθηγήτριά μου και συντονίστρια αυτής της διπλωματικής, κυρία Ερμιόνη Δελή, την ευχαριστώ για την συνεργασία και την πολύτιμη βοήθειά της στην ολοκλήρωση της διπλωματικής. Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη κυρία Σοφία Ασωνίτου, Β' συντονίστρια της διπλωματικής μου, που και εκείνη συνέβαλε με τη σειρά της στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας που με την καθοδήγηση και στήριξη με βοήθησε να συνεχίσω. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους διδάσκοντες που είχα καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος που μου μετέδωσαν νέες γνώσεις και με βοήθησαν να ολοκληρώσω τον κύκλο των σπουδών μου. Ευχαριστώ επίσης τον συνάδερφό μου και καλό μου φίλο Βασίλη Καρκαλά που με προέτρεψε να ξεκινήσω αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα και που συνεχώς ενθάρρυνε και υποστήριζε την προσπάθειά μου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οικογένεια μου αλλά ιδιαίτερα τα παιδιά μου που στο διάστημα αυτό μου στάθηκαν και μου έδωσαν δύναμη να επιτεύξω το στόχο μου.



## **Αφιερώσεις**

Αφιερώνω τη διπλωματική μου εργασία στη μητέρα μου και στα τρία παιδιά μου: την Έλενα, την Μαρία- Αλεξάνδρα και το Θοδωρή.





## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Είναι γεγονός πως στην καθημερινότητά τους οι άνθρωποι χρησιμοποιούν το χιούμορ, έχοντας ποικίλους σκοπούς. Υποστηρίζεται όμως πως η χρήση του χιούμορ μπορεί να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα στον χώρο της εκπαίδευσης.

**Σκοπός:** Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει τα δεδομένα που ισχύουν αναφορικά με την χρήση του χιούμορ στα ελληνικά σχολεία και πιο συγκεκριμένα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

**Μέθοδος :** Πρόκειται για βιβλιογραφική ανασκόπηση. Τα δεδομένα προέρχονται από την Ελλάδα και το εξωτερικό.

**Αποτελέσματα:** Διαπιστώθηκε πως οι επιστήμονες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση του χιούμορ στην εκπαίδευση. Έχουν διατυπωθεί θεωρίες για την ερμηνεία του χιούμορ και επιπλέον έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες αναφορικά με τη χρήση του στα σχολεία.

**Συμπεράσματα:** Μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα, πως το χιούμορ αποτελεί μια χρήσιμη τεχνική διδασκαλίας. Τα οφέλη από την χρήση του εντοπίζονται κατά κύριο λόγο στους μαθητές, στις μαθησιακές τους επιδόσεις αλλά και στη συμπεριφορά τους, καθώς επίσης και στους ίδιους τους καθηγητές. Σε κάθε περίπτωση όμως θα πρέπει να δίνεται προσοχή κατά την χρήση του γιατί είναι πιθανό να επιφέρει ακόμη και αρνητικά αποτελέσματα.



## **Abstract**

**Introduction:** It is a fact that in their daily lives people use humor for various purposes. However, it is argued that the use of humor can bring the desired results in the field of education.

**Purpose:** The purpose of this paper is to present the data that apply to the use of humor in Greek schools and more specifically in secondary education.

**Method:** This is a literature review. The data come from Greece and foreign countries.

**Results:** It was found that scientists are interested on the use of humor in education. Theories have been formulated for the interpretation of humor and in addition studies have been carried out regarding its use in schools.

**Discussion:** We can conclude that humor is a useful teaching technique. The benefits of using it, are found mainly in students, in their learning performance but also in their behavior, as well as in teacher's themselves. In any case, care should be taken when using it because it is likely to bring even negative results.

## Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής.....	iii
Αφιερώσεις.....	vii
Περίληψη.....	ix
Abstract.....	xi
Συντομογραφίες.....	xiii
Πρόλογος.....	1
1ο Κεφάλαιο.....	3
1.1 Ορισμός του χιούμορ.....	3
1.2 Θεωρίες για το χιούμορ.....	4
1.2.1 Η ψυχαναλυτική.....	4
1.2.2 Η κοινωνική-συμπεριφοριστική.....	6
1.2.3 Η γνωστική-αντιληπτική.....	7
1.3 Μορφές έκφρασης του χιούμορ.....	9
2ο Κεφάλαιο.....	12
2.1 Ο θεσμός του σχολείου.....	12
2.2 Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης.....	15
2.3 Αναλυτικά προγράμματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.....	17
3ο Κεφάλαιο.....	19
3.1 Το χιούμορ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	19
3.1.1 Το χιούμορ στη διδασκαλία.....	20
3.1.2 Το χιούμορ των εκπαιδευτικών.....	23
3.1.3 Το χιούμορ των μαθητών.....	25
3.2 Έρευνες για το χιούμορ στην εκπαίδευση.....	25
Αναφορές.....	28

## Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία

MOODLE Modular object oriented dynamic  
learning environment

Ελληνική ορολογία

Αρθρωτό αντικειμενοστραφές  
δυναμικό περιβάλλον εκπαίδευσης

## Πρόλογος

Ο όρος «χιούμορ» προέρχεται από την αγγλική λέξη «humour», που έχει τις ρίζες της στην λατινική λέξη «humor» ή «umor» και η οποία αρχικά περιέγραφε τους χυμούς ή την υγρασία του σώματος. Πρόκειται για τον όρο που κατά την περίοδο του Μεσαίωνα αλλά και της Αναγέννησης προσδιόριζε τα βασικά υγρά του ανθρώπινου σώματος (το αίμα, το φλέγμα, η χολή, η μελαγχολία) και τα οποία ευθύνονταν για τη διανοητική και φυσική κατάσταση του ατόμου, το χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία του, το ήθος και το μυαλό του. Με το πέρασμα των αιώνων ο όρος άρχισε να συνδέεται με τη καλή ή τη κακή ψυχική διάθεση των ανθρώπων. Σήμερα, ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να περιγράψει το σύνολο των φαινομένων του κωμικού ή του αστείου.

Μετά τη δεκαετία του '60 ξεκίνησαν οι προσπάθειες για τη μελέτη του χιούμορ, ενώ τα τελευταία χρόνια κέρδισε έδαφος στις σχολικές τάξεις. Όταν το χιούμορ επιδέχεται σωστό τρόπο αξιοποίησης στη διδασκαλία, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις και περιορισμούς, συμβάλλει στην βελτίωση των σχέσεων αλληλεπίδρασης και γενικότερα του σχολικού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα, ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές, ευνοεί την βελτίωση της αυτοεκτίμησης και βοηθάει τους μαθητές να αποβάλλουν το φόβο ότι μπορεί να κάνουν λάθος. Συμβάλλει σημαντικά στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και ενισχύει τη δημιουργία καλής σχέσης τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, όσο και ανάμεσα στους μαθητές. Οι μαθητές γελάνε και αισθάνονται περισσότερο ελεύθεροι. Βελτιώνεται η επίδοσή τους, η ικανότητά τους να συγκρατούν πληροφορίες και να τις ανακαλούν με γρηγορότερη ταχύτητα από την μνήμη τους. Έχει παρατηρηθεί ακόμη, πως αυξάνεται η αδρεναλίνη τους, οξυγονώνεται ο εγκέφαλός τους και διεγείρονται τα νευρικά τους κύτταρα. Το αποτέλεσμα είναι να γίνονται περισσότερο δημιουργικοί και ανοιχτοί στη γνώση. Στις περιπτώσεις που ανάμεσα στους μαθητές, υπάρχουν παιδιά που έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες, η χρήση του χιούμορ μπορεί να βελτιώσει την αυτοπεποίθησή τους, ενώ παράλληλα να εξασφαλίσει την ομαλή τους αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους συμμαθητές τους.

Κατά την διδασκαλία μου σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη περιστασιακή χρήση του χιούμορ κατά τη διάρκεια αυτής, διαπίστωνα την αποτελεσματικότητα του παιδαγωγικού χιούμορ στους μαθητές αλλά και γενικότερα στο

σχολικό περιβάλλον. Η διαπίστωση αυτή ήταν το έναυσμα για την ενασχόληση μου στην παρούσα εργασία με τη χρήση του χιούμορ ως μέθοδο διδασκαλίας. Η διεκπεραίωση της εργασίας θα μου παρέχει την ευκαιρία συστηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης αλλά και εκτενέστερης προσέγγισης της μεθόδου αυτής.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται αναφορά στον ορισμό του χιούμορ, όπως παρουσιάζεται στις βιβλιογραφικές πηγές. Ακόμη, περιγράφονται οι τρεις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για το χιούμορ και πιο συγκεκριμένα, η ψυχαναλυτική προσέγγιση, η οποία σχετίζεται με τον μηχανισμό της καταστολής και της καταπίεσης, η γνωστική-αντιληπτική, η οποία σχετίζεται με τη δυσαρμονία και τέλος, η κοινωνική-συμπεριφοριστική, η οποία έχει σχέση με την υποτίμηση. Τέλος, περιλαμβάνονται πληροφορίες σχετικά με τις μορφές έκφρασης του χιούμορ.

Το δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρεται στον θεσμό του σχολείου καθώς επίσης και στα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στον ρόλο αυτών και τους παράγοντες από τους οποίους επηρεάζονται.

Τέλος, το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει πληροφορίες αναφορικά με την χρήση του χιούμορ στην εκπαίδευση. Περιγράφεται το χιούμορ κατά την διαδικασία της διδασκαλίας, το χιούμορ των εκπαιδευτικών και τέλος των μαθητών. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται παρουσιάζοντας σχετικές έρευνες που έχουν γίνει τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

## 1ο Κεφάλαιο

Μετά τη δεκαετία του 60 ξεκίνησαν οι προσπάθειες για τη μελέτη του χιούμορ. Αυτές χαρακτηρίζονται από την αδυναμία να διατυπωθεί μια γενική θεωρία για το χιούμορ εξαιτίας της πολυμορφίας που παρουσιάζει το φαινόμενο αυτό. Οι προσεγγίσεις που διατυπώθηκαν ήταν επηρεασμένες από τον επιστημονικό χώρο, τον οποίο εκπροσωπούσαν (Χανιωτάκης, 2011). Αυτές ταξινομούνται στις εξής τρεις γενικές θεωρίες για το χιούμορ: την ψυχαναλυτική προσέγγιση, η οποία σχετίζεται με τον μηχανισμό της καταστολής και της καταπίεσης, την κοινωνική-συμπεριφοριστική, η έχει σχέση με την υποτίμηση και τέλος, τη γνωστική-αντιληπτική, η οποία σχετίζεται με τη δυσαρμονία (Τζιτζιλή, 2016. Τσάκωνα, 2013. Freud, 2009).

### 1.1 Ορισμός του χιούμορ

Ο όρος «χιούμορ» προέρχεται την αγγλική λέξη «humour», που έχει τις ρίζες της στην λατινική λέξη «humor» ή «umor» και η οποία αρχικά περιέγραφε τους χυμούς ή την υγρασία του σώματος. Πρόκειται για τον όρο που κατά την περίοδο του Μεσαίωνα αλλά και της Αναγέννησης προσδιόριζε τα βασικά υγρά του ανθρώπινου σώματος (το αίμα, το φλέγμα, η χολή, η μελαγχολία) και τα οποία ευθυνόταν για τη διανοητική και φυσική κατάσταση του ατόμου, το χαρακτήρα και την ιδιοσυγκρασία του, το ήθος και το μυαλό του (Escarpit, 1963). Προς το τέλος του 16ου αιώνα, ο όρος άρχισε να συνδέεται με τη καλή ή τη κακή ψυχική διάθεση των ανθρώπων. Τον επόμενο αιώνα ασκώντας επίδραση οι ανθρωπιστικές ιδέες και το πνεύμα ανεκτικότητας, η χρήση του όρου «χιούμορ» αναφερόταν στο καλοπροαίρετο χιούμορ που μπορούσε να ασκηθεί.

