



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα
Περιβάλλοντα Μάθησης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας

Παραφέστα Σοφία

Βόλος, 2018



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα
Περιβάλλοντα Μάθησης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Παραφέστα Σοφία

A.M.: 00206

Η πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας

Επιβλέπων καθηγητής: Σμυρναίος Αντώνιος, Αναπληρωτής Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Συμβουλευτική επιτροπή:

Ανδρέου Ελένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Χανιωτάκης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Βόλος, 2018

Copyright © Σοφία Παραφέστα, 2018.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διπλωματικής εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση διπλωματικής εργασίας από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας δε δηλώνει αποδοχή των γνώμών της συγγραφέως.

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία με θέμα «*Η πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας*» αποτελεί το επιστέγασμα των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Παιδαγωγικό τμήμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στην ολοκλήρωσή της συνέβαλε η υποστήριξη ενός αριθμού ανθρώπων, στους οποίους θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου.

Αρχικά οφείλω να εκφράσω θερμές ευχαριστίες σε όσους έκαναν εφικτή την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας: στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των σχολικών μονάδων, για την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα, τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν, την ειλικρίνεια και τον αυθορμητισμό των απαντήσεών τους.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στον επιβλέποντα καθηγητή μου, τον αναπληρωτή καθηγητή της Νεοελληνικής Ιστορίας και Εκπαίδευσης και Διδακτικής της Ιστορίας του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κ. Αντώνη Σμυρναίο, για τη συνεργασία και τη βαθιά εμπιστοσύνη του. Οι γνώσεις του και η διακριτική παιδαγωγική ελευθερία σε όλα τα στάδια της καθοδήγησης και υλοποίησης της παρούσας εργασίας υπήρξαν καθοριστικά για την ανάληψη των ερευνητικών πρωτοβουλιών και την καλλιέργεια του δημιουργικού και κριτικού πνεύματος που απαιτούσε η συγκεκριμένη προσπάθεια.

Ευχαριστίες θα ήθελα, επίσης, να απευθύνω στην καθηγήτρια Παιδαγωγικής Ψυχολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Ελένη Ανδρέου και στον αναπληρωτή καθηγητή Σχολικής Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Νίκο Χανιωτάκη για τον χρόνο που διέθεσαν προκειμένου να μελετήσουν και να αξιολογήσουν την παρούσα εργασία.

Τέλος, στην οικογένειά μου εκφράζω τη βαθιά ευγνωμοσύνη μου για την καθημερινή υπομονή, την ουσιαστική στήριξη και την αγάπη τους. Η παρούσα προσπάθεια δε θα μπορούσε να ολοκληρωθεί δίχως αυτούς.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες

Περίληψη

Abstract

Εισαγωγή	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης..1
1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης..6
1.1. ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΠΛΗΞΗΣ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης..6
1.1.1. Ιστορική- ετυμολογική προσέγγιση της πλήξης.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης..6
1.1.2. Γενεαλογία της πλήξης.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης..13
1.1.3. Σύγχρονοι ορισμοί της πλήξης.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης..18
1.1.4. Επιπτώσεις της πλήξης στο άτομο	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης..23
1.2. ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΠΛΗΞΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης..29
1.2.1. Παράγοντες που συνδέονται με την πλήξη των μαθητών στο σχολείο	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης..31
1.3. Η ΘΕΩΡΙΑ ΠΙΣΩ ΑΠΟ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΠΛΗΞΗΣ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης..37
1.3.1. Αρχικές Θεωρίες.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης..37
1.3.2. Dimensional models	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης..38
1.3.3. The Control- Value theory of achievement emotions	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης..39
1.3.4. The attentional theory of boredom proneness	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης..40
1.3.5. Emotion theory	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης..42
1.4. Η ΙΣΤΟΡΙΑ.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης..43

- 1.4.1. Η ιστορική εκπαίδευση στην ελληνική πραγματικότητα**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..43
- 1.4.2. Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο
Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης..48
- 1.4.3. Ανασκόπηση ερευνών**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..51
- 1.5. Η ΠΛΗΞΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..58
- 1.5.1. Τα αίτια που «γεννούν» πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..61
2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..66
- 2.1. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ..**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..66
- 2.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ...**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..67
- 2.2.1. Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι ..**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..67
- 2.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..68
- 2.2.3. Οι συμμετέχοντες**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..68
- 2.2.4. Ερευνητική μέθοδος**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..72
- 2.2.5. Εργαλεία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..73
- 2.2.6. Ερωτήσεις ερωτηματολογίων.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..73
- 2.2.7. Στρατηγική ανάλυσης δεδομένων**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..74
3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..76
- 3.1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..76
- 3.1.1. 1^{ος} άξονας: Προσέγγιση του αισθήματος της πλήξης **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..76
- 3.1.2. 2^{ος} άξονας: Η πλήξη στο σχολείο**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..81
- 3.1.3. 3^{ος} άξονας: Η πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας ...**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..84
- 3.1.4. 4^{ος} άξονας: Προτάσεις για να ξεπεραστεί η πλήξη στην Ιστορία .. **Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης**..92

