

**«ΩΧ! ΠΑΛΙ ΙΣΤΟΡΙΑ!»: ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ
ΠΛΗΞΗ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ**
**“OH, NOT HISTORY AGAIN!” INVESTIGATING
BOREDOM IN TEACHING HISTORY**

Σοφία Παραφέστα
Εκπαιδευτικού, M.Sc.
s.parafesta@gmail.com

Άντώνιος Λ. Σμιρναίος
Αναπλ. Καθηγητή ΠΤΔΕ
Παν. Θεσσαλίας
smirnaios@uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η έννοια της πλήξης στη διδασκαλία της Ιστορίας από δύο διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, αφορά στη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών του Δημοτικού σχολείου σχετικά με την πλήξη, ώστε να αναδειχθούν οι παράγοντες που τη γεννούν, τα αποτελέσματα που επιφέρει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς και οι πιθανοί τρόποι υπέρβασής της. Οι απόψεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ερευνητική προσέγγιση του θέματος θεωρούμε πως είναι άκρως σημαντικές, αφού οι μεν μαθητές, αναγνωρίζοντας τις συνθήκες κάτω από τις οποίες βαραίνονται, μπορούν να εντοπίσουν τα στοιχεία που τους προκαλούν πλήξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί ως «εξωτερικοί παρατηρητές» μπορούν, χρησιμοποιώντας τη διδακτική και μεθοδολογική τους γνώση, να αφουγκραστούν τις ανάγκες των μαθητών τους και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους σε αυτές.

Λέξεις κλειδιά

Πλήξη, Ιστορία, Δημοτικό σχολείο, μαθητές, εκπαιδευτικοί.

Abstract

This current thesis examines the way with which the meaning of boredom is approached by two different groups of participants. Specifically, it refers to the investigation of pupils' and teachers' perceptions as far as boredom during the history lesson is concerned. Therefore, the relevant factors, the effects it brings about to pupils and teachers and the possible ways of its overcoming will be pointed out. The opinions the partners of the educational procedure have about the solution of this issue are concerned to be of high importance, since the pupils can detect the elements which induce feelings of boredom to them, recognizing the conditions under

which they feel bored, while teachers, as “indirect supervisors”, spend a lot of time in class and they definitely have their own aspect of the topic. The detection of boredom by the teachers also becomes important seeing that by using their teaching and methodological knowledge they are capable of understanding their pupils’ needs and adjusting their teaching methods to them.

Key words

Boredom, History, primary school, pupils, teachers.

0. Εισαγωγή

Στις μέρες μας έχει διαμορφωθεί ένα πλέγμα αντιμαχόμενων απόψεων από ιστορικούς, πολιτικούς και εκπαιδευτικούς γύρω από την ιστορική εκπαίδευση και τη σχολική Ιστορία σε μια προσπάθεια να επαναπροσδιοριστεί ο κοινωνικός της ρόλος (Barton & Levstik, 2008). Ερωτήματα όπως: «Τι είναι η Ιστορία; Γιατί να διδάσκεται στο σχολείο; Πώς διδάσκουμε την Ιστορία; Σε τι μας χρησιμεύει;» δημιουργούν ένα ευρύ πεδίο έρευνας το οποίο με τη σειρά του γεννά διαφορετικές προσεγγίσεις ανάλογα με την εκάστοτε πολιτική και οικονομικο- κοινωνική κατάσταση. Μέσω αυτής της πολυφωνίας αναδεικνύεται η άποψη πως η Ιστορία είναι χρήσιμη και σημαντική για το άτομο και την κοινωνία, εφόσον μέσω της διασύνδεσης παρελθόντος-παρόντος-μέλλοντος καλλιεργεί στους νεαρούς μαθητές την κριτική ιστορική σκέψη και δεξιότητες κατανόησης του εαυτού τους σε σχέση με τους «άλλους», το πολιτισμικό, κοινωνικό αλλά και εθνικό τους περιβάλλον.

Αντίθετα, όταν οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν την άποψή τους για αυτή καταλήγουν πως η Ιστορία είναι ένα βαρετό και δύσκολο μάθημα, το οποίο δεν είναι «συμβατό» με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους, ενώ η εμπειρία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιβεβαιώνει την πλήξη που μπορεί να προκαλέσει και συμφωνεί πως η διδασκαλία της, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες, δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Από όσο γνωρίζουμε, βάσει της βιβλιογραφικής επισκόπησης που πραγματοποιήθηκε, η παρούσα εργασία αποτελεί την πρώτη προσπάθεια διερεύνησης της πλήξης στη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της ταυτόχρονης ερμηνείας των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών, τουλάχιστον στην Ελλάδα. Μέσα στο πλαίσιο του σύγχρονου προβληματισμού για τη σχολική Ιστορία, επιχειρούμε να καλύψουμε αυτό το κενό, αναζητώντας τα αίτια που γεννούν την πλήξη την οποία βιώνουν οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου κατά τη διδασκαλία της, σε μια προσπάθεια να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ της επίσημης πολιτικής, όπως παρουσιάζεται μέσω των Προγραμμάτων Σπουδών και της καθημερινής πρακτικής. Εξίσου μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η μελέτη του λόγου των εκπαιδευτικών σε μια απόπειρα συσχετισμού των

αντιλήψεών τους με αυτές των μαθητών αναφορικά με τις όψεις της πλήξης που προσεγγίσαμε στην έρευνά μας.

1. Ορισμός της πλήξης

Η πλήξη αποτελούσε ένα δημοφιλές θέμα στην Ευρώπη του Μεσαίωνα, η μελέτη του οποίου έφτασε στο απόγειό της τον 19^ο αιώνα. Στις μέρες μας αποτελεί μια έννοια που συναντάμε σε πολλά επιστημονικά πεδία από τη φιλοσοφία ως την ψυχολογία και από την κοινωνιολογία ως τη θεολογία και την παιδαγωγική, ενώ τα τελευταία χρόνια εμπλουτίζεται η σχετική βιβλιογραφία εστιάζοντας στην επίδραση που ασκεί τόσο στα άτομα όσο και στην κοινωνία γενικότερα (Barbalet, 1999, Fisher, 1993, Damrad-Frye & Laird, 1989, Persaud, 2001, Vodanovich, 2003, Svendsen, 2006).

Η Goodstein (2005:5) υποστηρίζει πως η πλήξη εμπεριέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας, αφού εκφράζεται μέσω της εμπειρίας του ατόμου και ταυτόχρονα αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο. Προσεγγίζοντας την από την ψυχολογική σκοπιά, έχει κατά καιρούς περιγραφεί ως ένα αρνητικά φορτισμένο συναίσθημα ή μια δυσάρεστη ψυχολογική εμπειρία (Fahlman, 2009), η οποία κάνει την εμφάνισή της κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, και μπορεί να είναι ήπια ή και επίπονη, ενώ τις περισσότερες φορές συνοδεύεται από τη διάθεση για απραγμία. Οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις, σύμφωνα με τον Barbalet (1999: 167), τη συνδέουν επίσης με τη συναισθηματική ανησυχία που προκαλούν η απουσία νοήματος και η έλλειψη ενδιαφέροντος.

Σύμφωνα με τον Martin (2002), δεν υπάρχει ακόμη ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της πλήξης, αλλά ούτε και συμφωνία αναφορικά με τα «αντίδοτα» σε αυτή ή κάποια πειστική στρατηγική για την αντιμετώπισή της.

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης έχει εύστοχα περιγραφεί από τον Fahlman ως ένα «σιωπηλό συναίσθημα» (Fahlman στο Macklem, 2015, p. 2), αφού συνήθως δε διαταράσσει τη ροή του μαθήματος, το οποίο έχει τύχει μικρής εμπειρικής προσοχής (Goldberg, Eastwood, LaGuardia & Danckert, 2011). Η παρούσα έρευνα προσεγγίζει την πλήξη ως ένα «ακαδημαϊκό συναίσθημα»¹ και στο πλαίσιο του σύγχρονου προβληματισμού που διατρέχει το πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας αναζητείται η σύνδεσή της με αυτό.