Σύμφωνα με την Γαβριηλίδου (2010), ο όρος δέχτηκε αρκετές τροποποιήσεις εξαιτίας των επιρροών που δέχτηκε από τις κοινωνικές λογοτεχνικές περιόδους. Έτσι κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα το χιούμορ χρησιμοποιούνταν για να υποδηλώσει την αρετή και την ιδιότητα των Άγγλων πολιτών και του τρόπου της ζωής τους. Τα επόμενα χρόνια διευρύνθηκε και καθιερώθηκε η παγκόσμια χρήση του. Σήμερα, ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για να περιγράψει το σύνολο των φαινομένων του κωμικού ή του αστείου. Δεν κάνει καμία διάκριση ανάμεσα στους όρους και περιλαμβάνει τόσο τις



θετικές όσο και τις αρνητικές πλευρές που διαθέτει το χιούμορ (Τζιτζιλή, 2016. Χανιωτάκης, 2011).

Για την Τσάκωνα (2013) το χιούμορ είναι μέρος της ιδιοσυγκρασίας αλλά και των κοινωνικών και πολιτισμικών δεδομένων που επικρατούν σε κάθε κοινωνία και εποχή. Για τον Pirandello (2005) η λέξη χιούμορ περιλαμβάνει μια υλική υπόσταση, που απέκτησε λογοτεχνική και πνευματική αξία με το πέρασμα των ετών. Η υπόσταση αυτή περιλαμβάνει ακόμη και συναισθηματική ιδιότητα, η οποία σχετίζεται ακόμη και με τη μελαγχολία.

Βασική έννοια του χιούμορ είναι η ιδιαίτερη μορφή της επικοινωνίας, η οποία στοχεύει στη πρόκληση του γέλιου. Όμως δεν αποτελούν όλα τα χαμόγελα και τα γέλια εκδηλώσεις του χιούμορ, καθώς οι άνθρωποι μπορούν να γελάσουν για πολλούς και ποικίλους λόγους. Σαν μια κατάσταση του μυαλού, είναι εφικτό το χιούμορ να επιφέρει ισορροπία στη ζωή των ατόμων, στο σώμα, τη ψυχή και το μυαλό τους, ενώ παράλληλα λειτουργεί ως ψυχική ικανότητα μέσω της οποίας μπορούν να ανακαλύψουν ή να αντιληφθούν κάτι κωμικό. Ταυτόχρονα όμως, αποτελεί λεκτική ή μη δραστηριότητα που συμβάλλει στην θετική συναισθηματική ή γνωστική αλληλεπίδραση μεταξύ των συνομιλητών. Όπως αναφέρεται, το χιούμορ αποτελεί κοινωνική διάσταση με ιδιαίτερη σημασία στην καθημερινότητα των ανθρώπων, που σταδιακά μπορεί να ενσωματωθεί στο πλέγμα της κοινωνίας (Jonas, 2004).

Ο Χανιωτάκης (2010) αναφέρει πως το «χιούμορ» κατατάσσεται στην κατηγορία που χρησιμοποιούν οι φιλόσοφοι των «ανοιχτών εννοιών». Αυτές δεν διαθέτουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ώστε να είναι εφικτός ο ορισμός τους. Για τον λόγο αυτό αποφεύγεται από τους σύγχρονους μελετητές ο ορισμός του και συνηθίζουν να κάνουν παραπομπή σε αυτό που ο Prerber R. έχει πει: *«το χιούμορ είναι αυτό που δεν έχεις μόλις ορίσει»*.

## **1.2 Θεωρίες για το χιούμορ**

### **1.2.1 Η ψυχαναλυτική**

Σημείο εστίασης της θεωρίας ψυχικής εκτόνωσης ή ανακούφισης είναι οι ψυχολογικές προεκτάσεις που έχει το γέλιο και οι οποίες προέρχονται από την ανταπόκριση σε κάποιο ερέθισμα με στοιχεία χιούμορ και όχι από τις διαδικασίες ή τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο κωμικός. Η βάση της εντοπίζεται στις θέσεις που αναπτύσσει ο Freud

σχετικά με την ψυχική ισορροπία των ανθρώπων στα πλαίσια της κοινωνίας αλλά και των κοινωνικών συσχετισμών και ομάδων. Ο ίδιος ορίζει πως το χιούμορ είναι μέσω ανακούφισης του ανθρώπου από την ανησυχία και την ένταση που αντιμετωπίζει (Jonas, 2004).

Στην καθημερινότητα του ανθρώπου περιλαμβάνονται πολυάριθμοι και αυστηροί περιορισμοί εντός των οποίων αναγκάζεται να λειτουργεί, ώστε να εμφανίζει κοινωνική απόκλιση. Οι κοινωνικές αυτές απαγορεύσεις μπορούν να παρακαμφθούν με αποδεκτό τρόπο από την κοινωνία μέσα από την χρήση των αστείων, που αποτελεί για τον άνθρωπο μια μορφή έκφρασης των βασικών ροπών του, όπως για η σεξουαλικότητα του, η ερωτική επιθυμία και η επιθετικότητα. Με τον τρόπο αυτό δίνεται στο χιούμορ ένας μεταβιβαστικός χαρακτήρας (Jonas, 2004. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2001).

Μέσω του γέλιου μπορεί να αποφορτιστεί η ένταση αλλά και το άγχος που προέρχονται από τους ηθικούς φραγμούς, με αποτέλεσμα προκαλείται η κάθαρση. Άλλωστε όπως υποστηρίζει ο Freud τα ανέκδοτα αλλά και τα όνειρα μπορούν να οδηγήσουν τους ανθρώπους στην απόλαυση. Τους επιτρέπουν να ανακαλύψουν τις πηγές της απόλαυσης, που είναι κρυμμένες στο ασυνείδητο τους εξαιτίας των απαγορεύσεων. Τα αστεία αλλά και τα όνειρα επιτρέπουν να υπάρχει πρόσβαση στο ασυνείδητο συμβάλλοντας στην εξοικονόμηση της ενέργειας που θα μπορούσε να δαπανηθεί προκειμένου να απωθηθούν. Δηλαδή, το γέλιο συμβάλλει στην απελευθέρωση της εξοικονομούμενης ενέργειας και λειτουργεί ως βαλβίδα ασφαλείας (Σεμιτέκολου, 2005).

Συνεπώς, ο άνθρωπος λαμβάνει κάποιου είδους ανακούφιση, καθώς μπορεί να βιώσει την έμφυτη διάθεση για ανατροπή, ανταποκρινόμενος όμως στις απαγορεύσεις αλλά και τις νόρμες, τις οποίες αποδέχεται με τρόπο συνειδητό. Ο Freud διαχωρίζει το χιούμορ στο σκόπιμο, το οποίο έχει προσβλητική και επιθετική μορφή και στο αθώο, από το οποίο απουσιάζει η απειλή και είναι παιγνιώδες. Παράλληλα, προχωρά στον διαχωρισμό του κωμικού από το ευφυολόγημα, που είναι περισσότερο σκληρό και περιλαμβάνει σαρκασμό και ειρωνεία. Επίσης, το διαχωρίζει από το χιούμορ, που με την ελαφρότητα που διαθέτει λειτουργεί ως θρίαμβος του ναρκισσισμού, καθώς μέσω της νίκης του Εγώ, αρνείται τα τραύματα που επιφέρει ο εξωτερικός κόσμος και τα οποία μπορούν να προκαλέσουν πόνο, λειτουργώντας ως πηγή της ευχαρίστησης (Freud, 2009).

Παρά το γεγονός ότι οι θέσεις που εξέφρασε ο Freud έγιναν αποδεκτές ευρέως και ήταν διαφωτιστικές, για τους σύγχρονους μελετητές είναι περιορισμένες και χαρακτηρίζονται ακόμη και μη επαρκείς (Pye, 2006).

### **1.2.2 Η κοινωνική-συμπεριφοριστική**

Για την κοινωνική προσέγγιση του γέλιου χρησιμοποιήθηκε η θεωρία της ανωτερότητας ή της επιθετικότητας. Ο φιλόσοφος Thomas Hobbes υποστηρίζει πως το γέλιο αποτελεί μια ξαφνική δόξα στα πλαίσια ενός θριάμβου, που πιστώνουμε στους εαυτούς μας ή στα πλαίσια μιας προσβολής που μπορεί να υποστεί κάποιος άλλος. Η απουσία οποιασδήποτε συναισθηματικής εμπλοκής αποτελεί βασική προϋπόθεση κάθε στοιχείου κωμικού, ενώ το χιούμορ αποτελεί μορφή του εμπαιγμού, η οποία βοηθά στη διατήρηση της δύναμής μας και στην στιγμιαία απελευθέρωση από την έλλειψη των ικανοτήτων. Αντιθέτως, στο άκουσμα ενός έξυπνου αστείου, ο Hobbes υποστηρίζει πως το γέλιο είναι έκφραση του θαυμασμού, όχι μόνο της εξυπνάδας του ομιλητή αλλά και της δικής μας που καταφέραμε να καταλάβουμε το αστείο που ειπώθηκε (Χανιωτάκης, 2011).

Σύμφωνα με τις θεωρίες της ανωτερότητας το χιούμορ μπορεί να γίνει όταν υπάρξει κάποιος επιδιωκόμενος στόχος. Η πραγματοποίηση σύγκρισης με το υποτιμημένο και αυτό που δεν γίνεται κοινωνικά αποδεκτό μπορεί να δημιουργήσει τη στιγμιαία αίσθηση της υπεροχής των σεξιστικών, ρατσιστικών και εθνικών αστείων (Σεμιτέκολου, 2005). Όμως παρά το γεγονός ότι ακόμη και οι κοινωνικές ομάδες που δεν είναι ευνοημένες αποτελούν στόχο συχνά, το χιούμορ είναι πιθανό να χρησιμοποιηθεί ως μέσο επίθεσης στις ανώτερες ομάδες της εξουσίας. Ο Bachtin υποστηρίζει πως το γέλιο αποτελεί καταστροφή κάθε είδους ιεραρχικής απόστασης, ενώ ο Μπερξόν αναφέρει πως μέσω του γέλιου ασκείται κοινωνικό λειτούργημα, καθώς μέσα από τη διαδικασία της διακωμώδησης πραγματοποιείται η τιμωρία της μη προσαρμογής του ανθρώπου στη συλλογική ζωή εξαιτίας της αδιαλλαξίας, της ματαιοδοξίας, της αδράνειας ή της απροσεξίας. Εάν θεωρηθεί δεδομένη η απαιτούμενη αναισθησία της καρδιάς, η οποία είναι στιγμιαία, το γέλιο μπορεί να έχει σωφρονιστική, λυτρωτική και ακόμη και ταπεινωτική επιρροή και να στοχεύει στην επανένταξη των ατόμων στη κοινωνία (Τζιτζιλί, 2016).

Για τους θεωρητικούς που επικεντρώνονται στη μελέτη της προτίμησης των παιδιών στο χιούμορ της ανωτερότητας και την ευρέως αποδεκτή τάση που έχουν τα μικρά παιδιά να είναι αρκετά σκληρά μέσα από το χιούμορ τους, το γέλιο μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για την αποφόρτιση κάθε είδους καταπιεσμένης επιθετικότητας που δέχονται από τους μεγαλύτερους στην ηλικία που οι προσωπικότητες τους βρίσκονται υπό διαμόρφωση και αδυνατούν να διαχειριστούν την επιθετικότητα που διαθέτουν με όρους που γίνονται κοινωνικά αποδεκτοί. Μεταξύ της θεωρίας της ανωτερότητας και των θεωριών της ασυμβατότητας αλλά και της ψυχικής ανακούφισης υπάρχει σύνδεση καθώς το χιούμορ της ανωτερότητας είναι εφικτό να εξελιχθεί σε αρνητικό ή εχθρικό χιούμορ σύμφωνα με την ικανότητα αντίληψης του δέκτη αλλά και της συναισθηματικής του κατάστασης (Τζιτζιλί, 2016).