3.2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	94
3.2.1. 1 ^{ος} άξονας: Προσέγγιση του αισθήματος της πλήξης	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	94
3.2.2. 2 ^{ος} άξονας: Η πλήξη στο σχολείο	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	96
3.2.3. 3 ^{ος} άξονας: Η πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	104
3.2.4. 4 ^{ος} άξονας: Προτάσεις για την υπέρβαση της πλήξης	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	111
4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	115
5. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ- ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	130
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	132
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.	147

Περίληψη

Πολύ συχνά οι μαθητές δυσανασχετούν και ισχυρίζονται πως «η Ιστορία είναι βαρετή» και αντίστοιχα οι ενήλικες, γονείς και εκπαιδευτικοί, διαρκώς εκφράζουν την απογοήτευσή τους υποστηρίζοντας πως τα παιδιά δεν έχουν ιστορικές γνώσεις. Βέβαια, η «ιστορική κουλτούρα» των μαθητών συγκλίνει σε μεγάλο βαθμό με την αντίστοιχη των περισσότερων ενηλίκων, αφού οι αξίες και οι προκαταλήψεις που εκφράζονται δε φαίνεται να διαφοροποιούνται σημαντικά. Άραγε φταίει το περιεχόμενο και οι παραδοσιακές διδακτικές μέθοδοι ή είναι ο εκσυγχρονισμός των κοινωνιών που δημιουργεί αυτή την ολοένα αυξανόμενη έλλειψη κινήτρων για τη μάθηση της Ιστορίας; Η παρούσα εργασία, στο πλαίσιο του σύγχρονου προβληματισμού για την ιστορική εκπαίδευση, επιχειρεί να χαρτογραφήσει τις αιτίες

που οδηγούν στην πληκτική, εν τέλει, αντιμετώπιση της Ιστορίας από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Σκοπός της δεν είναι η απαρίθμηση των χαρακτηριστικών εκείνων που θα κάνουν πιο ελκυστικό το μάθημα της Ιστορίας μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο το αίσθημα της πλήξης αλλά, μέσω της ανάλυσής της, να οδηγηθούμε προς την κατανόηση της κοινωνικής της σημασίας στη διαμόρφωση των σύγχρονων πολιτών. Άλλωστε το να ακούμε με προσοχή διαφορετικές φωνές, αυτές των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των απλών ανθρώπων και να αναζητούμε τις πιο εύστοχες απαντήσεις αρμόζει στη φύση της Ιστορίας και είναι απαραίτητο για τη ζωή σε μια ανοιχτή κοινωνία.

Λέξεις- κλειδιά: πλήξη, Ιστορία, Δημοτικό σχολείο, μαθητές, εκπαιδευτικοί

Abstract

Quite often primary school pupils express their frustration about the subject of history and claim that “*History is boring*”. On the other hand adults, both parents and teachers, are constantly disappointed regarding their children’s poor knowledge of historic events. Pupils’ “History culture” tent to merge, to a certain degree, with that of adults’ since both their values and prejudice don’t seem to be significantly differentiated. What is to blame? Is it the content and the traditional teaching methods? Or is it the modernization of society that encourages this increasing lack of motivation for teaching History? This current thesis, in the context of contemporary reflection on historical education, tries to focus on the causes which lead to the boring dealing of history by both teachers’ and pupils’ side. Its aim is not to number those features which make the subject of history appealing to the pupils, thus decreasing

boredom but through its analysis to comprehend the social raising of contemporary citizens. Besides, taking into deep consideration of the voices of students, teachers and common people and seeking for fair answers is vital for an open society that treats History right.

Keywords: boredom, History, primary school, pupils, teachers

Εισαγωγή

Σε τι χρησιμεύει η διδασκαλία της Ιστορίας; «Να εξασκήσει τη μνήμη; Να αφυπνίσει την περιέργεια και να διεγείρει τη φαντασία; Να οδηγήσει σε καλύτερο τρόπο του “σκέπτεσθαι”, στην απόκτηση της αίσθησης του τυγχάνοντος, του σχετικού; Να παράσχει κάποιες γνώμες χρήσιμες στο μελλοντικό πολίτη; Να ασκήσει τις κριτικές του ικανότητες; Να διαμορφώσει την κοινή γνώμη; Να ενδυναμώσει την εθνική ταυτότητα, να σφυρηλατήσει μια “εθνική συνείδηση”;» (Thuillier & Tulard, 1993:64).