2. Μέθοδος

2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

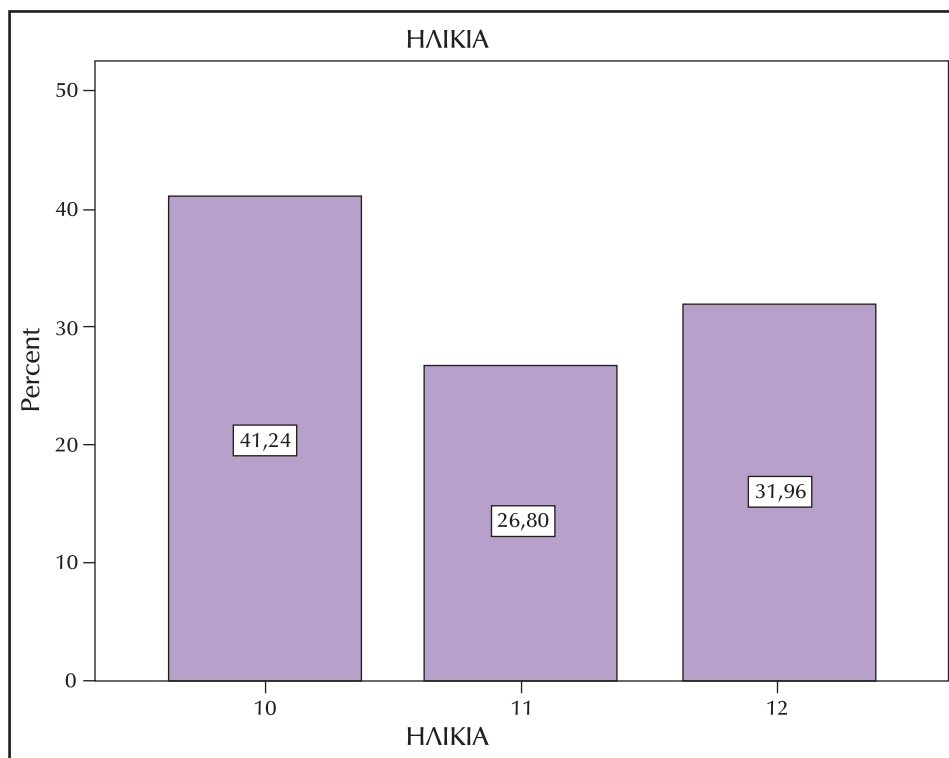
Βασιζόμενοι στο γεγονός ότι απουσιάζουν οι έρευνες που προσεγγίζουν τις απόψεις των μαθητών/τριών του Δημοτικού σχολείου αλλά και των εκπαιδευτικών για την πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας, θέσαμε τα εξής ερωτήματα, τα οποία αποτέλεσαν και τον κύριο άξονα της παρούσας μελέτης:

- Ποιοι είναι οι παράγοντες που επιφέρουν πλήξη στο σχολείο και σε ποιο βαθμό αντανακλούν τις απόψεις τους για το φαινόμενο της πλήξης γενικά;
- Ποιοι από αυτούς τους παράγοντες σχετίζονται με το μάθημα της Ιστορίας;
- Σε ποιον βαθμό σχετίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αιτίες της πλήξης στο σχολείο εν γένει με αυτές των μαθητών;
- Σε ποιον βαθμό σχετίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αιτίες της πλήξης στο μάθημα της Ιστορίας με αυτές των μαθητών;
- Τι θα άλλαζαν μαθητές και εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία του μαθήματος, ώστε να ξεπεραστεί το αίσθημα της πλήξης; Συγκλίνουν οι προτάσεις τους;

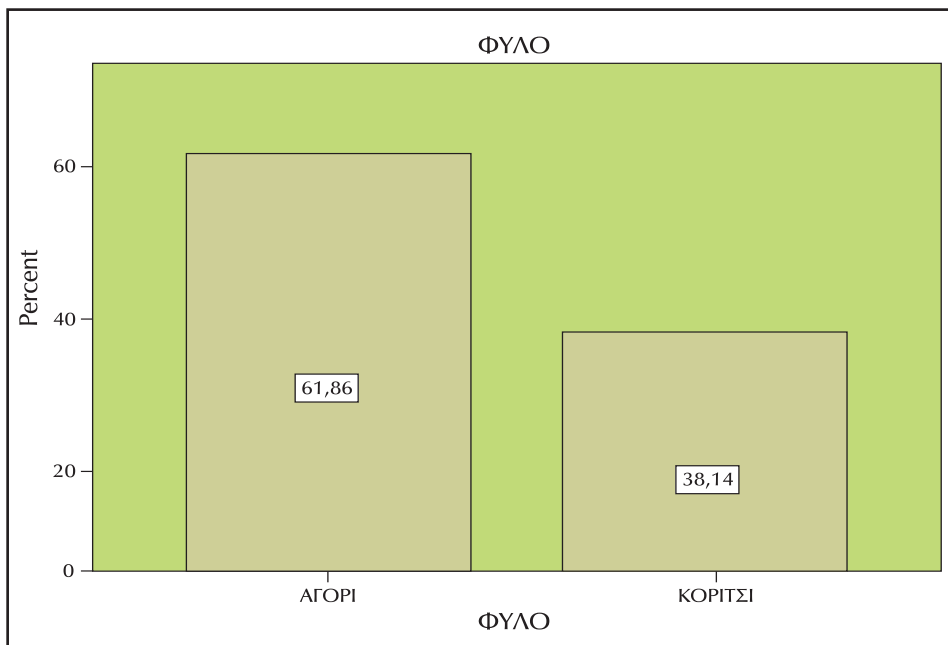
2.2. Οι Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το χρονικό διάστημα Μαρτίου-Ιουνίου 2018 στη Μαγνησία και σε αυτή συμμετείχαν 97 μαθητές Δημοτικού ηλικίας 10-12 ετών και 34 εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν από 5 έως 31 χρόνια υπηρεσίας. Τα χαρακτηριστικά τους παρουσιάζονται στα ακόλουθα γραφήματα:

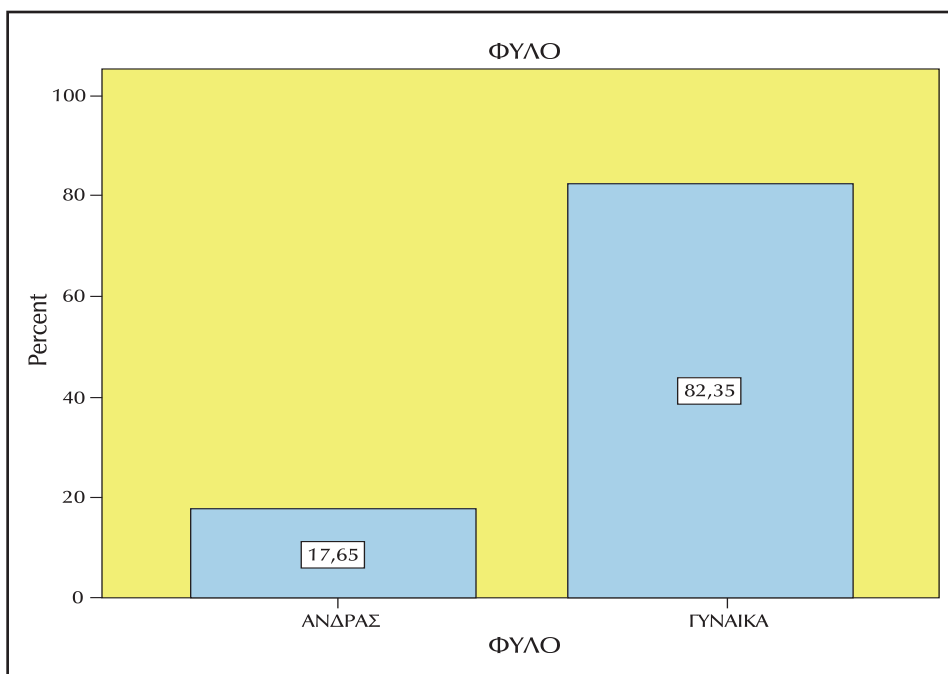
Γράφημα 2.2.1.: Κατανομή δείγματος μαθητών με βάση την ηλικία