### **1.2.3 Η γνωστική-αντιληπτική**

Η γνωστική θεωρία της ασυμβατότητας βασίζεται στις απόψεις που εξέφρασαν οι Descartes, Schopenhauer και Kant αναφορικά με το γέλιο κατά τον 18ο αιώνα. Ταυτόχρονα η θεωρία που ανέπτυξε ο Koestler σχετικά με την «αμφισύνδεση» αποτελούν μέρος αυτής.

Οι προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν υποστηρίζουν πως οι κωμικές καταστάσεις είναι αποτέλεσμα της παράθεσης των στοιχείων που γίνονται αντιληπτά σαν να είναι μεταξύ τους αντιφατικά. Αυτή η ασυμβατότητα είναι η γνωστική βάση του χιούμορ. Μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσω των γνωστικών διεργασιών και προϋποθέτει την παρουσία ενός πλαισίου που είναι διαφορετικό από αυτό που είναι αναμενόμενο, με την έννοια δηλαδή ότι τα «γνωστικά σχήματα» που υπάρχουν μπορούν να συμβάλλουν στην παραγωγή των προσδοκιών που το χιούμορ μπορεί να παραβιάσει. Η θεωρία του Schultz αναφέρεται στην έννοια της δυσαρμονίας, η οποία εκτείνεται στο στάδιο της αντίληψης και της επίλυσης. Για αυτήν το χιούμορ αποτελεί λογική διαδικασία για την επίλυση κάποιου λογικού χιουμοριστικού αινίγματος, το οποίο καταλήγει να έχει ένα χιουμοριστικό επίλογο. Προκειμένου να γίνει κατανοητό αυτό το αστείο είναι σημαντικό να δοθεί λύση στην ασυμφωνία, δηλαδή στο γεγονός που απάδει στην ιστορία. Στην περίπτωση που ο παραλήπτης φαίνεται να φέρνει αντίδραση στη δική του ασυμφωνία και να ανταποκρίνεται στην αρχική τότε η έκφραση «το 'πιασα» σημαίνει πως ήρθε η κατάληξη με τη μορφή της επίλυσης ή της εξήγησης (Τσάκωνα, 2013. Cross, 2011).

Οι παραπάνω δυο κατηγορίες της δυσαρμονίας σε συνδυασμό με τις δύο διαθέσιμες δυνατότητες για την επίλυση, μπορούν να σχηματίσουν τις τέσσερις ενδεχόμενες κατηγορίες, όπως ορίζουν οι Rothbart και Rien. Η πρώτη είναι η αδύνατη δυσαρμονία, η οποία περιλαμβάνει απροσδόκητα στοιχεία αλλά και αδύνατα. Η δεύτερη είναι η πιθανή δυσαρμονία, που περιλαμβάνει τα απροσδόκητα στοιχεία όμως αυτά είναι δυνατά. Η τρίτη, είναι αυτή της πλήρους επίλυσης κατά την οποία όλες οι πληροφορίες από την αρχική δυσαρμονία προέρχονται από την επίλυση. Η τελευταία κατηγορία αυτή της ελλιπούς επίλυσης, εμποδίζει την αρχική δυσαρμονία να γίνει κατανοητή πλήρως, παρά το γεγονός ότι οι πληροφορίες προέρχονται από την διαδικασία επίλυσης και η κατάσταση αυτή δεν μπορεί να επιλυθεί. Το γέλιο δεν λειτουργεί ως απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου μια ασυμβατότητα να χαρακτηριστεί ως κωμική ή αστεία. Είναι όμως το αποτέλεσμα που θεωρείται επιθυμητό (Τζιτζιλή, 2016. Cross, 2011).

Οι προσπάθειες κατανόησης της θεωρίας της ασυμβατότητας μέσω της θεωρίας της επικοινωνίας, καταλήγει στο συμπέρασμα πως το χιούμορ είναι το αποτέλεσμα κάποιου μηνύματος. Το γέλιο μπορεί να προκληθεί στις περιπτώσεις που κατά τη διαδικασία μεταφοράς του μηνύματος, την «κρίσιμη στιγμή» γίνεται διακοπή της ροής των νοημάτων ή των παραστάσεων και ξαφνικά εμφανίζεται κάποια ερμηνεία ή παρατήρηση διαφορετική από αυτή που ήταν αναμενόμενη (Χανιωτάκης, 2011. Λαλούμης, 2001). Η Κωνσταντινίδου – Σέμογλου (2001) αναφέρει πως η σημασία της έκπληξης μπορεί να γίνει κατανοητή εύκολα, εάν σκεφτεί κανείς πως δεν γελάει κανείς δεύτερη φορά όταν ακούσει το ίδιο αστείο. Ταυτόχρονα, δεν αποκλείει τη πιθανότητα η έκπληξη να είναι αρνητική. Επιπλέον, η διαταραχή της κανονικότητας είναι πιθανό να προκαλέσει ακόμη και συναισθήματα αγωνίας, που ξεπερνούν τα όρια της έκπληξης και δεν επιτρέπουν τον δέκτη να προχωρήσει στην αφομοίωση της ουσίας του χιούμορ. Αυτό αποτελεί και την απόλαυση που προκαλεί η ασυμβατότητα.

Η θεωρία της ασυμβατότητας εστιάζει στα γνωστικά στοιχεία που περιλαμβάνει το χιούμορ. Πρέπει όμως να ληφθεί υπόψη πως για την απόλαυση της ασυμβατότητας είναι σημαντικό η ύπαρξη ενός ασφαλούς και καθησυχαστικού πλαισίου. Είναι γεγονός πως το γέλιο δεν προέρχεται από την αντίδραση του ατόμου σε ένα μόνο γνωστικό ερέθισμα. Μπορεί να γίνει αντιληπτό εντός του κοινωνικού πλαισίου, παιδαγωγικά και ψυχολογικά σημαντικό, που καθιστά το γέλιο ταυτόχρονα και συναισθηματική

αντίδραση με κοινωνικές επιρροές και εξαρτήσεις. Η Cross κατέληξε στο συμπέρασμα πως η θεωρία της ασυμβατότητας αποδείχτηκε πως είναι από μόνη της ανεπαρκής ως προς τη μεθοδολογία (Cross, 2011).

### **1.3 Μορφές έκφρασης του χιούμορ**

Η σάτιρα λειτουργεί ως διέξοδο προκειμένου ο άνθρωπος να καταφέρει να αντιμετωπίζει τα προβλήματα που έχουν εξαιρετική σημασία. Η έμμεση ή άμεση επιτυχία της σάτιρας σχετίζεται με τα όρια της σχέσης του ανθρώπου που την υλοποιεί αλλά και του ακροατηρίου που έχει. Το άτομο που ασκεί σάτιρα μπορεί να επιδιώξει να εξοργίσει το ακροατήριό του και να γελοιοποιήσει τη σοβαρότητά του. Από την άλλη όμως μπορεί να προσφέρει μια εύθυμη νότα, δίχως να εξοργίζει ή να θίγει τη σοβαρότητα των ακροατών του. Ο σατιρικός καταβάλλει προσπάθεια να φέρει τον άνθρωπο στα πλαίσια της λογικής διάστασης του προβλήματος και υπερτονίζοντάς το, ενώ άλλες φορές τον κάνει να γελάει και άλλες να μελαγχολεί. Βρίσκει πάντα ένα θύμα, το οποίο επικρίνει. Είναι σημαντικό να κερδίσει τους ακροατές τους μέσω της επιδεξιότητας της τέχνης του, καθώς δεν θα πρέπει να βασίζεται αποκλειστικά στην πειρακτική διάθεση του. Η σάτιρα συνδέεται με άμεσο τρόπο με τις λέξεις «πνεύμα», «ειρωνεία», «γελοιοποίηση», «σαρκασμός» και «σαρδόνιο γέλιο», οι οποίες χαρακτηρίζονται από την έντονη αρνητική σημασία. Καθώς όλα αυτά προκαλούν πόνο, είναι γεγονός πως η ίδια η σάτιρα έχει ως σκοπό να προκαλέσει πόνο στα θύματά της (Κωστίου, 2015. Βαλούκος, 2001).

Η παρωδία περιλαμβάνεται στις βασικές αποχρώσεις που διαθέτει το χιούμορ. Η ερμηνεία της λέξης «παρωδώ» που δίνεται από τα λεξικά είναι η απομίμηση του ύφους ή του θέματος συγκεκριμένου έργου λογοτεχνικού, με τέτοιο τρόπο που μπορεί να προκαλεί αποτέλεσμα κωμικό. Η διαδικασία διακωμώδησης της τέχνης μέσω αυτής είναι το σχόλιο που κάνει ο συγγραφέας της παρωδίας στο αρχικό κείμενο που έχει στη διάθεση του, ο οποίος μέσω αυτού του τρόπου μπορεί να ασκήσει δομική, γλωσσική αλλά και υφολογική επεξεργασία στο έργο αυτό. Η παρωδία δηλαδή, είναι η μίμηση κάποιου πρωτότυπου έργου, που μπορεί να επιτευχθεί κάνοντας χρήση των κατάλληλων αφηγηματικών. Πρόκειται όμως για κάποιου είδους μίμησης που φτάνει στην υπερβολή, για να τονίσει τα αδύνατα σημεία ή να ασκήσει σάτιρα στις ιδέες που εκφράζονται στο πρωτότυπο έργο (Κωστίου, 2015. Pye, 2006. Βαλούκος, 2001).

Άλλη μορφή χιούμορ είναι η ειρωνεία. Προέρχεται από τη λέξη «είρω», στην οποία αποδίδονται ποικίλες ερμηνείες, όπως για παράδειγμα το «συναρμολογώ», το «κάνω συνδυασμούς», το «προσποιούμαι» και το «υποκρίνομαι». Χαρακτηρίζεται από περίτεχνο και κοροϊδευτικό ύφος, το οποίο «ισχυρίζεται» ή «παριστάνει» πως δέχεται προϋποθέσεις, αξίες αλλά και μεθόδους της λογικής, που στην ουσία όμως αντιμάχεται. Στην περίπτωση της τραγικής ειρωνείας, οι ήρωες φαίνεται να αγνοούν την πραγματικότητα. Στις περιπτώσεις όμως που την ανακαλύπτουν, η επίγνωση της αλήθειας φαίνεται να ενισχύει την τραγικότητα που χαρακτηρίζει την ύπαρξή τους. Στην περίπτωση της κωμικής ειρωνείας οι αναγνώστες ή οι θεατές που γνωρίζουν περισσότερα από κάποιους χαρακτήρες, μπορούν να απολαμβάνουν τις κωμικές παρεξηγήσεις ή τις παρανοήσεις που εμφανίζουν οι ήρωες. Άλλη ποιότητα της ειρωνείας αποτελεί ο σαρκασμός, δηλαδή η προσπάθεια προσέγγισης κάποιου θέματος με κριτική επιθετική, η οποία περιλαμβάνει στοιχεία περιφρόνησης και έχει ξεκάθαρη πρόθεση να προκαλέσει πόνο. Η περισσότερο συνηθισμένη μορφή αυτού είναι η τάση που εμφανίζουν οι άνθρωποι να μιλάνε για ζητήματα σοβαρά με τρόπο αστείο ή για αστεία ζητήματα με σοβαρό τρόπο (Βαλούκος, 2001).

Άλλο είδος χιούμορ είναι η φάρσα, που αφενός μιμείται το ύφος που έχει η παρωδία, αφετέρου όμως προκύπτει κωμικό αποτέλεσμα όταν αποκαλύπτεται η απάτη. Βασίζεται κατά κύριο λόγο στο χιούμορ που χαρακτηρίζει τις καταστάσεις, κατά τις οποίες η φυσική δραστηριότητα αλλά και η πλοκή φαίνεται υπερτερεί από τον λόγο. Γίνεται χρήση των αστεϊσμών, μιμήσεων και μεταμφιέσεων. Η φάρσα στοχεύει στην ψυχαγωγία αλλά και την προσφορά θεάματος καλόγουστου. Έχει διαπιστωθεί πως όσο περισσότερο πολύπλοκο αλλά και απίθανο είναι το περιεχόμενο της ιστορίας, τόσο καλύτερη θεωρείται πως είναι η φάρσα. Στα βασικά χαρακτηριστικά της περιλαμβάνονται οι απίθανες και έντονες συμπτώσεις αλλά και οι συγκυρίες που στοχεύουν στην ώθηση μιας κατάστασης προς κατεύθυνση αντίθετη απ' αυτή που επιδιώκεται (Βαλούκος, 2001).