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 μια και μέσω της διασύνδεσης παρελθόντος- παρόντος- μέλλοντος καλλιεργεί στους νεαρούς μαθητές κριτική ιστορική σκέψη και δεξιότητες κατανόησης του εαυτού τους σε σχέση με τους «άλλους», το πολιτισμικό, κοινωνικό αλλά και εθνικό τους περιβάλλον.

Αντιθέτως, 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 τον ανιαρό του χαρακτήρα και συμφωνεί πως η διδασκαλία της, τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες, δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Παρά το γεγονός ότι η σύγχρονη Παιδαγωγική επεσήμανε από πολύ νωρίς την ανάγκη να δοθεί έμφαση στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Χαραλαμπίδης, 1990) διαπιστώνεται ότι η παράμετρος αυτή ελάχιστα λαμβάνεται υπόψη από εκείνους που ασχολούνται με τη διδακτική της Ιστορίας.

Σύμφωνα με τη Stein (2003) στις Η.Π.Α. «το *curriculum* συχνά χαρακτηρίζεται ως περισσότερο “κοινωνικές σπουδές” παρά Ιστορία. Η Ιστορία έχει απαξιωθεί. Δίνεται μικρή ή καθόλου έμφαση τόσο στα ιστορικά γεγονότα όσο και στην προώθηση ιστορικών δεξιοτήτων όπως η χρονολόγηση, αιτίες, συνέπειες...». Στη Γαλλία, υπό την επιρροή της «Νέας Ιστορίας», «...από την Ιστορία που ασφυκτιούσε στους χριστιανικούς εναγκαλισμούς οδηγηθήκαμε στην Ιστορία σε ψίχουλα καθώς οι μερίδες της έγιναν εξίσου μικροσκοπικές με τις μερίδες της μαγειρικής, η προετοιμασία της το ίδιο δύσκολη και η γλώσσα της ακόμα πιο ακατανόητη» (Ferro, 2000). Στη Γερμανία «η διδασκαλία της Ιστορίας στα σχολεία κάθε άλλο παρά ενθουσιάζει την πλειονότητα των μαθητών... Για πολλούς μαθητές, τα μαθήματα της Ιστορίας είναι ώρες βαρετές, χωρίς απ’ ότι φαίνεται, να έχουν καμία σχέση με τις προσδοκίες και τις ενασχολήσεις τους. Η απογοήτευση και η κόπωση εξάλλου που προκύπτουν από έναν απρόσφορο τρόπο διδασκαλίας, δεν προβληματίζουν πάντοτε όσο θα έπρεπε τους καθηγητές» (Wittenbrock, 2002). Αν λάβουμε υπόψη ότι με την επικράτηση της «Νέας Ιστορίας» η έμφαση έχει δοθεί περισσότερο στη «θεματική» εξέταση ιστορικών περιόδων, στην ανάλυση κοινωνικών και οικονομικών δεδομένων και πολύ λίγο στην αφήγηση της δράσης των ιστορικών προσώπων, ίσως μπορούμε να εξηγήσουμε γιατί το μάθημα της Ιστορίας στο σύγχρονο σχολείο αφήνει αδιάφορους τους περισσότερους μαθητές.

Αρκετές φορές στην μέχρι τώρα πορεία μου ως εκπαιδευτικός του Πρωτοβάθμιου Σχολείου άκουσα τους μαθητές μου να προφέρουν τη φράση «η Ιστορία είναι βαρετή». Στο άκουσμά τους ένιωθα πάντα μια περίεργη αίσθηση ενοχής. Αναρωτιόμουν τι δεν γίνεται σωστά από μέρους μου και φρόντιζα την επόμενη φορά να μπω στην τάξη ακόμη πιο προετοιμασμένη, πιο κεφάτη, να φέρω έναν «αέρα ανανέωσης» μέσω πρωτότυπων, εναλλακτικών πρακτικών που θα τραβούσαν ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών μου και θα «ξόρκιζαν» την πλήξη. Το αποτέλεσμα ήταν άμεσο και με ικανοποιούσε γιατί πράγματι έβλεπα ξανά στα μάτια των μαθητών μου τον ενθουσιασμό όμως μακροπρόθεσμα συνειδητοποίησα πως ό, τι έφερα ως «νέο» μετά από λίγο καιρό «πάλιωνε» και έπρεπε, συνεπώς, να αντικατασταθεί αφού η πλήξη επέστρεφε. Τότε κατάλαβα πως η πλήξη που βιώνουν τα παιδιά εδράζεται σε κάτι βαθύτερο που σίγουρα δεν συνδέεται μόνο με το σχολείο, τον εκπαιδευτικό ή το γνωστικό αντικείμενο γι’ αυτό χρήζει ιδιαίτερης μελέτης.