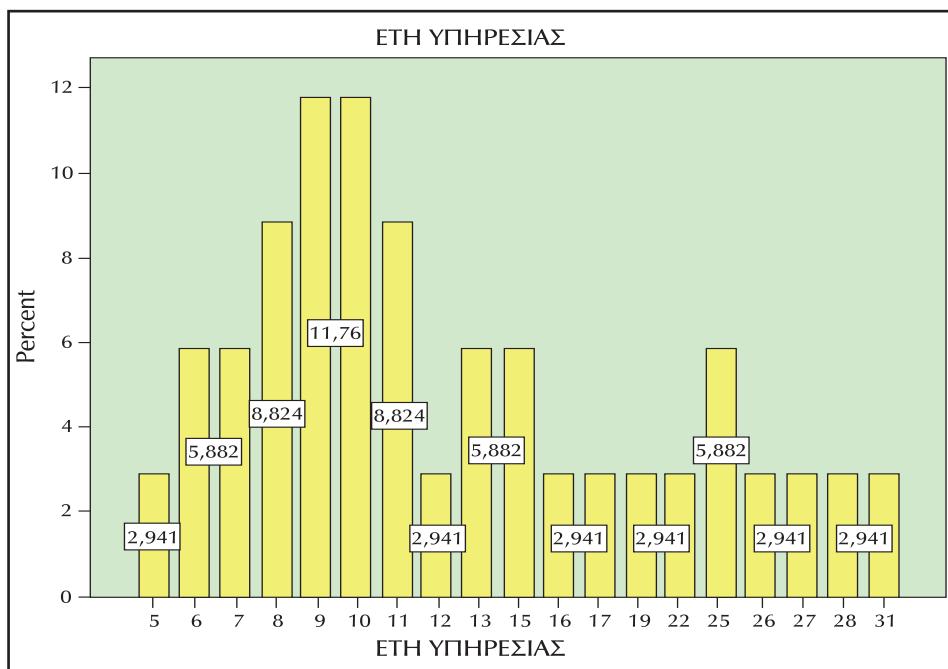


Γράφημα 2.2.2.: Κατανομή δείγματος μαθητών με βάση το φύλο



Γράφημα 2.2.3.: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών με βάση το φύλο



Γράφημα 2.2.4.: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας

2.3. Σχεδιασμός έρευνας

Προκειμένου να «εξερευνήσουμε» το φαινόμενο της πλήξης στο μάθημα της Ιστορίας, θεωρήσαμε πως είναι σημαντικό οι μαθητές αρχικά να προσεγγίσουν ευρύτερα το ίδιο το αίσθημα της πλήξης, αφού αν μπορέσουν να το ορίσουν και να το αναγνωρίσουν θα τους βοηθήσει στη συνέχεια να εστιάσουν στις ερωτήσεις που αφορούν στην Ιστορία. Για τον λόγο αυτό σχεδιάστηκε αρχικά ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου, ώστε να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο το αίσθημα αυτό γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές. Στη συνέχεια, εστιάζοντας στο μάθημα της Ιστορίας, σχεδιάσαμε ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο το οποίο διανεμήθηκε στους ίδιους μαθητές, ώστε να αποτυπωθούν οι απόψεις τους. Τέλος, διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς ένα ερωτηματολόγιο με παρόμοιες ερωτήσεις με αυτές των μαθητών για να εντοπίσουμε τυχόν κοινές θεματικές κατηγορίες.

Μεθοδολογικά, η έρευνα βασίστηκε στην ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των ερωτηματολογίων με την τεχνική της κατηγοριοποίησης και με εργαλείο συγκέντρωσης των ποιοτικών δεδομένων τα 97 ανοιχτού τύπου ερωτηματολόγια των μαθητών και τα 34 των εκπαιδευτικών. Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων (π.χ. φύλο, ηλικία, κ.λπ.) δεν αποτέλεσαν μεταβλητή στην παρούσα έρευνα.

2.4. Εργαλεία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων/ Μέθοδοι ανάλυσης

Στην παρούσα εργασία η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενώ για την επεξεργασία τους χρησιμοποιήθηκαν τα προγράμματα επεξεργασίας και συλλογής δεδομένων IBM SPSS Statistics Version 19 και ATLASi v7.5.7.

3. Αποτελέσματα

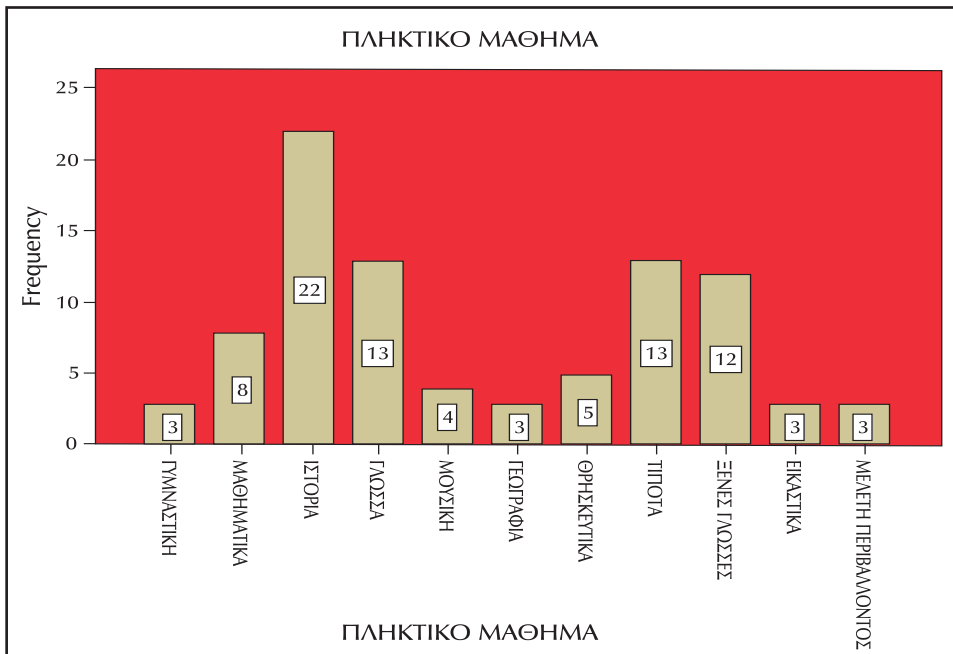
3.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων μαθητών/τριών

3.1.1. Η πλήξη στο σχολείο

Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες απαντούν θετικά αναφορικά με το αν αισθάνονται πλήξη στο σχολείο. Υπάρχουν βεβαίως κάποιες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις τους σχετικά με την ένταση του συναισθήματος (πάρα πολύ, κάποιες φορές, λίγο), οι οποίες κρίνουμε όμως πως δεν χρήζουν αναλυτικής παρουσίασης, γιατί δεν εμπίπτει στους στόχους της παρούσας έρευνας. Αυτό που αξίζει, αντίθετα, να αναλυθεί είναι οι λόγοι που οι μαθητές/τριες βαριούνται στο σχολείο.

Από τις απαντήσεις τους, λοιπόν, διαφαίνεται πως βαριούνται συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, ενώ επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι η πλήξη κυριαρχεί στο μάθημα της Ιστορίας, αφού είναι αυτό που συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό.