Επόμενη μορφή του χιούμορ είναι το Γκροτέσκο, το οποίο εμφανίστηκε κατά την Ρωμαϊκή αυτοκρατορία. Αποτελεί μια προσπάθεια παραμόρφωσης του κόσμου, όπου γίνεται σύγκρουση των ασυμβίβαστων στοιχείων στα πλαίσια μιας προσπάθειας να εξορκιστούν τα δαιμονικά στοιχεία. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια προσπάθεια,

η οποία προκαλεί τόσο γέλιο όσο και φρίκη. Στα πλαίσια αυτής της αντίληψης, το περισσότερο ευδιάκριτο στοιχείο αυτής της μορφής είναι η δυσαρμονία (Κωστίου, 2015). Για τον Βαλούκο (2001) το γκροτέσκο περιλαμβάνει ταυτόχρονα την παρουσία των κωμικών στοιχείων με το τερατόμορφο και το χαρακτηρίζει ως ένα παιχνίδι με το παράλογο, καθώς ο καλλιτέχνης μπορεί να προκαλέσει γέλιο αλλά φρίκη.

Το μαύρο χιούμορ είναι μορφή χιούμορ που φαίνεται να έχει δεχτεί επιρροές από το γκροτέσκο. Αποτελεί μια προσπάθεια προσέγγισης των μακάβριων θεμάτων με διάθεση εύθυμη, απομακρύνοντας τη φρίκη που αυτά προκαλούν και αναδεικνύοντας τη κωμική σκοπιά (Λουπασάκης, 2002).

Το παράλογο και το σουρεαλιστικό είναι ακόμη δυο μορφές του χιούμορ που συναντάμε. Πρόκειται για όρους με φιλοσοφική, βιωματική και καλλιτεχνική σημασία. Το παράλογο φαίνεται να έχει επίσης δεχτεί την επιρροή του γκροτέσκο και να λειτουργεί ενθαρρυντικά προς την παρωδία ηθικών αξιών αλλά και της γλωσσικής ασυναρτησίας. Για κάποιους ορίζεται ως ο συνδυασμός των λέξεων, των σκέψεων ή των καταστάσεων, τα οποία δεν αντιστοιχούν σε κάποιου είδους αναγνωρίσιμο νοητικό κώδικα. Από την άλλη, το σουρεαλιστικό το συναντάει κανείς στα κινηματογραφικά έργα και αναμειγνύει το παραλήρημα του νου, όπως για παράδειγμα την εμφάνιση του λιονταριού μέσα σε ασανσέρ (Βαλούκος, 2001).

Άλλη μορφή του χιούμορ είναι η αλληγορία, κατά την οποία η μεταφορά είναι κυρίαρχο στοιχείο της αφήγησης. Αυτή λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος μεταξύ μιας έννοιας, μιας ιδέας ή ενός γεγονότος με ένα σύμβολο. Η μορφή αυτή αγαπήθηκε από τον κόσμο σε εποχές που κυριαρχούσαν καθεστώτα καταπιεστικά. Τελευταία μορφή του χιούμορ είναι η κωμωδία, η οποία δεν διαθέτει δικά της χαρακτηριστικά, αλλά αποτελεί έναν συνδυασμό αρκετών από παραπάνω είδη που αναφέρθηκαν παραπάνω. Υποστηρίζεται πως η κωμωδία είναι ο «φυσικός χώρος» του χιούμορ. Μπορεί να αναπτυχθεί στους εξής τρεις βασικούς τομείς της ανθρώπινης έκφρασης: τον γραπτό λόγο, τον κινηματογράφο και το θέατρο. Προέρχεται από την λέξη «κώμο», η οποία σημαίνει ξεφάντωμα και διασκέδαση ή από την λέξη «κώμη», η οποία σημαίνει χωριό καθώς και τη λέξη «αιιδός» που σημαίνει τραγουδιστής (Χανιωτάκης, 2011. Βαλούκος, 2001).



## 2ο Κεφάλαιο

### 2.1 Ο θεσμός του σχολείου

Κατά την φαινομενολογική ιδέα το σχολείο αποτελεί τον χώρο στον οποίο μπορούν να συγκεντρωθούν μαθητές που βρίσκονται σε συγκεκριμένη ηλικία. Σε αυτόν παρευρίσκονται με σκοπό να λάβουν εκπαίδευση, δηλαδή να αποκτήσουν πλήθος γνώσεων, δεξιότητες αλλά και τρόπους συμπεριφοράς, ακολουθώντας τους σκοπούς που έχουν προδιαγραφεί και τους κανόνες που ορίζουν τη λειτουργία. Σύμφωνα με την ανθρωπολογική σκοπιά το σχολείο συμπεριλαμβάνεται στα ενδιάμεσα στάδια της πορείας που αφορά την εξέλιξη των ανθρώπων ανάμεσα στην αυθόρμητη και τη παιγνιώδη δραστηριότητα που χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία καθώς επίσης και των υποχρεώσεων που χαρακτηρίζουν την ενήλικη ζωή. Είναι δηλαδή η προσπάθεια σκιαγράφησης της διαδρομής των παιδιών προς την ωριμότητα και την ενηλικίωση. Η κοινωνιολογική προσέγγιση, αναφέρει ότι το σχολείο είναι κοινωνικός θεσμός, στα πλαίσια του οποίου κάθε νέα γενιά μπορεί να οικειοποιηθεί μέσα από την προγραμματισμένη και μεθοδευμένη εκπαιδευτική διαδικασία τα πολιτιστικά αγαθά αλλά και τα επιστημονικά επιτεύγματα της ομάδας που είναι μέλος. Κατά την άποψη αυτή, ο θεσμός του σχολείου είναι απόρροια της κοινωνικό-πολιτιστικής εξέλιξης (Ξωχέλλης, 2003).

Μέχρι τις αρχές του εικοστού αιώνα, το σχολείο χαρακτηριζόταν ως «παραδοσιακό» και «συντηρητικό». Για τα ελληνικά σχολεία σε αυτούς τους χαρακτηρισμούς συνέβαλλε το καθορισμένο πρόγραμμα των μαθημάτων, αλλά και το γεγονός ότι διακατέχονταν από αρχαιολατρικό πνεύμα. Γινόταν η διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων που ήταν ξεπερασμένα και που δεν ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις της εποχής. Δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στη στείρα μετάδοση των γνώσεων αλλά και στην απομνημόνευση. Ο δάσκαλος γινόταν αποδεκτός ως αυθεντία και ήταν το άτομο που καθοδηγούσε τους μαθητές για το σωστό και το λάθος (Iclich, 1976).

Το παραδοσιακό αυτό σχολείο ήταν δασκαλοκεντρικό. Οι δάσκαλοι είχαν τον ρόλο να μεταδίδουν τις γνώσεις τους και περιοριζόταν στη διδασκαλία από την θέση της έδρας. Επρόκειτο για αυταρχικούς και δεσποτικούς εκπαιδευτικούς, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα που επικρατούσε στην χώρα ήταν αυταρχικό. Οι αυταρχικοί δάσκαλοι αναλάμβαναν με υπευθυνότητα τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών.

Όριζαν τις ομάδες της εργασίας και καθόριζαν τις συνεργασίες των μαθητών. Η παρέμβαση τους στις διαδικασίες που λάμβαναν χώρα γινόταν με διαταγές, προσταγές αλλά και επιπλήξεις (Τσιπλητάρης, 2004. Παπάς, 2000).

Οι μαθητές ήταν παθητικοί δέκτες. Η συναισθηματική και κοινωνική αγωγή τους φαίνεται να θυσιάζοταν. Χαρακτηριζόταν από άγχος, ενώ θεωρούσαν ότι σχολικό περιβάλλον ήταν για αυτούς ξένο, αδιάφορο και αφιλόξενο. Οι γονείς δεν είχαν εμπλοκή στις δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα στον χώρο του σχολείου, ενώ η συνεργασία μεταξύ αυτών των δυο πλευρών ήταν ανύπαρκτη. Ακόμη όμως και στις περιπτώσεις που οι γονείς γινόταν δεκτοί στο σχολείο, η δράση και ο ρόλος τους καθοριζόταν από τους εκπαιδευτικούς. Αυτοί ενημέρωναν τους γονείς για τον τρόπο με τον οποίο μπορούσαν να στηρίξουν τα παιδιά τους και να ενισχύσουν τις γνώσεις τους (Τζάνη, 2004).

Ο 20ος αιώνας θεωρείται σημαντικός σταθμός για την εξέλιξη του θεσμού του σχολείου. Κατά την διάρκεια αυτού πραγματοποιήθηκαν αλλαγές στην εσωτερική μορφή του σχολείου αλλά και την λειτουργία του, δηλαδή τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης, το περιεχόμενο των σπουδών και την σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Αφετηρία του νέου σχολείου είναι τα ενδιαφέροντα και οι εμπειρίες των μαθητών, ενώ ο στόχος του είναι να είναι η εκπαιδευτική διαδικασία προσανατολισμένη προς την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και να διεξάγεται στα πλαίσια της αμφίδρομης σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών. Η λειτουργία του βασίζεται στις αρχές της παιδοκεντρικότητας, της βιωματικότητας και της εποπτικότητας της διδασκαλίας (Ξωχέλλης, 2003).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003) οι νέες αυτές ιδέες και απόψεις σχετικά με το σύγχρονο σχολείο προκάλεσαν τον εντυπωσιασμό της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και το σύνολο των οραματιστών της εκπαιδευτικής αλλαγής. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι το σχολείο έγινε αντιληπτό ως ο βασικός συντελεστής της οικονομικής ανάπτυξης. Οι γονείς και η πολιτεία μπορούν να επενδύουν στο σχολείο, περιμένοντας τα μεγαλύτερα οφέλη προς την πολιτεία. Επιπλέον, αυτό το σχολείο προωθεί την εκπαιδευτική ισότητα αλλά και την κοινωνική δικαιοσύνη. Το κέντρο βάρους μετατοπίζεται προς τον μαθητή και το σχολείο γίνεται πλέον μαθητοκεντρικό και όχι δασκαλοκεντρικό όπως ήταν έως τότε. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις δυνατότητες, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Η σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών βελτιώνεται. Οι πρώτοι πλησιάζουν τους μαθητές, απορρίπτουν τον αυταρχικό τους ρόλο, μετατρέπονται σε συνεργάτες και συμβοηθούς των μαθητών στο δύσκολο έργο τους. Δεν αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως κατώτερους. Προχωρούν στην υιοθέτηση των δημοκρατικών αξιών και του δημοκρατικού στυλ. Οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν στους μαθητές εναλλακτικές επιλογές, παρεμβαίνουν με σκοπό να τους βοηθήσουν, να τους στηρίξουν και να τους καθοδηγήσουν καθώς γνωρίζουν το δρόμο που οι μαθητές πρέπει να ακολουθήσουν. Τους αφήνουν όμως το περιθώριο επιλογής και εξερεύνησης (Καΐλα, 1999).

Σημαντική λειτουργία του νέου σύγχρονου αυτού σχολείου είναι η διδασκαλία, στόχος της οποίας είναι η απόκτηση των γνώσεων από τους μαθητές. Αυτή έχει άμεση σχέση με τη μάθηση, ενώ δεν είναι δυνατόν να υπάρξει διδασκαλία δίχως μάθηση αλλά και μάθηση δίχως κάποιου είδους διδασκαλία. Οι μαθητές προωθούνται να ενεργούν, να δρουν και να μαθαίνουν μέσω της δράσης τους, δηλαδή τα βιώματά τους. Αυτοί είναι η κινητήριος δύναμη για τη διδασκαλία, οι μορφές της οποίας είναι η διαλεκτική και η διερευνητική. Ακόμη, αυτού του είδους το σχολείο επιθυμεί να βρίσκεται σε επικοινωνία με τους γονείς. Τους καλεί προκειμένου να τους ενημερώσει για την πρόοδο των μαθητών, την επίδοσή τους αλλά και τον τρόπο με τον οποίο εκείνοι μπορούν να στηρίξουν τους μαθητές στο σπίτι. Ακόμη, γίνεται ενημέρωση αναφορικά με την διαγωγή που παρουσιάζουν οι μαθητές. Παράλληλα η επικοινωνία μεταξύ των δυο αυτών πλευρών, κατοχυρώνεται από νόμο, όπως επίσης και η λειτουργία του συλλόγου γονέων. Στόχος αυτών είναι να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που προκύπτουν από την διαδικασία της βαθμολόγησης, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές και τέλος, τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία (Παπάζογλου, 1984).

Για τον Chiland (1994) το σύγχρονο αυτό σχολείο, δεν πέτυχε τους στόχους που είχαν τεθεί. Η διδασκαλία συνεχίζει να είναι δασκαλοκεντρική, ενώ οι σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών συνεχίζει να έχει χαρακτηριστικά σχέσεων κυρίαρχου με κυριαρχούμενους. Όσοι γονείς έχουν την τόλμη να έρθουν σε επαφή με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς προέχονται από υψηλά κοινωνικά και πολιτικά επίπεδα. Για την Τζάνη (2004) το βασικό αίτημα των χρόνων μας είναι να δημιουργηθεί ένα σχολείο που θα μπορεί να καλλιεργήσει την κατανόηση, την αντίληψη συνύπαρξης με άλλους, τη συλλογική συνείδηση και τέλος, της αίσθησης του δικαίου.

Σύμφωνα με την έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής της Unesco η εκπαίδευση κατά τον 21ο αιώνα, θα πρέπει να ενισχύει το σεβασμό προς τη φύση αλλά και τον ελεύθερο χρόνο του ανθρώπου. Επιπλέον, να κρατάει σε εγρήγορση την περιέργεια που παρουσιάζουν τα παιδιά, να συμβάλλει στην ανάπτυξη της παρατηρητικότητας, να μπορεί να προσφέρει στην διαδικασία εξέλιξης της κοινωνίας, να παρέχει μόρφωση στα άτομα για ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον, την διατροφή και την υγεία. Όλα τα παραπάνω, θα πρέπει να βασίζονται στις αρχές της υπευθυνότητας, της συμμετοχικότητας, της ενθάρρυνσης, της πρωτοβουλίας, της ομαδικότητας, της συνεργασίας, της καλλιέργειας του επιχειρηματικού πνεύματος και τέλος της αυτοαπασχόλησης. Οι στόχοι της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι η καλλιέργεια της ικανότητας να ασκεί έλεγχο ο άνθρωπος την διαδικασία ανάπτυξής του και η συνεισφορά του στην κοινωνική πρόοδο (Delors, 2002).

Κυρίαρχα στοιχεία της εποχής είναι η πληροφόρηση, η παραδοξότητα και η πολυπολιτισμικότητα, η οποία επιφέρει συνεχώς αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη κατά τον σχεδιασμό του σχολείου. Ο χώρος της εκπαίδευσης χρήζει οραματιστών, προκειμένου να προβλέπουν την κοινωνία στην οποία θα βρίσκονται οι μαθητές έπειτα από αρκετά χρόνια. Το σχολείο είναι σημαντικό να βρίσκεται σε ετοιμότητα για να ανταποκριθεί στα ζητήματα της πολυπολιτισμικότητας, καθώς ο αριθμός των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα καθημερινά μεγαλώνει. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γίνουν περισσότερο ανεκτικοί στις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν τα σύνολα αυτά. Να καταφέρουν να αντιμετωπίσουν τα ποικίλα κοινωνικά φαινόμενα όπως για παράδειγμα τα διαζύγια, τις μονογονεϊκές οικογένειες, κ.α. Υπάρχει περίπτωση το σχολείο να βρεθεί στην θέση να υποκαταστήσει σε σημαντικό βαθμό τον πατέρα αλλά και τη μητέρα, την θαλπωρή που βρίσκουν τα παιδιά στην οικογένεια και γενικότερα να φέρει εις πέρας τις απαιτήσεις που δημιουργούνται εξαιτίας των αλλαγών που συμβαίνουν σε ποικίλους τομείς. Στα πλαίσια της Ενωμένης Ευρώπης, η εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι σημαντικό να ακολουθεί τις ευρωπαϊκές διαστάσεις (Πασιαρδής, 2004).

## **2.2 Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης**

Το σχολείο είναι ο δεύτερος σημαντικότερος φορέας κοινωνικοποίησης έπειτα από την οικογένεια. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν τόσο με το οικογενειακό όσο και με το σχολικό

τους περιβάλλον. Παράλληλα, μέσα από τα δύο αυτά ανοιχτά συστήματα της οικογένειας και του σχολείου, οι μαθητές συνδέονται με το κοινωνικό υπερσύστημα. Ο όρος ανοιχτά συστήματα περιγράφει τα συστήματα, τα οποία μπορούν να γίνουν πάντα αντιληπτά εξαιτίας της επίδρασης που έχουν στο περιβάλλον εντός του οποίου υπάρχουν. Η μεταξύ τους επίδραση μπορεί να καθορίσει τον τρόπο με τον οποίο το ένα σύστημα μπορεί να αντιμετωπίσει το άλλο. Σε κάθε ένα από τα συστήματα, υπάρχουν κανόνες που ορίζουν τον τρόπο λειτουργίας αυτού αλλά και συμπεριφοράς των μελών του. Οι κανόνες αυτοί μπορεί να οδηγήσουν ακόμη και σε σύγκρουση, εάν υπάρχουν διαφορές στις προσδοκίες που αντανακλούν αναφορικά με την οικογένεια και το σχολείο (Dowling,1975).

Το σχολείο είναι η αρχική ομάδα κοινωνικοποίησης, η οποία υιοθετεί ιεραρχική διαφοροποίηση ως προς τις μη βιολογικές τάσεις. Σε αυτό τα παιδιά κατατάσσονται σε ιεραρχικές βάσεις, οι οποίες δεν θεωρούνται δεδομένες εκ των προτέρων, αλλά μπορούν να κατακτηθούν μέσω της διαφορετικής ανταπόκρισης στα καθήκοντα που επιβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς. Ο όρος «κοινωνικοποίηση» περιγράφει την διαδικασία εσωτερίκευσης της κουλτούρας εντός της οποίας γεννήθηκαν τα παιδιά. Για τον Τερλέξη (1975) η κοινωνικοποίηση, είναι η διαδικασία κατά την διάρκεια της οποίας το άτομο μπορεί να αναπτύξει και να διαμορφώσει την προσωπικότητα του μέσα από τις γνώσεις, τις εμπειρίες και γενικά την επαφή του με τμήμα του πολιτιστικού περιβάλλοντος στους κόλπους του οποίου έχει γεννηθεί και ανατρέφεται. Επιπλέον, η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τα πολιτιστικά στοιχεία, τα οποία συνθέτουν κάποιο πολιτισμό και μεταβιβάζονται από γενιά σε γενιά.

Ορισμένοι μαθητές έχουν ομαλή ένταξη στο σχολικό περιβάλλον, να συνηθίσουν δηλαδή τη σχολική κουλτούρα και να προσαρμόσουν την προσωπικότητά τους. Σημαντικός αριθμός αυτών όμως δεν τα καταφέρνουν, παρουσιάζουν δυσκολίες στην προσαρμογή τους αλλά και στην κοινωνικοποίηση. Συνέπεια αυτών είναι να μην επιτυγχάνουν ακόμη και τους στόχους που τίθενται στα μαθήματα και στο σχολείο γενικότερα. Για αυτούς τους μαθητές έχει διαπιστωθεί ότι είναι απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Η σημαντικότερη λειτουργία λοιπόν του σχολείου είναι η κοινωνικοποίηση που λαμβάνει χώρα σε αυτό (Ξωχέλλης, 2003).

Για την ερμηνεία της κοινωνικοποίησης έχουν αναπτυχθεί δύο προσεγγίσεις. Η πρώτη προσέγγιση είναι η δομολειτουργική θεωρία, εκπρόσωπος της οποίας είναι ο Parsons. Σύμφωνα με αυτή η κοινωνική δράση χαρακτηρίζεται από τα εξής ιεραρχημένα συστήματα: της προσωπικότητας του ατόμου, το κοινωνικό και τέλος, το πολιτιστικό. Το τελευταίο σχετίζεται με την σχέση της κοινωνίας και του ατόμου. Δίνεται ερμηνεία ότι τα άτομα όσο διαρκεί η διαμόρφωση της προσωπικότητας τους εσωτερικεύουν τις αξίες και τις νόρμες της κοινωνίας. Με αυτό τον τρόπο το κοινωνικό σύστημα μπορεί να διατηρήσει την ισορροπία και τη συνοχή του. Η δεύτερη προσέγγιση είναι αυτή της συμβολικής αλληλεπίδρασης, που εκπροσωπείται από τους Coffman και Blumer και τον Mead. Σύμφωνα με αυτή, η δράση που έχουν τα άτομα στο κοινωνικό γίγνεσθαι δεν μπορεί να προσδιοριστεί με τρόπο που είναι κοινός και σταθερός όπως ορίζουν οι κανόνες συμπεριφοράς και οι αξίες, αλλά τα άτομα εκπαιδεύονται σε πλήθος ρόλων που μπορούν να ερμηνεύσουν κατά τη σχέση που αναπτύσσουν με τρίτους (Ξωχέλλης, 2003).

### **2.3 Αναλυτικά προγράμματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002) το αναλυτικό πρόγραμμα είναι το σχέδιο δράσης που είναι γραπτό, συμπεριλαμβάνει πλήθος στρατηγικών για την επίτευξη των σκοπών, των στόχων ή των επιδιώξεων. Οι Βρεττός και Καψάλης (1999) το περιγράφουν το επαγγελματικό εργαλείο που χρησιμοποιείται καθημερινά στην εκπαιδευτική πράξη και το οποίο υπαγορεύει στους εκπαιδευτικούς πως πρέπει να ενεργήσει και πότε. Πρόκειται για νομικά επίσημα, που συμβάλλουν στον καθορισμό της διδακτέας ύλης, αναφέρουν τους γενικούς σκοπούς της διδασκαλίας, συμπεριλαμβάνουν τις διδακτικές και τις μεθοδολογικές οδηγίες. Είναι πιθανό να υπάρχει ενσωματωμένο ακόμη και το ωρολόγιο πρόγραμμά του.

Τα αναλυτικά προγράμματα μπορούν να διακριθούν σε τυπικά, ευέλικτα και δημιουργικά. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν όσα είναι πιστά στον προγραμματισμό, στη δεύτερη όσα παρέχουν στον δάσκαλο τη δυνατότητα να προσθέσουν και να αφαιρέσουν στόχους. Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν όσα περιλαμβάνουν εναλλασσόμενες, έξυπνες ιδέες και επιπλέον οι στόχοι είναι αναδυόμενοι. Προϋποθέτουν την ύπαρξη φαντασίας και δημιουργικότητας (Beyer & Liston, 1996).

Τα τελευταία Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) ανταποκρίνονται στον νέο εκπαιδευτικό προσανατολισμό και έχουν προβεί στην υιοθέτηση της αρχής της

διαθεματικότητας και της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης κάνοντας χρήση της μεθόδου των σχεδίων εργασίας (project). Σύμφωνα με αυτά καθορίζονται οι γενικοί σκοποί και οι αρχές της εκπαίδευσης, με βάση την νομοθεσία που ισχύει, όπως επίσης οι ειδικοί στόχοι και σκοποί για τη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου, κάθε τάξης και μορφής του σχολείου. Το νέο αυτό πλαίσιο συμβάλλει στην αναμόρφωση του περιεχομένου προγραμμάτων σπουδών στην Ελληνική Γλώσσα, προκειμένου αυτά να αναβαθμίσουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στους μαθητές. Με το πρόγραμμα σπουδών καθορίζονται οι άξονες του περιεχομένου για κάθε μάθημα και σχεδιάζεται ο τρόπος αξιολόγησής τους αλλά και η μέθοδος για τη διδασκαλία τους (Ματσαγγούρας, 2006).