Γράφημα 3.1.1.: Τα πιο πληκτικά μαθήματα σύμφωνα με τους μαθητές

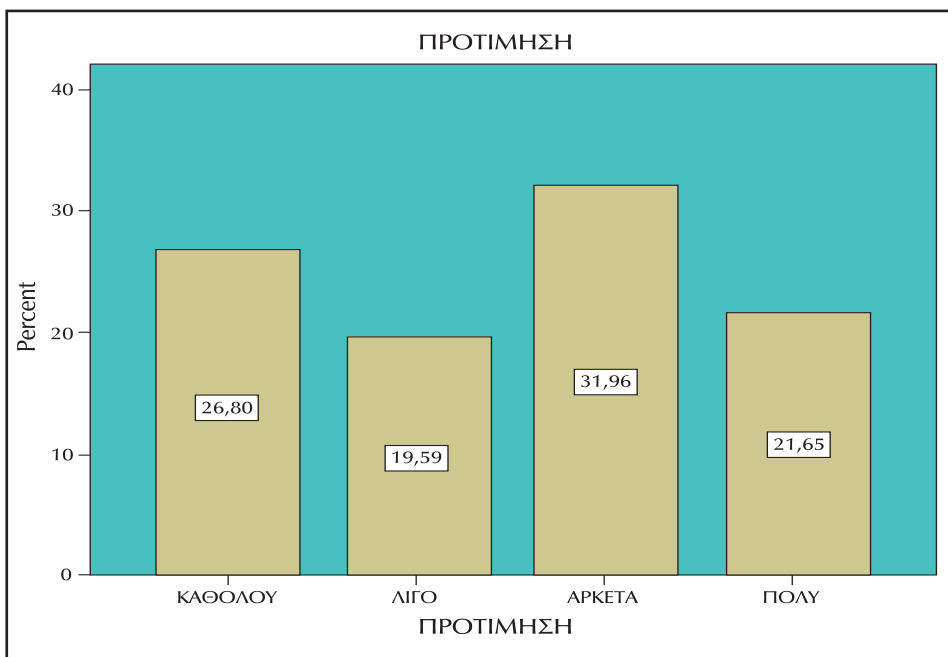


Τα κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές/τριες χαρακτήρισαν ένα ή περισσότερα μαθήματα ως βαρετά, σχετίζονται με τη χρησιμότητα του μαθήματος, το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, την προσωπικότητα του διδάσκοντα, τη δυσκολία στην πρόσληψη και στην εκμάθηση του μαθήματος, τον όγκο εργασιών και τη μονότονη μέθοδο διδασκαλίας. Άλλοι/ες αισθάνονται ανία, εξαιτίας της στατικότητας μέσα στην τάξη ή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο διάλειμμα, ενώ οι διαπληκτισμοί και η κούραση ισχυρίζονται ότι «ενεργοποιούν», επίσης, την πλήξη.

3.1.2. Η πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας

Το κλειστό ερώτημα της έρευνας ήταν ένα και σχετίζονταν με το κατά πόσο αρέσει στους μαθητές το μάθημα της Ιστορίας. Όπως φαίνεται στο ακόλουθο γράφημα, υπάρχει απόκλιση στις απαντήσεις τους, αφού το 31,96% δήλωσε ότι του αρέσει «αρκετά» η Ιστορία, ενώ η αμέσως επόμενη δημοφιλέστερη απάντηση είναι το «καθόλου» με ποσοστό 26,80%.

Γράφημα 3.1.2.: Προτίμηση των παιδιών για το μάθημα της Ιστορίας



3.1.3. «Πληκτικά» σημεία στη διδασκαλία της Ιστορίας

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να αποδώσουν έναν χαρακτηρισμό στο μάθημα της Ιστορίας. Συγκεντρώνοντας τις απαντήσεις τους εντοπίστηκαν συνολικά 48 αρνητικοί χαρακτηρισμοί και σε αυτούς 37 αναφορές της λέξης «βαρετό».

Ένα μικρότερο ποσοστό αναφέρεται στην ενδιαφέρουσα αλλά ταυτόχρονα βαρετή όψη του μαθήματος: «Είναι ένα ενδιαφέρον μάθημα αλλά βαρετό», «Είναι πολύ βαρετό αλλά μαθαίνουμε καινούρια πράγματα», γεγονός το οποίο αποτελεί έναυσμα προβληματισμού, αλλά ταυτόχρονα μάς οδηγεί να διερευνήσουμε τους λόγους για τους οποίους χαρακτηρίζεται ως τέτοιο. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι το 84,53% (82 από τους 97 ερωτώμενους) υποστηρίζει πως οι συμμαθητές του επίσης βαριούνται στο μάθημα αυτό, αλλά και ένα σημαντικό ποσοστό, το 30,92% (30 από τους 97), αποφαίνεται ότι ο/η δάσκαλος/δασκάλα του φαίνεται να αισθάνεται το ίδιο.

Όσον αφορά τα αίτια που προκαλούν πλήξη στο μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές/τριες ισχυρίζονται πως ο τρόπος οργάνωσης του μαθήματος από την πλευρά του διδάσκοντα συμβάλλει στη δημιουργία ενός πληκτικού περιβάλλοντος, ενώ η αναμονή κατά τη διάρκεια του μαθήματος φαίνεται επίσης να αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επιφέρουν πλήξη. Άλλοι/ες ισχυρίζονται πως την πλήξη ενισχύει η δομή και το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό μαθητών αποδίδει την πλήξη στην απουσία νοήματος και ενδιαφέροντος αλλά και στην ίδια τη φύση του γνωστικού αντικειμένου.

3.1.4. Προτάσεις των μαθητών/τριών για να ξεπεραστεί η πλήξη στο μάθημα της Ιστορίας

Οι προτάσεις των μαθητών/τριών για το ζήτημα αυτό σχετίζονται με την αλλαγή του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων και τη μείωση του όγκου των κειμένων προς απομνημόνευση που σε κάποιες περιπτώσεις τους δημιουργεί άγχος. Επιπρόσθετα, ανέφεραν πως βαρετός είναι και ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η αξιολόγηση, προτείνοντας μάλιστα άλλες μεθόδους: «Να εξετάζει ο ένας μαθητής τον άλλο» ή «Όταν τελειώνει η εξέτασή σου να ασχολείσαι με κάτι άλλο».

Ένα μεγάλο ποσοστό πρότεινε επίσης νέους, βιωματικούς τρόπους διδασκαλίας, ώστε το μάθημα να γίνεται πιο ευχάριστο, αν και προκαλεί εντύπωση ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα (3 από τους 97) θεώρησαν ενδιαφέρουσα η χρήση Νέων Τεχνολογιών (βίντεο ή προτζέκτορας) στη διδασκαλία της Ιστορίας. Τέλος, κάποιοι/ες μαθητές/τριες ήταν αποκαλυπτικοί στη διάθεσή τους απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα, αναφέροντας ρητά ότι «εγώ θεωρώ το μάθημα της Ιστορίας γενικά βαρετό και αν άλλαζα κάτι θα άλλαζα όλο το μάθημα», «θα καταργούσα» ή «θα διέγραφα την Ιστορία».