Στις φιλοδοξίες του Αναλυτικού Προγράμματος περιλαμβάνεται η ανάπτυξη των σχολείων σε ζωντανούς οργανισμούς μάθησης, σε περιβάλλοντα ελκυστικά και σε κοινότητες δημιουργικές μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Δεν περιλαμβάνονται συγκεκριμένοι στόχοι και διαδικασίες, τα οποία είναι εφικτό να αξιοποιηθούν στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης, επιδιώκει όμως την δημιουργία γέφυρας μεταξύ των κεντρικών σκοπών και της εκπαιδευτικής πράξης. Για τον λόγο αυτό δίνεται έμφαση στην διαδικασία αλληλεπίδρασης των μαθητών και των εκπαιδευτικών με την μάθηση. Εξαιτίας όμως της ποικιλομορφίας που παρατηρείται και των ατομικών διαφορών στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, το Πρόγραμμα Σπουδών είναι σημαντικό να περιλαμβάνει στο σύνολο των βημάτων του προσεγγίσεις διαφοροποιημένες, όπως για παράδειγμα της διδασκαλίας, της μάθησης, της αξιολόγησης και των δραστηριοτήτων. Αυτά θα πρέπει να σχετίζονται με την διαφοροποίηση των ενδιαφερόντων που θα εξυπηρετούν, τους σκοπούς και τις αξίες (Ματσαγγούρας, 2006).

Στα πλαίσια του σύγχρονου ελληνικού Προγράμματος Σπουδών επιχειρείται η δημιουργία ενός καινοτόμου σχολείου. Η καινοτομία μπορεί να είναι υπαρκτή τόσο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες όσο και στα πλαίσια της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Να γίνονται δηλαδή προσπάθειες προώθησης με οποιοδήποτε μέσο της δημιουργικότητας κατά τη μάθηση και κατά τη διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2006). Επίσης, επιχειρείται η προώθηση της αειφορίας και η ανάγκη για την προστασία του περιβάλλοντος από την καταστροφική συμπεριφορά του ανθρώπου

(Δαμανάκης, 2002. Lawton, 2000). Τέλος, λόγω της εξέλιξης της τεχνολογίας το Αναλυτικό Πρόγραμμα συμβάλλει την δημιουργία ψηφιακού σχολείου (Ράπτης & Ράπτη, 2004).

## **3ο Κεφάλαιο**

### **3.1 Το χιούμορ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση**

Το γέλιο και το χιούμορ αποτελούν ανατρεπτικά στοιχεία, ωστόσο φαίνεται να μην επιλέγονται κατά τη διδασκαλία. Ο προγραμματισμός, η οργάνωση, οι σκοποί, οι στόχοι και ο συστηματικός τρόπος με τον οποίο γίνεται η επεξεργασία ενός γνωστικού αντικειμένου παράλληλα όμως αξιοποιώντας το χιούμορ κατά τη διάρκεια αυτής και ενώ ισχύουν συγκεκριμένες προϋποθέσεις, είναι πιθανό να υπάρξει βελτίωση στις σχέσεις αλληλεπίδρασης αλλά και γενικότερα στο σχολικό κλίμα (Χανιωτάκης, 2010). Για τον Dickinson (2001) μέσω του χιούμορ είναι εφικτό να αναζωογονηθεί οποιοδήποτε σχολικό κλίμα.

Όταν το χιούμορ επιδέχεται σωστό τρόπο αξιοποίησης στη διδασκαλία, συμβάλλει στην βελτίωση των σχέσεων αλληλεπίδρασης και γενικότερα του σχολικού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα, ενισχύει την κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές, ευνοεί την βελτίωση της αυτοεκτίμησης και βοηθάει τους μαθητές να αποβάλλουν το φόβο ότι μπορεί να κάνουν λάθος. Συμβάλλει σημαντικά στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και ενισχύει τη δημιουργία καλής σχέσης τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, όσο και ανάμεσα στους μαθητές. Οι μαθητές γελάνε και αισθάνονται περισσότερο ελεύθεροι. Βελτιώνεται η επίδοσή τους, η ικανότητά τους να συγκρατούν πληροφορίες και να τις ανακαλούν με γρηγορότερη ταχύτητα από την μνήμη τους. Έχει παρατηρηθεί ακόμη, πως αυξάνεται η αδρεναλίνη τους, οξυγονώνεται ο εγκέφαλός τους και διεγείρονται τα νευρικά τους κύτταρα. Το αποτέλεσμα είναι να γίνονται περισσότερο δημιουργικοί και ανοιχτοί στη γνώση. Στις περιπτώσεις που ανάμεσα στους μαθητές, υπάρχουν παιδιά που έχουν διεγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες, η χρήση του χιούμορ μπορεί να βελτιώσει την αυτοπεποίθησή τους, ενώ παράλληλα να εξασφαλίσει την ομαλή τους αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους συμμαθητές τους (Τσάκωνα, 2013. Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011. Χανιωτάκης, 2011. Χανιωτάκης, 2010).



### 3.1.1 Το χιούμορ στη διδασκαλία

Το χιούμορ αποτελεί μια στρατηγική διδασκαλίας. Η χρήση αυτού αποτελεί τρόπο αντιμετώπισης της αδιαφορίας που εμφανίζουν οι μαθητές, καθώς πρόκειται για διεγερτικό μέσο. Μέσω όμως διατήρησης της προσοχής τους και πρόκλησης του ενδιαφέροντός τους, επιτυγχάνεται η βελτίωση του κλίματος αλλά και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Το ευχάριστο σχολικό κλίμα, δημιουργεί αίσθημα ενότητας και η τάξη δεν γίνεται αντιληπτή ως «απειλή». Με τον τρόπο αυτό στηρίζονται οι αδύνατοι μαθητές καθώς αποβάλλουν το άγχος που βιώνουν, νιώθουν ασφάλεια, εκφράζουν τις αποκλίνουσες σκέψεις τους και διαμορφώνουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στα μαθήματα. Είναι πιθανό να σημειωθούν καλύτερες επιδόσεις, εξαιτίας των περισσότερων κινήτρων για μάθηση που εμφανίζουν, της καλύτερης κατανόησης των πληροφοριών και διατήρησης αυτών (Lance, 2007). Ο Lundberg (2002) υποστηρίζει πως το χιούμορ λειτουργεί ως «άγκυρα της μνήμης», δηλαδή ως σύνδεσμος μέσα από τους συνειρμούς, μεταξύ της νέας γνώσης και της υπάρχουσας. Και τη χαρακτηρίζει ως μια στρατηγική που αναπτύσσει τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Είναι γεγονός όμως η επιλογή του, αποτελεί μια ιδιαίτερα δύσκολη υπόθεση. Ο εκπαιδευτικός που το χρησιμοποιεί είναι σημαντικό να λαμβάνει υπόψη πως τα μέσα που επιλέγει προς χρήση θα πρέπει να κυμαίνονται στο ίδιο επίπεδο με την κατανόηση και την αντιληπτική ωρίμανση των μαθητών. Πρέπει να χαρακτηρίζεται από ακρίβεια και σαφήνεια, να γίνεται χρήση των εμπειριών των μαθητών και να μην λησμονείται το διαφορετικό υπόβαθρο και τα πολιτισμικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τους μαθητές, ώστε αυτοί να μην προσβάλλονται (Garner, 2005. Dickinson, 2001).

Η χρήση του χιούμορ γίνεται από τους εκπαιδευτικούς τόσο κατά την διάρκεια της προφορικής παράδοσης, όσο και κατά τις γραπτές δοκιμασίες. Στην πρώτη περίπτωση γίνεται χρήση του πηγαίου και αυθόρμητου χιούμορ, που ταιριάζει στις περιστάσεις, δίχως να είναι ψεύτικο ή ακόμη και άπρεπο. Επιπλέον, μπορεί να το χρησιμοποιεί κατά την διατύπωση των ερωτήσεών του, τις οποίες τις κάνει με χιουμοριστικό τρόπο ή να επιλέγει να χρησιμοποιεί χιουμοριστικά παραδείγματα, τα οποία λειτουργούν σαν αφόρμηση για το μάθημά του. Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνεται επίσης και η χρήση της υπερβολής. Αρκετές φορές ο εκπαιδευτικός κάνει προσπάθειες να τροποποιήσει τις συμπεριφορές ή τις εκφράσεις των μαθητών, δίχως όμως να έχει αποτέλεσμα. Μέσω της υπερβολής μπορεί να πετύχει τον στόχο του

αυτόν. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στην υιοθέτηση της έκφρασης «ας πούμε», την οποία χρησιμοποιούν οι μαθητές, σε υπερβολικό βαθμό, έως ότου αυτοί μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν το εκφραστικό τους λάθος από μόνοι τους. Στην δεύτερη κατηγορία, η χρήση του χιούμορ κατά τις γραπτές δοκιμασίες, μπορεί να επιτευχθεί μέσω εκφώνησης των ασκήσεων με χιουμοριστικό τρόπο ή ακόμη και διατύπωσης των ερωτήσεων, κατά κύριο λόγο πολλαπλής επιλογής, με τη χρήση του χιούμορ (Berk, 2002. Lundberg, 2002).

Το χιούμορ έχει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία δημιουργίας καλού κλίματος εντός της τάξης. Η δημιουργία καλής σχέσης μεταξύ του καθηγητή και των μαθητών ενισχύει την κινητοποίηση αυτών, τους δεσμούς που αναπτύσσονται και συμβάλλει στην προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης των μαθητών στο σχολείο. Επιπρόσθετα, μειώνει τα προβλήματα που σχετίζονται με την πειθαρχία αυτών (Praag, Stevens & Houtte, 2017).

Προκειμένου να καταφέρει ο εκπαιδευτικός να ολοκληρώσει τη διδασκαλία του στην τάξη, πρέπει αρχικά να βελτιώσει την ικανότητα που έχει ο ίδιος να θέσει την τάξη υπό έλεγχο. Το χιούμορ προτείνεται ως βασική βοηθητική τεχνική, την οποία μπορεί ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, κατά την είσοδό τους στην τάξη, αρχίζουν την παράδοση του μαθήματος έχοντας υψηλές προσδοκίες για την έκβαση που θα έχει αυτό. Η παρουσία κάποιας ατυχίας ή εμποδίου στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας προκαλεί εκνευρισμό και πολλές φορές χάνεται ο έλεγχος. Στις περιπτώσεις αυτές προτείνεται η χρήση ενός αστείου, ακόμη και εάν αυτό πραγματοποιείται εις βάρος των εκπαιδευτικών. Στην πραγματικότητα αυτό, μπορεί να χαλαρώσει τους εκπαιδευτικούς, αλλά παράλληλα λειτουργεί ως μέσο για την τόνωση της αυτοπεποίθησής του αλλά και της αύξησης της ευχαρίστησης για τους ίδιους αλλά και για τους μαθητές (Fontana, 1996).

Οι μαθητές είναι πιθανό να νιώσουν τους εκπαιδευτικούς κοντά τους, σύμμαχούς τους γεγονός που οδηγεί στον περιορισμό των επεισοδίων και των προβλημάτων απειθαρχίας εντός της τάξης. Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να απαντήσουν με χιούμορ στις προκλήσεις ή τις ατάκες των μαθητών, τους καθιστά αδύναμους και τους προκαλούν εκνευρισμό. Είναι άλλωστε συχνό το φαινόμενο οι μαθητές να κάνουν χρήση αστείων προκειμένου να μπορέσουν να ελέγξουν εάν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να ανταποκριθούν (Praag et al., 2017).

Το χιούμορ συμβάλλει στο χτίσιμο των σχέσεων εντός της τάξης και δημιουργεί φιλικό κλίμα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Τους βοηθά να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν ανεπίσημα, να νιώσουν πως ανήκουν κάπου και επιπλέον «σπάει» την μονοτονία και την ρουτίνα τους. Η χρήση χιούμορ αποτελεί έναν τρόπο επιβίωσης των εκπαιδευτικών σε τάξεις που άλλοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι αδύνατο να ολοκληρώσουν τη διδασκαλία τους. Ακόμη και απείθαρχοι μαθητές που δεν δείχνουν ενδιαφέρον για το σχολείο, μέσω του χιούμορ, επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης και να είναι πειθαρχημένοι. Οι μαθητές δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για το σχολείο, καθώς δεν επιθυμούν να απογοητεύσουν τον «φίλο»- εκπαιδευτικό. Αυτό επιδεικνύει την σχέση αναγνώρισης και ισοτιμίας ανάμεσα στις δυο πλευρές (Praag et al., 2017).

Το χιούμορ αποτελεί μια στρατηγική, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να προωθήσουν την αμεσότητα στα πλαίσια της σχέσης τους με τους μαθητές. Από έρευνες προκύπτει πως τα υψηλότερα επίπεδα της αμεσότητας έχουν σχέση με την θετική συμπεριφορά που εμφανίζουν οι μαθητές εντός της τάξης και απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, προκαλεί την κινητοποίηση και την κατανόηση με καλύτερο τρόπο του μαθησιακού υλικού (Martin & Ford, 2018). Για τον Pekrun (2006) είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς πως το χιούμορ αφενός μπορεί «χτίσει» τους δεσμούς ανάμεσα στους μαθητές και τους καθηγητές, αφετέρου όμως μπορεί να είναι η αιτία να «σπάσουν» αυτοί. Στους βασικούς παράγοντες για την επιτυχία του χιούμορ, περιλαμβάνεται το γενικό πλαίσιο της τάξης και πιο συγκεκριμένα το ηλικιακό επίπεδο, οι πολιτιστικές και οι κοινωνικές διαφορές, η διαφορετική αίσθηση του χιούμορ κ.α. Συνεπώς στις περιπτώσεις που γίνεται χρήση του χιούμορ που δεν έχει σχέση με το μάθημα και ειδικότερα το προσβλητικό χιούμορ, είναι πιθανό να προκληθεί ένα κλίμα στο οποίο επικρατεί το άγχος και η μονοτονία. Για τους μαθητές η χρήση χιούμορ, άσχετου του μαθήματος, μπορεί να θεωρηθεί ως χάσιμο χρόνου ή και αδιάφορο για τους ίδιους και είναι πιθανό να μην είναι σε ψυχική διέγερση.

Ακόμη, το χιούμορ που δεν είναι σχετικό, είναι πιθανό να μην καλύπτει τις προσδοκίες που έχουν οι μαθητές και μπορεί να είναι η αιτία πρόκλησης περισπασμών εντός της τάξης. Αντιθέτως, το χιούμορ που έχει σχέση με το περιεχόμενο του μαθήματος προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών, τους δίνει περισσότερη αξία και

ελαχιστοποιεί την πιθανότητα πλήξης τους (Beckett, Sheppard, Rosene & Whitlock, 2016).

Ο Jeder (2015) συνοψίζει τα γνωστικά και ψυχολογικά οφέλη του χιούμορ. Αυτά είναι: η διατήρηση της προσοχής και πρόκληση της περιέργειας των μαθητών, η βελτίωση της σκέψης και της προσοχής, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της επιδέξιας επικοινωνίας, η μείωση της έντασης και του άγχους στη διάρκεια των μαθημάτων, η δημιουργία θετικού περιβάλλοντος, η εξάλειψη της πλήξης και της ρουτίνας, η δυνατότητα δοκιμασίας νέων προσεγγίσεων, η κοινωνικοποίηση και τέλος, η ενίσχυση της ομάδας των μαθητών.

Το χιούμορ συμβάλλει στην δημιουργία ευχάριστων εμπειριών στους μαθητές, εφόσον ο δάσκαλος γνωρίζει να χρησιμοποιεί το ποιοτικό χιούμορ. Επιπλέον, το καλοπροαίρετο και θετικό χιούμορ έχει σχέση με την ικανότητα να ρυθμίζονται τα συναισθήματα των μαθητών (Jeder, 2015). Ο Torres-Marin και οι συνεργάτες του (2018) κατέληξαν στο συμπέρασμα πως το θετικό χιούμορ είναι περισσότερο αποτελεσματικό εργαλείο προκειμένου να επιτευχθεί η καθοδική ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων αλλά και η ανοδική ρύθμιση των θετικών συναισθημάτων.

Καθώς τα σημερινά παιδιά, όπως υποστηρίζει ο Goleman (1996), είναι περισσότερο καταπιεσμένα, οργισμένα και απείθαρχα, κρίνεται απαραίτητη η διαδικασία διατήρησης της πειθαρχίας εντός της σχολικής τάξης. Πρόκειται για ένα ζήτημα που δυσκολεύει έντονα τους εκπαιδευτικούς. Για τις περιπτώσεις αυτές προτείνεται η χρήση του χιούμορ, καθώς φαίνεται πως βρίσκει αντίκρισμα στις καρδιές των μαθητών. Έτσι χαρακτηρίζεται ως εξαιρετικό μέτρο πρόληψης αλλά και θεραπείας για τις περιπτώσεις τεταμένων καταστάσεων εντός της τάξης. Όμως σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να θεωρείται πανάκεια.

### **3.1.2 Το χιούμορ των εκπαιδευτικών**

Είναι γεγονός πως οι μαθητές διατηρούν μειωμένες προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς τους. Συνηθίζουν να αναμένουν πως θα είναι βαρετοί και αυστηροί. Όταν κάποιος εκπαιδευτικός επιλέγει να χρησιμοποιήσει το χιούμορ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του, βρίσκει την τάξη του απροετοίμαστη, ενώ οι μαθητές ξαφνιάζονται και επιδεικνύουν περισσότερη προσοχή (Shatz & Frank, 2006).

Αξίζει όμως να αναφερθεί πως η χρήση του χιούμορ από τον εκπαιδευτικό πρέπει να γίνεται με τρόπο ορθό αλλά και με σύνεση. Εναλλακτικά διατηρείται ο κίνδυνος να χαθεί ο έλεγχος της τάξης, να ξεπεραστούν τα όρια που είναι επιτρεπτά και τελικά η τάξη να μετατραπεί σε επιθεώρηση. Είναι σημαντικό ο ίδιος να εξηγήσει στους μαθητές πως όλες οι στιγμές δεν είναι ίδιες και επιπλέον να τους ενημερώσει για τον σκοπό του παιδαγωγικού χιούμορ, που διαφέρει από αυτόν του ανέκδοτου (Shatz & Frank, 2006).

Στις βασικές προϋποθέσεις για την εποικοδομητική χρήση του χιούμορ κατά τη διδασκαλία, περιλαμβάνεται η δημιουργικότητα που εμφανίζει ο καθηγητής. Για παράδειγμα προτείνεται η χρήση ενός καταλόγου στον οποίο αναγράφονται με τρόπο χιουμοριστικό οι δέκα συμπεριφορές που δεν γίνονται ανεκτές στην τάξη ή ο τρόπος παρουσίασης του εαυτού του. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να πετύχει την πειθαρχία στην τάξη του με τρόπο εναλλακτικό. Ακόμη, μπορεί να λειτουργήσει παροτρύνοντας τους μαθητές να δημιουργήσουν κάτι ανάλογο, περιγράφοντας τις συμπεριφορές που είναι ενοχλητικές για αυτούς ή πράγματα που τους εκφράζουν ή αστείες στιγμές μέσα στη τάξη. Επιπλέον, προτείνεται η χρήση τραγουδιών, ταινιών, διαλόγων, παιχνιδιών, χιουμοριστικών απαντήσεων αλλά και ερεθισμάτων για κάθε περιβάλλον σχολικό (Kher, 2007. Berk, 2002. Loomans, 1993).

Σύμφωνα με τον Berk (2002) το χιούμορ που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διακριθεί σε θετικό και σε αρνητικό. Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνεται το χιούμορ που σχετίζεται με το μάθημα ή και όχι, το αποτέλεσμα του όμως είναι θετικό και προκαλεί την κινητοποίηση των μαθητών. Παράλληλα όμως, αυξάνει την δημοτικότητα που έχει ο εκπαιδευτικός. Αυτού του είδους το χιούμορ είναι παιδαγωγικό, γιατί συμβάλλει στην ενίσχυση της παιδαγωγικής διαδικασίας. Στην ίδια κατηγορία όμως περιλαμβάνεται ακόμη και το χιούμορ που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να χαλαρώσει τους μαθητές ή να πετύχει την μείωση της έντασης μιας στιγμής ή να διορθώσει τυχόν απειθαρχίες όπως για παράδειγμα η απροσεξία ενός μαθητή ή συνομιλία μεταξύ διπλανών. Είναι σημαντικό όμως να έχει ο εκπαιδευτικός καλή εικόνα για την τάξη του, για να καταφέρει να πετύχει κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης (Χανιωτάκης, 2010).

Στην αρνητική μορφή του χιούμορ περιλαμβάνονται οι περιπτώσεις που αυτό χρησιμοποιείται με σκοπό την μείωση κάποιου μαθητή. Σε αυτές ανήκουν ο χλευασμός, τα σαρκαστικά σχόλια, η αισχρολογία, το περιφρονητικό γέλιο, η χυδαιότητα, τα

ταπεινωτικά σχόλια για προσωπικές εμπειρίες και τα σεξουαλικά υπονοούμενα. Η χρήση αυτών πρέπει να γίνεται εκτός της σχολικής τάξης, καθώς έχουν αρνητικό αντίκτυπο τόσο στους εκπαιδευόμενους όσο και στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς (Berk, 2002).

### **3.1.3 Το χιούμορ των μαθητών**

Το χιούμορ είναι γνώρισμα που χαρακτηρίζει την μαθητική υποκοουλτούρα. Πρόκειται για δυναμικό μέσο για την έκφραση και την επικοινωνία, το οποίο με τον τρόπο του μπορεί να συμβάλλει στην αμφισβήτηση, την άρνηση αλλά και τη διακωμώδηση της εξουσίας που διαθέτει ο εκπαιδευτικός, οι υποομάδες ή τα πρόσωπα και κυριαρχεί στο σχολικό κατεστημένο. Μέσω του χιούμορ οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν ότι τους απασχολεί, να επιδιώξουν την παρουσίαση υψηλού κύρους στους συμμαθητές τους και αρχηγικών ικανοτήτων αλλά και αναπτυγμένων κοινωνικών δεξιοτήτων. Αντιθέτως, μαθητές που χαρακτηρίζονται από έλλειψη χιουμοριστικών στοιχείων συνηθίζουν να βιώνουν κοινωνική απομόνωση εντός της τάξης (Χανιωτάκης, 2010).

Στο χιούμορ που ασκούν οι μαθητές συμπεριλαμβάνονται τα τυχαία αστεία, το κατευθυνόμενο που έχει ως στόχο κάποιον μαθητή και το ανόητο χιούμορ, το οποίο χαρακτηρίζει τους μαθητές-κλόουν. Η αντίδραση των εκπαιδευτικών είναι συνήθως αρνητική και αποθαρρυντική στους μαθητές που χρησιμοποιούν το χιούμορ με αρνητική διάθεση. Οι μαθητές με αρνητική διάθεση, κάνουν προσπάθειες να προκαλέσουν γέλιο προκειμένου να κερδίσουν τη συμπάθεια των υπολοίπων μαθητών αλλά και γιατί δεν ενδιαφέρονται για τις σχολικές εργασίες. Οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τη θετική τους αντίδραση και προχωράνε στην επιβράβευση των μαθητών είναι ελάχιστες. Στις μορφές του μαθητικού χιούμορ περιλαμβάνονται ακόμη και τα παρωνύμια, τα οποία αποδίδουν στους εκπαιδευτικούς και ιδιαίτερα αυτούς που δεν εμπνέουν σεβασμό και είναι αντιπαθείς στους μαθητές (Χανιωτάκης, 2010).