3.2. Παρουσίαση των απόψεων των εκπαιδευτικών

3.2.1. Η πλήξη στο σχολείο

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι οι μαθητές βαριούνται στο σχολείο και οι περισσότεροι (21 από τους 34) αποδίδουν αυτή την πλήξη στις παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας σε συνδυασμό με την παθητική στάση των

ίδιων των μαθητών/τριών. Επιπλέον, υποστηρίζουν πως επειδή αρκετοί μαθητές/τριες δε βρίσκουν ενδιαφέροντα τα ίδια τα μαθήματα, καθώς και η δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην πρόσληψη και κατανόηση ορισμένων διδακτικών αντικειμένων, ενισχύει την πλήξη τους, ενώ σημαντικό ρόλο παίζει και η προσωπικότητα και μεταδοτικότητα του διδάσκοντα. Επίσης, ένα μεγάλο μέρος των ερωτώμενων εκπαιδευτικών (20 από τους 34) υποστηρίζει πως η συνεχής τεχνολογική εξέλιξη ευθύνεται για την πλήξη των σημερινών μαθητών/τριών, εφόσον η υπερπληθώρα αγαθών και τα πολλαπλά ερεθίσματα που δέχονται έχουν ως αποτέλεσμα «σπάνια κάτι να τους *‘συγκινεί’* και να προκαλεί το ενδιαφέρον τους», ενώ η πολύωρη ενασχόλησή τους με τον υπολογιστή *«μπλοκάρει τη δημιουργική τους διάθεση με αποτέλεσμα την πλήξη»*. Επομένως, όταν βρίσκονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα από αυτά της σθόνης, όπως συμβαίνει στο σχολείο, βαριούνται.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι για την πλήξη στο σχολείο ευθύνεται πολλές φορές το *«προστατευμένο οικογενειακό περιβάλλον»*, που δεν αφήνει το περιθώριο για λάθη και φροντίζει να προετοιμάζει τα μαθήματα του παιδιού, ενώ μπορεί να υπεισέρχονται και συναισθηματικοί ή άλλοι παράγοντες, όπως *«η ανεπαρκής ανάπαυση ή διατροφή»* ή ότι *«βαριούνται αρκετά, γιατί τα έχουν όλα και δεν έχουν όρια»*.

3.2.2. Η πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας

3.2.2.1. Αίτια

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (26 από τους 34) χαρακτηρίζουν την Ιστορία ως πληκτικό μάθημα, ισχυριζόμενοι ότι αυτό οφείλεται στον τρόπο με τον οποίο την προσεγγίζει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός αλλά και στο ίδιο το περιεχόμενό της, το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό αλλά και επηρεάζει τις διδακτικές τους επιλογές.

Στις ερωτήσεις, που αφορούν, λοιπόν, την άποψή τους για τη σχολική Ιστορία, αναδεικνύεται η δυσχερής φύση της, αν και θεωρούν ότι αποτελεί ένα ενδιαφέρον και ταυτόχρονα *«παρεξηγημένο»* μάθημα. Υποστηρίζουν πως *«παρουσιάζει υψηλό συντελεστή δυσκολίας»* για τους/τις μαθητές/τριες, αφού τους/τις *«βομβαρδίζει»* με πολλές *«άσχετες για την ηλικία τους πληροφορίες»*, που έχουν ως αποτέλεσμα να *«θολώνουν το μυαλό και να κουράζουν»*.

Συγκεκριμένα, τα σχολικά εγχειρίδια, ειδικά των μεγάλων τάξεων (με εξαίρεση το εγχειρίδιο της Γ' τάξης που προξενεί *«μεγάλο ενδιαφέρον για τους μαθητές»*), είναι *«κακογραμμένα και πυκνογραμμένα»*, περιέχουν *«έναν υπερβολικό όγκο πληροφοριών»* και σε μια γλώσσα απαιτητική, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να *«αδυνατούν να σε παρακολουθήσουν»*. Ο τρόπος που παρουσιάζονται τα γεγονότα είναι επίσης *«μονότονος»*, αφού δεν τους/τις παρακινεί να θέσουν ερωτήματα, ενώ, επιπλέον, δε διαθέτουν ακόμη την ανάλογη αντιληπτική ικανότητα και έτσι *«οι αφηρημένες έννοιες και ο ιστορικός χρόνος είναι δύσκολα και δεν μπορούν να κατανοηθούν από παιδιά αυτής της ηλικίας»*.

Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η Ιστορία περιλαμβάνει πληροφορίες για γεγονότα «ενός παρελθόντος πολύ μακρινού από το σήμερα», «γεγονότα που στην πραγματικότητα δεν τους ενδιαφέρουν καθόλου», τη συγκαταλέγει ανάμεσα στα «πληκτικά» μαθήματα. Αυτή ακριβώς η δυσκολία συσχέτισής τους με το παρόν οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες στην «απουσία νοήματος», «που συνδέεται με το αίσθημα ότι αυτό που μαθαίνουν δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικό» και έτσι νιώθουν ότι το παρελθόν δεν τους αφορά. Παρουσιάζεται λοιπόν έλλειψη κινήτρων, εφόσον «συνήθως, τα κίνητρα για να μάθεις Ιστορία σχετίζονται με την πολιτική, τη διπλωματία ή την περιέργεια για το πώς φτάσαμε στο σήμερα ή τη μελέτη και προσπάθεια εξέλιξης του πολιτισμού μας. Σίγουρα υπάρχει η περιέργεια για το πώς φτάσαμε στο σήμερα, αλλά εξαντλείται στην εξέλιξη των πρώτων πολιτισμών». Παρ' όλα αυτά, οι μαθητές/τριες «είναι αναγκασμένοι/ες να κάθονται σε μια καρέκλα και να ακούνε για το παρελθόν που συνήθως τους είναι αδιάφορο» και έτσι πολλές φορές εκφράζονται αποδοκιμαστικά: «Ωχ! Τι μας νοιάζει τι έκαναν τότε;», «Όχι, πάλι Ιστορία!».

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι η Ιστορία περιορίζεται στο να εκπαιδεύει κυρίως τη μνήμη και έτσι εγκλωβίζει τους/τις μαθητές/τριες στη διαδικασία της απομνημόνευσης, με αποτέλεσμα να «δυσκολεύονται να αποστηθίσουν τόσες πληροφορίες» και αυτό να τους προκαλεί άγχος και απογοήτευση που οδηγούν στην πλήξη. Σημαντικό όμως ρόλο παίζει και η μέθοδος διδασκαλίας, αφού «ο τρόπος όμως που προσεγγίζουμε την Ιστορία είναι προβληματικός», διότι ο εκπαιδευτικός «μιλά ακατάπαυστα» και δεν αφήνει περιθώριο συμμετοχής στους/στις μαθητές/τριες, οι οποίοι έτσι «δυσανασχετούν». Η άποψη αυτή ανιχνεύτηκε σε μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών, ορισμένοι από τους οποίους δε δίστασαν να ομολογήσουν και τις δικές τους ευθύνες ή των συναδέλφων τους.

Επιπλέον, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η πλήξη στην Ιστορία σχετίζεται και με την ίδια τη «φύση» της, αφού συγκαταλέγεται στα λεγόμενα «θεωρητικά μαθήματα», τα οποία δεν αφήνουν «πολλά περιθώρια για διαφοροποίηση της διδασκαλίας». Σύμφωνα μάλιστα με μια άποψη, το γεγονός ότι «βλέπουν πολλή θεωρία στο βιβλίο τους προδιαθέτει αρνητικά» και «αν θα τη συγκαταλέγαμε στα πληκτικά μαθήματα, θα ήταν επειδή είναι ένα θεωρητικό μάθημα».

Από αυτές τις αντιλήψεις δεν θα μπορούσαν να λείπουν και οι αναφορές στους φραγμούς και τα όρια που θέτουν τόσο το πρόγραμμα σπουδών όσο και το ωρολόγιο πρόγραμμα, τα οποία «αποτελούν εμπόδια για τον εκπαιδευτικό». Έτσι, το γεγονός ότι «το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου αναγκάζει τους μαθητές να διδάσκονται Ιστορία συνήθως τις τελευταίες ώρες του διδακτικού ωραρίου» έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες, όχι μόνο να είναι ήδη κουρασμένοι όταν έρχεται εκείνη η ώρα, αλλά και ο διδακτικός χρόνος που ορίζεται για τη διδασκαλία της να μην επαρκεί για την ουσιαστική προσέγγισή της.

3.2.2.2. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την υπέρβαση της πλήξης

Η πρώτη, κοινή σε όλους πρόταση, είναι πως η Ιστορία, ως καταγραφή πραγματικών γεγονότων για το εθνικό παρελθόν, πρέπει να σταματήσει να μεταδίδεται στους μαθητές μέσω της αποστήθισης, ενώ πολλοί θα ήθελαν να μειωθεί η ποσότητα της ύλης και να απλοποιηθεί η γλωσσική της διατύπωση. Επίσης, το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου, ως του μοναδικού σώματος έγκυρης γνώσης, παρουσιάζεται να αποτελεί τροχοπέδη στην προσέγγιση της Ιστορίας, αφού με αυτόν τον τρόπο «η Ιστορία γέρνει από τη μία πλευρά και είναι ιδεολογικά μονοδιάστατη». Έτσι, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η Ιστορία «θα έπρεπε να είναι εμπλουτισμένη με CD και ενδιαφέρουσες μαρτυρίες», ενώ, συνολικά, ομολογούν ότι πρέπει να αλλάξουν οπτική και «να εφευρίσκουν διάφορους τρόπους ώστε τα γεγονότα να ζωντανεύουν», βοηθώντας τα παιδιά να την προσεγγίσουν «σαν ένα ταξίδι στον χρόνο». Προς αυτή την κατεύθυνση υποστηρίζουν πως συνδράμει η εφαρμογή βιωματικών δράσεων καθώς η ηλικία των μαθητών του Δημοτικού σχολείου απαιτεί έναν πιο «παιχνιδιάρικο» τρόπο παρουσίασης του ιστορικού περιεχομένου.

Επιπρόσθετα, κάποιοι εκπαιδευτικοί ζητούν τη διεπιστημονική προσέγγιση του μαθήματος προτείνοντας την αξιοποίηση της μουσικής, του θεάτρου και της ζωγραφικής, ενώ άλλοι θεωρούν ότι η Ιστορία θα μπορούσε να γίνει ενδιαφέρουσα για τους/τις μαθητές/τριες, αν «αντλαμβάνονταν ότι όλα αυτά είναι δική τους κληρονομιά». Συνεπώς, θα πρέπει να βοηθηθούν προς την κατεύθυνση αυτή για να ενισχύσουν την ταυτότητά τους και θα δεξιοθούν την πατρογονική πολιτιστική παρακαταθήκη. Επίσης, προτείνεται η εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες ερευνητικού χαρακτήρα, αλλά και η χρήση της ιστορικής ενσυναίσθησης, διότι «η συναισθηματική εμπλοκή με τους ήρωες παρακινεί τους μαθητές στην περαιτέρω ενασχόλησή τους με την Ιστορία».

Είναι χαρακτηριστικό ότι μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών προτείνει τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα της Ιστορίας, θεωρώντας ότι αυτές «είναι η λύση στην πλήξη. Μόνο με αυτές ενθουσιάζονται οι μαθητές», αλλά έτσι ικανοποιούνται και «οι απαιτήσεις της εποχής». Συνεπώς, ζητούν τον εμπλουτισμό της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, καθώς και την αξιοποίηση των διαθέσιμων εποπτικών μέσων ώστε να μετατραπεί η Ιστορία σε ένα μάθημα πιο ζωντανό και ελκυστικό και η τάξη σε «ιστορικό εργαστήριο».

Άλλες προτάσεις των εκπαιδευτικών αφορούν τη θέση του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα αφού ο περιορισμένος χρόνος, που έχουν τις περισσότερες φορές στη διάθεσή τους, δε βοηθά στη σωστή διαχείριση του γνωστικού αντικειμένου, καθώς και την αύξηση των διδακτικών επισκέψεων σε αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία και τόπους ιστορικής σημασίας.

Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος υποστηρίζει πως η υπέρβαση της πλήξης είναι δυνατό να επιτευχθεί, αν, αντί στη θέση

της χρονολογικής παράθεσης των γεγονότων, τοποθετήσουμε τη μελέτη της Ιστορίας ανά θεματικές ενότητες. Με αυτόν τον τρόπο κάθε μαθητής θα είναι ελεύθερος και ευέλικτος να επιλέξει σε ποια χρονική περίοδο θα εντυφλήσει ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του, αντί να παραθέτουμε ένα συγκεκριμένο «μενού» προς μελέτη και να ορίζουμε τη σειρά με την οποία θα διδαχθούν τα μαθήματα.

Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως «ο εκπαιδευτικός εάν θέλει μπορεί να κάνει την Ιστορία με τον τρόπο του πολύ ενδιαφέρον μάθημα για τα παιδιά» και πως μια σχετική επιμόρφωση θα ήταν χρήσιμη προς αυτή την κατεύθυνση. Πέρα όμως από τις γνώσεις και την εφαρμογή εναλλακτικών και συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας, «το χιούμορ του εκπαιδευτικού» και η διάθεσή του να «εξαλείψει την ίδια του τη βαρεμάρα», στέκονται στον αντίποδα του «Δεν υπάρχει λύση» και μπορούν να αποδειχθούν σύμμαχοι στην προσπάθεια να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες να ξεπεράσουν την πλήξη που επιφέρει η διδασκαλία της Ιστορίας.

4. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε το ζήτημα της πλήξης στη διδασκαλία της Ιστορίας, το οποίο προσεγγίστηκε από δυο διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων. Βασικός σκοπός της ήταν να διαπιστωθεί που συγκλίνουν και που αποκλίνουν οι απόψεις των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα αίτια του φαινομένου και τις προτάσεις για την υπέρβασή του.

Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες είναι πράγματι σε θέση να κατονομάσουν τους λόγους για τους οποίους βαριούνται στο σχολείο και ειδικότερα στο μάθημα της Ιστορίας και να περιγράψουν τις καταστάσεις, οι οποίες εγείρουν αυτό το αίσθημα. Οι αντιλήψεις τους αντικατοπτρίζουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό όσα αναφέρει η βιβλιογραφία για τις θεωρίες που προσεγγίζουν το φαινόμενο της πλήξης.

Από τη μεριά τους, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κατονομάσουν τους παράγοντες που συνδέονται με την πλήξη των μαθητών τους στο σχολείο. Κατηγοριοποιώντας τις απαντήσεις τους διαπιστώσαμε πως προέκυψαν κατηγορίες παρόμοιες με αυτές των μαθητών αλλά αναδείχθηκαν και άλλες, όπως συνέβη και στην έρευνα των Daschmann et al. (2013)². Στην παρούσα έρευνα εντοπίζονται τέσσερις κοινές κατηγορίες στις απαντήσεις τους και είναι: *τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας, το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, η φύση τους και ο διδάσκων.*

Είναι πάντως ιδιαίτερα σημαντικό το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για το ρόλο τους, δεν εξαιρούν τον εαυτό τους από τους παράγοντες που σχετίζονται με την πλήξη των μαθητών τους και δε διστάζουν να αποδώσουν στους εαυτούς τους τις ευθύνες που τους αναλογούν, σε αντίθεση με όσους συμμετείχαν στην έρευνα των Daschmann et al. (2013), οι οποίοι αναφέρθηκαν στον παράγοντα αυτό μόνο όταν τους ζητήθηκε στη συνέχεια της έρευνας.

Όσον αφορά ειδικότερα το μάθημα της Ιστορίας, από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι πολλοί από τους/τις μαθητές/τριες δεν ενδιαφέρονται γι' αυτό, το οποίο αποτελεί ζήτημα προβληματισμού. Θεωρούμε ότι αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι μια μερίδα μαθητών θεωρεί ενδιαφέρον ή χρήσιμο το μάθημα, ενώ μια άλλη διακείται αρνητικά απέναντί του, εξαιτίας ενδεχομένως της εκμάθησης ή της εξέτασής του. Αναμφίβολα, σε αυτή την αμφίροπη σχέση, ιδιαίτερη ευθύνη φέρει το σχολείο.