### **3.2 Έρευνες για το χιούμορ στην εκπαίδευση**

Από έρευνα διαπιστώθηκε πως η παρουσία χιουμοριστικής ατμόσφαιρας, συμβάλλει στην αύξηση της δημιουργικότητας που εμφανίζουν οι μαθητές (Lundberg, 2002). Ο Terry και οι συνεργάτες του (2003) ασχολήθηκαν με τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την παρατεταμένη χρήση του χιούμορ, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που αυτό έχει

σαρκαστική μορφή. Κατέληξαν στο συμπέρασμα πως αυτά είναι αρνητικά και ιδιαίτερα επιβαρυντικά για την διδασκαλία.

Η Lance (2007) κατέληξε στο συμπέρασμα πως η χρήση του χιούμορ είναι ιδιαίτερα επιτυχημένη όταν χρησιμοποιείται στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Καθώς ανεβαίνει η εκπαιδευτική βαθμίδα τα αρνητικά αποτελέσματα είναι όλο και περισσότερα. Αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι στα παιδιά μικρότερης ηλικίας είναι μεγαλύτερη η ανάγκη να διατηρηθεί η προσοχή και το ενδιαφέρον τους, το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μέσω του χιούμορ.

Οι Vaezi και Fallah (2012) διαπίστωσαν πως το παιδαγωγικά κατάλληλο χιούμορ αποτελεί λόγο διατήρησης της προσοχής των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με περισσότερο θετικά συναισθήματα ως αποτέλεσμα χρήσης του χιούμορ και γίνονται περισσότερο παραγωγικοί ως προς τις ιδέες διδασκαλίας. Ακόμη, είναι πιθανό να γίνονται περισσότερο ανεκτικοί και να προβαίνουν στην υιοθέτηση πιο φιλελεύθερων αντιλήψεων, το οποίο συμβάλλει στην επίλυση περισσότερων προβλημάτων

Ο Torok και οι συνεργάτες του (2004) πραγματοποίησαν μελέτη σε φοιτητές αναφορικά με τις αντιλήψεις τους ως τη χρήση του χιούμορ από τους καθηγητές του πανεπιστημίου. Οι μισοί από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν πως το χιούμορ λειτουργεί διευκολυντικά κατά τη συγκέντρωσή τους στο μάθημα. Επίσης, δήλωσαν πως μέσω αυτού επιτυγχάνεται η μείωση της έντασης αλλά και η ενίσχυση του ηθικού τους.

Οι Wanzer και Frymier (1999) καθώς επίσης και ο Ziv (1988) ασχολήθηκαν με το χιούμορ και τις σχολικές επιδόσεις. Όπως διαπίστωσαν το χιούμορ αποτελεί μία από τις πιθανές αποτελεσματικές εκπαιδευτικές επικοινωνιακές στρατηγικές.

Οι Bryant, Crane, Cominsky και Zillman (1980) πραγματοποίησαν έρευνα προκειμένου να συστηματοποιήσουν το χιούμορ των εκπαιδευτικών. Κατόπιν ηχογράφησης και ανάλυσης των διαλέξεων που είχαν ηχογραφηθεί, προχώρησαν στις εξής έξι κατηγορίες: τα αστεία, τα αινίγματα/ οι γρίφοι, τα λογοπαίγνια, οι αστείες ιστορίες, τα χιουμοριστικά σχόλια και η «άλλη» κατηγορία. Για την κατάληξη στις παραπάνω κατηγορίες αναλύθηκαν προσχεδιασμένα αλλά και αυθόρμητα περιστατικά, εχθρικά και μη, σεξιστικά, με βάση τους χαρακτήρες που είχαν εμπλοκή, σχετικά με το μάθημα και όχι και τέλος, περιπτώσεις χλευασμού. Στην μελέτη αυτή διαπιστώθηκε πως

οι άνδρες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ελεύθεροι ως προς τη χρήση του χιούμορ σε σύγκριση με τις γυναίκες.

Οι Gorham και Christopher (1990) δέκα χρόνια αργότερα, συνέχισαν την έρευνα αυτή, αναδεικνύοντας όμως τον παράγοντα της λεκτικής και μη συμπεριφοράς-επικοινωνίας. Από την ανάλυσή τους προέκυψαν επτά κατηγορίες σχολίων. Σε αυτές περιλαμβάνονταν τα μεροληπτικά σχόλια εις βάρος κάποιας μαθήτριας ή μαθητή, τα προσωπικά αστεία που ήταν σχετικά ή όχι με το μάθημα, η λεκτική ή η κινητική κωμωδία. Κατέληξαν στο συμπέρασμα πως δεν θεωρούνται όλοι οι τύποι του χιούμορ κατάλληλοι για να χρησιμοποιηθούν εντός της τάξης και επιπλέον, πως η γνωστική διαδικασία δεν επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την συχνότητα και τη μορφή του χιούμορ. Ενώ η αμεσότητα που εμφανίζει ο εκπαιδευτικός την επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό.

Οι Wanzer και Frymier (1999) κατά την διεξαγωγή της μελέτης τους, ζήτησαν από του μαθητές να κάνουν περιγραφή των χιουμοριστικών παραδειγμάτων κατάλληλων και μη για την τάξη. Από την ανάλυση αυτών, κατέληξαν σε κατηγορίες όμοιες με αυτές των μελετητών που αναφέρθηκαν παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποίησαν τις εξής κατηγορίες: το χιούμορ σχετικό και μη με το μάθημα, οι μιμήσεις, οι μη λεκτικές συμπεριφορές, το υποστηρικτικό, το δυσφημιστικό, ο σαρκασμός και τέλος, το χιούμορ δίχως κακή πρόθεση.



## Αναφορές

- Βαλούκος, Σ. (2001). *Η κωμωδία*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Γαβριηλίδου Σ. (2010). Τιτλοφόρηση και Χιούμορ στην Παιδική Λογοτεχνία. Ανακτήθηκε από: <http://dia-keimena.frl.auth.gr/images/intertextes-12.pdf>
- Cross, J. (2011). *Humor in Contemporary Junior Literature*, New York & London: Routledge.
- Escarpit, R. (1963). *Το χιούμορ*, Ι. Γαλανού (μτφ). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος
- Freud, S. (2009). *Το εφυσολόγημα και η σχέση του με το ασυνείδητο. Το Χιούμορ*. Λ. Σιπητάνου & Γ. Σαγκριώτης (μετ.). Αθήνα: Πλέθρον
- Jonas M. (2004). *Secrets of connecting Leadership and Learning with humour*. United States of America: Scarecrow Education
- Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ν. (2001). *Κόμικς και Κωμικό Στοιχείο: Ψυχαναλυτική προσέγγιση ενός σημειωτικού είδους*. Αθήνα: Εξάντας.
- Κωστίου, Κ. (2015). Η ποιητική της ανατροπής: Σάτιρα, ειρωνεία, χιούμορ, παρωδία. *Σελιδοδείκτες για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, 13-22
- 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.
- Pirandello, L. (2005). *Η Αισθητική του Χιούμορ*, Νταρακλίτσα Ε. (μετ.). Αθήνα: Πολύτροπον
- Pye, G. (2006). Comedy, Theory and the Postmodern Humor, *International Journal of Humor Research*, 19(1), 53-70.
- Σεμιτέκολου, Μ. (2005). Χιούμορ: μια αναπτυξιακή θεώρηση. *Ψυχολογία*, 12(1), 4261
- Τζιυζιλί, Ε. (2016). *Το κωμικό του χαρακτήρα/ήρωα στο σύγχρονο εικονογραφημένο μικροαφήγημα 1990-2010*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Τσάκωνα, Β. (2013). *Η Κοινωνιολογία του Χιούμορ: Θεωρία, Λειτουργίες και Διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Παιδαγωγική του χιούμορ*. Αθήνα: Πεδίο
- Χανιωτάκης, Ν. (2010). *Το χιούμορ στη διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Beyer, L. & Liston, D (1996). *Curriculum in Conflict: Social Visions, Educational Agendas and Progressive School Reform*. New York: Teachers College Press.

- Βρεττός, Γ & Καψάλης, Α (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός – Αξιολόγηση – Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lawton, D (1996). *Beyond the National Curriculum*. London: Hodder & Stoughton
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Η (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα : Γρηγόρης
- Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
- Παπάζογλου, Μ. (1984). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Τα δικαιώματα εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Παπάς, Α. (2000). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική*. Αθήνα: Ατραπός
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Τερλέξη, Π. (1975). *Ο αυταρχικός άνθρωπος*. Αθήνα: Παπαζήση
- Τζάνη, Μ. (2004). *Κοινωνιολογία παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- ρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις & γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης
- Beckett, R. D., Sheppard, L., Rosene, A. & Whitlock, C. (2016). Student and faculty perceptions of humor in the pharmacy classroom. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 8(2), 226-234.
- Berk, A. (2002). *Humor as an instructional defibrillator*. Sterling: Stylus Publishing
- Bryant, J., Comisky, P. W., Crane, J. S., & Zillmann, D. (1980). Relationship between college teachers' use of humor in the classroom and students' evaluations of their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 72(4), 511–519.
- Dickinson, D. (2001). *Humor and the multiple intelligences*. New Horizons for Learning. Retrieved from: <http://www.ltconline.net/greenl/courses/TutorTraining/HumorAndTheMultipleIntellige.htm>
- Fontana, D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη (μεταφ. Μ. Λώμη)*. Αθήνα: Σαββάλας

- Garner, R. (2003). Which came first, the chicken or the egg? A four metaphor for teaching. *Radical pedagogy*, 5(2),205-212
- Goleman, D. (1996). *Η συναισθηματική νοημοσύνη : γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. (Μετάφ. Ά. Παπασταύρου).Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Gorham, J. & Christophel, M. (1990). The relationship of teacher's use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication education*, 39(1), 46-62
- Jeder, D. (2015). Implications of using humor in the classroom. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 828 – 833.
- Kher, N. (2007). Using humor in the college classroom to enhance teaching effectiveness in “dead courses”. *College student journal*, 33(3), 400-406
- Lance, A. (2007). Effects of humor in the language classroom: Humor as a Pedagogical tool in theory and practice. *The Arizona working papers in second language acquisition & teaching*. 12, 45-62
- Loomans, D. (1993).*The laughing classroom. Everyone's guide to teaching with humor and play*. Tiburon: Kramer
- Lundberg, E. (2002).*If they're laughing they just might be listening*. Colorado: Cotton Wood Press
- Martin, A. R., & Ford, T. E. (2018). *Psychology of Humor*. Academic Press.
- Pekrun, R. (2006). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341
- Praag, L. V., Stevens, P. A. J., & Houtte, M. V. (2017). How humor makes or breaks student-teacher relationships: A classroom ethnography in Belgium. *Teaching and Teacher Education*, 66, 393–401
- Shatz, A. & Frank, L. (2006). Bringing life to online instruction with humor. *Radical pedagogy*, 8(2), 1-9
- Terry, P., Lane, A. & Fogarty, G. (2003). Construct validity of the Profile of Mood States — Adolescents for use with adults. *Psychology of sport and exercise*, 4(2), 125-139
- Torok, E. S., McMorris, F. R. & Lin, W. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. *College Teaching*, 52(1), 14-20.

Torres-Marín, J., Navarro-Carrillo, G. & Carretero-Dios, H. (2018). Is the use of humor associated with anger management? The assessment of individual differences in humor styles in Spain. *Personality and Individual Differences*, 120, 193-201.

Vaezi, S. & Fallah, N. (2012). Sense of Humor and Emotional Intelligence as Predictors of Stress among EFL Teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 584- 591.

Wanzer, M. B., and Frymier, A. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning. *Communication Education*, 48, 48–62.

Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: experiment and replication. *The journal of experimental education*, 54(1), 4-15