Ο σχεδιασμός του μαθήματος από την πλευρά του διδάσκοντα, οι μέθοδοι που επιλέγει και τα διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιεί φαίνεται να αποτελούν για τους μαθητές βασικούς λόγους που σχετίζονται όχι μόνο με την πλήξη στο σχολείο αλλά και με την πλήξη στο μάθημα της Ιστορίας.

Οι μαθητές αποδοκιμάζουν επιπλέον την «πολυλογία» των σχολικών εγχειριδίων, η οποία είναι συνυφασμένη με την απομνημόνευση και φαίνεται να εγείρει ερωτήματα σχετικά με τη χρησιμότητα των υπό μελέτη θεμάτων. Τα εγχειρίδια παρουσιάζουν εν συντομία τις βασικές πληροφορίες ενός γεγονότος, οι οποίες είναι συχνά ανολοκλήρωτες, ενώ η σχέση αιτίας-αποτελέσματος δεν είναι διακριτή. Επίσης, από τις αφηγήσεις λείπει, συνήθως, ο πρωταγωνιστής. Απουσιάζει, δηλαδή, το ανθρώπινο στοιχείο που θα καταστήσει το μάθημα πιο εύληπτο. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως αυτός ακριβώς είναι και ένας από τους λόγους που η Ιστορία «έχει κάτι που μόλις ακούω τη λέξη βαριέμαι»: Οι μαθητές δυσκολεύονται να βρουν ενδιαφέρον και νιώθουν πως δεν τους αφορά το περιεχόμενό της, το οποίο μάλιστα θεωρούν ότι «σε 2-3 χρόνια θα το ξεχάσουν».

Η Ιστορία, όπως και τα υπόλοιπα μαθήματα, γίνονται ενδιαφέροντα, όταν εμβάζουν αρκετά στην προηγούμενη γνώση κι έτσι κάθε νέα πληροφορία αποκτά νόημα. Αλλά στην περίπτωση αυτή υπάρχει ιδιαίτερη δυσκολία για τα παιδιά, διότι σε αυτή την ηλικία έχουν ως σημείο αναφοράς τον εαυτό τους και το παρόν τους. Γι' αυτό πρέπει να χρησιμοποιείται μια ανοιχτή διαδικασία προσέγγισης του παρελθόντος, ώστε μέσω των διαφορετικών οπτικών να καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη και να είναι σε θέση να κατανοούν κάπως τον τρόπο με τον οποίο ζούσαν, σκέπτονταν και συμπεριφέρονταν οι άνθρωποι στο παρελθόν.

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας για το ίδιο θέμα εντοπίζονται οι παραπάνω θεματικές κατηγορίες, αλλά προσεγγίζονται από άλλη σκοπιά. Έτσι, φαίνεται να διαθέτουν σαφείς αντιλήψεις για το σχολικό εγχειρίδιο. Στα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη δυσκολία του μαθήματος, η οποία σχετίζεται με την πολυπλοκότητα του λεξιλογίου του σχολικού βιβλίου και καθιστά δύσκολη την πρόσληψη και την κατανόηση της Ιστορίας από τους νεαρούς μαθητές. Η απλούστευση του λεξιλογίου είναι ένα αίτημα, το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον Κόκκινο (2003), η ελλιπής γλωσσική παιδεία των μαθητών ευθύνεται για την αδιάφορη στάση που κρατούν απέναντι στο εν λόγω μάθημα.

Αλλά οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι και το περιεχόμενο του ίδιου του μαθήματος αποτελεί τροχοπέδη στα κίνητρα των μαθητών για την ενασχόληση με το παρελθόν, αφού δε συνάδει με τα ενδιαφέροντα ή την ωριμότητά τους.

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στις αλλαγές που θα έκαναν στο μάθημα της Ιστορίας μαθητές και εκπαιδευτικοί ώστε να αποτάξει από πάνω του τον χαρακτηρισμό του «πληκτικού». Παρά τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού των σχολικών εγχειριδίων με την ενισχυμένη εικονογράφηση, με την παράθεση πηγών και τη γενικότερη βελτίωση της δομής τους, αρκετοί είναι οι μαθητές που προτείνουν απλοποίηση του τρόπου διδασκαλίας των εννοιών και τμηματική παράδοση της διδακτέας ύλης ανά μάθημα, δηλαδή μείωση του όγκου των πληροφοριών που λαμβάνουν.

Ο τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας εξακολουθεί να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και να επηρεάζει το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, αφού όσοι συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ζητούν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα επαναλαμβάνουν την αποστροφή τους προς την απομνημόνευση.

Επίσης, στις απαντήσεις τους, στις πιο πρόσφατες έρευνες, σημαντική θέση κατέχει η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι Νέες Τεχνολογίες (χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, περιήγηση στο διαδίκτυο, προβολή βίντεο), γεγονός που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την εκρηκτική παραγωγή της γνώσης που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια λόγω της εισαγωγής των Νέων Τεχνολογιών και την ακατάπαυστη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Το στοιχείο που κάνει εντύπωση σε αυτό το σημείο είναι το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες στη δική μας έρευνα, αναφερόμενοι στη διαφορετική προσέγγιση του μαθήματος, δεν επικεντρώνονται στις Νέες Τεχνολογίες (μόλις 3 από τους 97 αναφέρονται στη χρήση τους), αλλά αντίθετα φαίνεται να επιζητούν περισσότερο τις βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας. Παρόλο που οι Νέες Τεχνολογίες θεωρούνται ελκυστικές, θεωρούν ότι η χρήση τους δε συνεπάγεται απαραίτητα την υπέρβαση της πλήξης.

Η χρήση οπτικοακουστικού υλικού, η ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών κατά τη διδασκαλία, ο εμπλουτισμός των εγχειριδίων και η αξιοποίηση περισσότερων πηγών, καθώς και η ανάθεση εργασιών, αποτελούν κάποιες από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών. Επιζητείται, επομένως, η ενεργητική και ερευνητική στάση των μαθητών σε σχέση με το μάθημα της Ιστορίας, καθώς γι' αυτούς το περιεχόμενο της σχολικής Ιστορίας δε συνίσταται μόνο στη γνώση παρελθόντων συμβάντων, τη δηλωτική, δηλαδή γνώση, αλλά εμπεριέχει και τη διαδικαστική, δηλαδή την ιστορική έρευνα με πηγές. Θεωρούν, λοιπόν, πως στόχος της ιστορικής εκπαίδευσης δεν αποτελεί μόνο η κατανόηση και κατάκτηση του περιεχομένου αλλά και η καλλιέργεια ιστορικών δεξιοτήτων.

Παρά τα όσα αναφέρθηκαν, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών εμμένει στην ανάλυση του ιστορικού κειμένου για την προσπέλαση της εννοιολογικής του δυσκολίας, έτσι ώστε να το κατανοήσουν πιο εύκολα τα παιδιά. Η εξιστόρηση αιτιολογείται ως κατάλληλη λόγω της φύσης του μαθήματος και των λεπτομερειών που δεν υπάρχουν στο βιβλίο, τις οποίες γνωρίζει ο εκπαιδευτικός και αρέσουν στα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο θεωρούν πως αίρονται οι δυσκολίες που σχετίζονται με την κατανόηση του περιεχομένου και οι μαθητές βρίσκουν πιο ενδιαφέρον το μάθημα, όμως ελλοχεύει ο κίνδυνος της υπερ-απλούστευσης.

Από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών, τέλος, δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν οι Νέες Τεχνολογίες, αφού μια πολύ μεγάλη μερίδα αναφέρεται στη χρήση τους ως «λύση στη βαρεμάρα», γεγονός το οποίο μας προβληματίζει, ακριβώς επειδή έρχεται σε αντίθεση με την άποψη των μαθητών/τριών.

Συμπερασματικά, αναλύοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, βλέπουμε πως οι θεματικές κατηγορίες που προκύπτουν είναι σε συμφωνία με αυτές που προέκυψαν από την ανάλυση του λόγου των παιδιών, γεγονός που αποδεικνύει πως υπάρχει συνάφεια μεταξύ των αντιλήψεών τους σχετικά με τις όψεις της πλήξης που προσεγγίσαμε στην παρούσα έρευνα.

Παρόλο που οι κατηγορίες αυτές δεν είναι ταυτόσημες, το περιεχόμενό τους συγκλίνει και μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μια ρεαλιστική κρίση, γνωρίζοντας τις αιτίες που προκαλούν πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας. Επίσης, είναι σε θέση να τις αναλύσουν με περισσότερες λεπτομέρειες συγκριτικά με τους μαθητές, το νεαρό της ηλικίας των οποίων σίγουρα θέτει περιορισμούς σε κάποια σημεία. Είναι λοιπόν αξιοσημείωτο το γεγονός πως θεωρούν αρκετά δύσκολο να αποφύγουν την εμφάνιση αυτού του αισθήματος παρόλο που είναι ενήμεροι για τις αιτίες που το προκαλούν.

Αν αποδεχθούμε το γεγονός ότι υπάρχουν πολλαπλές αιτίες που προκαλούν πλήξη και θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε αυτές που σχετίζονται με το σχολικό, οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και σε αυτές που πηγάζουν από τον ίδιο τον/την μαθητή/τρια, είναι σαφές πως είναι ευκολότερο να ξεκινήσουμε να σχεδιάζουμε τις παρεμβάσεις που μπορούμε να κάνουμε στο περιβάλλον αυτό, αφού αυτό αλλάζει ευκολότερα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Το γεγονός αυτό πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να μετασχηματίσουν τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας τους, ώστε να την προσαρμόσουν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους. Προτείνεται να αναζητούν και να επιδιώκουν τις συζητήσεις με τους/τις μαθητές/τριές τους μέσα στη σχολική αίθουσα, ώστε όχι μόνο να τους βοηθούν να ξεπερνούν την πλήξη που αισθάνονται αλλά και για να βελτιωθεί το διδακτικό τους έργο.

Πάντως, οι Nett et al. (2012) υποστηρίζουν πως οι βαρετές καταστάσεις στο σχολείο δεν μπορούν να αποφευχθούν και θα μπορούσαμε να προσθέσουμε πως είναι αδύνατο όλοι οι μαθητές, σε όλες τις τάξεις, σε όλα τα σχολεία κάθε στιγμή να βρίσκουν ενδιαφέρον σε ό, τι διδάσκονται. Εύλογα λοιπόν τίθεται το ερώτημα «γιατί αυτή η εμμονή με την πλήξη και την υπέρβασή της»; Μήπως τελικά πρέπει να αποδεχθούμε το γεγονός πως είναι φυσιολογικό να βαριόμαστε και ότι ήρθε η ώρα να απενοχοποιηθεί το αίσθημα αυτό; Αντί να αναζητούμε τρόπους «θεραπείας» και με όλες αυτές τις αντι-πληκτικές μεθόδους να μην καταφέρνουμε τίποτα άλλο από το να τροφοδοτούμε και πάλι την πλήξη, μήπως αυτή είναι η κατάλληλη στιγμή να «γνωρίσουμε» καλύτερα όχι μόνο τους μαθητές μας αλλά και το σύγχρονο πολιτισμό, ο οποίος, παράδοξα ίσως, παράγει τεράστιες ποσότητες πλήξης, έτσι ώστε να έχει την ευκαιρία να τις αντιμετωπίσει με την υπερβολή της καινοθηρίας (Σμυρναίος, 2009 και 2013).

1. Ως «ακαδημαϊκά συναισθήματα» (academic emotions) ορίζονται τα συναισθήματα που συνδέονται με τη μάθηση, τη διδασκαλία και τη σχολική επίδοση. Σχετίζονται με την ικανότητα του μαθητή να διαχειριστεί τα συναισθήματα που γεννά η εκάστοτε επιτυχία ή αποτυχία του και αναδεικνύουν τις αντιδράσεις του κατά τη διάρκεια του μαθήματος και της σχολικής μελέτης (Yan & Guoliang, 2007). Σε αυτά συμπεριλαμβάνονται θετικά συναισθήματα, όπως η χαρά, η απόλαυση, η ελπίδα, η υπερηφάνεια, αλλά και αρνητικά, όπως ο θυμός, το άγχος, η απελπισία, η ντροπή και η πλήξη (Pekrun et al., 2009).
2. Σκοπός της έρευνας των Daschmann et al. (2013) ήταν να διαπιστωθεί σε ποιον βαθμό συγκλίνουν οι απόψεις των μαθητών ηλικίας 13 χρόνων (9^ο έτος) και των εκπαιδευτικών τους αναφορικά με τα αίτια της πλήξης στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

- Barbalet, M. Jack (1999) Boredom and Social Meaning, *The British Journal of Sociology*, 50(4), 631-46.
- Barton, K. & Levstik, L. (1998 ή 2008) "It Wasn't a Good Part of History": National Identity and Ambiguity in Students' Explanations of Historical Significance. *The Teachers College Record*, 99(3), 478-513.
- Damrad-Frye, R. & Laird, J.D. (1989) The experience of boredom: The role of the self-perception of attention. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 315-20.
- Daschmann, E. C. (2013) *Boredom in school from the perspectives of students, teachers and parents* (Doctoral dissertation, University of Konstanz, Konstanz, Germany). Retrieved from <http://kops.ub.uni-konstanz.de>
- Fisher, D. C. (1993) Boredom at work: A Neglected Concept, *Human Relations*, 46(3), 395-417.

- Fahlman, S. A., Mercer, K. B., Gaskovski, P., Eastwood, A. E. & Eastwood, J. D. (2009) Does a lack of life meaning cause boredom? Results from psychometric, longitudinal, and experimental analyses. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(3), 307-340.
- Goldberg, Y. K., Eastwood, J. D., LaGuardia, J. & Danckert, J. (2011) Boredom: An emotional experience distinct from apathy, anhedonia, or depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 30(6), 647-666.
- Goodstein, S. E. (2005) *Experience Without Qualities: Boredom and Modernity*, Stanford, Stanford University Press.
- Κόκκινος, Γ. (2003) *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Macklem, G. L. (2015) *Boredom in the classroom: Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in learning* (Vol. 1). Springer.
- Martin, M., Sadlo, G. & Stew G. (2006 ή 2002) The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 193-211, University of Brighton, UK.
- Nett, U.E., Goetz, T. & Daniels, L.M. (2010) What to do when feeling bored?: Students' strategies for coping with boredom, *Learning & Individual Differences*. 20 (6), 626-38.
- Nett, U. E., Goetz, T. & Hall, N. C. (2011ή 2012) Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 49-59.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H. & Perry, R. P. (2010) Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 531-549.
- Σμυρναίος, Α. Λ. (2009) *Λατρεία και νεύρωση στην Παιδαγωγική της Καινοτομίας: σημειώσεις σε μια μετανεωτερική Φιλοσοφία της Παιδείας*, Αθήνα: Εστία.
- Σμυρναίος, Α.Λ.. (2013) *Ιστορίας Μάθησης: Ζητήματα φιλοσοφίας και διδακτικής της Ιστορίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Svendsen, L. (2006) *Η Φιλοσοφία της Βαρεμάρας*, μτφρ. Καλαμαράς Π., Αθήνα: Σαββάλας.
- Vodanovich, J. S. (2003) Psychometric Measures of Boredom: A Review of the Literature. *The Journal of Psychology*, 137 (6), 569-595.