Το αντικείμενο και οι στόχοι της εργασίας

Η παρούσα εργασία με θέμα «*Η πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας*» αποτελεί το επιστέγασμα της ενασχόλησής μου με τη Διδακτική της Ιστορίας στο πλαίσιο της φοίτησής μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Σχεδιασμός Μαθήματος και Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού σε Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Πρόκειται για μια έρευνα ποιοτικού χαρακτήρα η οποία εξετάζει τις αντιλήψεις των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου (Δ' - ΣΤ' τάξεις) καθώς και των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την Ιστορία υπό το πρίσμα της πλήξης.

Η Ιστορία και η διδασκαλία της στο σχολείο είναι ένα ζήτημα που απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα τόσο σε διεθνές όσο και εθνικό επίπεδο¹. Οι σύγχρονες έρευνες είναι στραμμένες στο πεδίο των αντιλήψεων των μαθητών για την Ιστορία και εστιάζουν κυρίως στη «χαρτογράφηση» των ιδεών των παιδιών και των νέων για το παρελθόν, στην αναζήτηση των κοινωνικοπολιτισμικών πηγών προέλευσής τους, στον ρόλο του εκπαιδευτικού και στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία της.

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. Μέσα στο πλαίσιο του σύγχρονου προβληματισμού για τη σχολική Ιστορία, επιχειρούμε να αναζητήσουμε 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.

¹ Οι περισσότερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα σχετικά με τις απόψεις μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας αφορούσαν κυρίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εκτός από τη συγγραφή πονημάτων για μια σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση αξιολογή είναι και η προσπάθεια της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων με τη διεξαγωγή συναντήσεων-σεμιναρίων με διαπραγμάτευση ζητημάτων θεωρητικού προβληματισμού και διδακτικής πρακτικής. Βλ. Σεμινάρια 3, 9, 17, 21. Ακόμη βλ. Ε.Μ.Ν.Ε., (1988) και Φιλολόγος, (1997).

Το ενδιαφέρον μας εστιάζεται κυρίως στην αντίχνευση και τον συσχετισμό των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με:

- το αίσθημα της πλήξης
- τους παράγοντες που επιφέρουν πλήξη στο σχολείο
- τους παράγοντες που επιφέρουν πλήξη στο μάθημα της Ιστορίας καθώς και
- στην ανάδειξη των προτάσεών τους προκειμένου να «αξιοποιηθεί» διδακτικά το εν λόγω αίσθημα στο μάθημα της Ιστορίας.

Τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι η πλειοψηφία των μαθητών του Δημοτικού σχολείου βαριέται το μάθημα της Ιστορίας, γεγονός το οποίο αναγνωρίζουν και οι εκπαιδευτικοί τους, ενώ εκφράζουν ταυτόχρονα την επιθυμία τους για ενεργό εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπρόσθετα, οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν μέσω της ανάλυσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών 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.

Εν κατακλείδι, επιβεβαιώνεται η άποψη πως η επικοινωνία των παιδιών με την Ιστορία, με το «φανταστικό παρελθόν» (Moniot, 2002) μέσα στη σχολική τάξη πραγματοποιείται με βασικό εργαλείο το σχολικό βιβλίο και τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος του τελευταίου, μάλιστα, είναι ρόλος- κλειδί, σύμφωνα με τον Booth (1983), σε ό, τι αφορά την επίτευξη των στόχων της ιστορικής εκπαίδευσης. Για τους παραπάνω λόγους είναι σημαντικό να έρθει στο προσκήνιο για να μελετηθούν οι απόψεις του, οι αντιλήψεις που λανθάνουν σε αυτές αλλά και οι διδακτικές πρακτικές που υιοθετούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρούμε, όμως, ακόμη πιο σημαντικό τον λόγο των μαθητών και υποστηρίζουμε πως είναι καιρός να δοθεί η πρέπουσα προσοχή στη σχολική εμπειρία τους, ειδικά στην περίπτωση που επιζητείται η αλλαγή και η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού εκείνοι είναι οι τελικοί αποδέκτες αλλά και οι αξιολογητές της.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1. ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΠΛΗΞΗΣ

1.1.1. Ιστορική- ετυμολογική προσέγγιση της πλήξης

Boredom, ennui, Langeweile, malal, dajira, khaali, bosan na buwa, taikutsu, jidooham, wulian, noia, kedsomhed², αλλά και πλήξη, ανία, βαρεμάρα... Είναι αδύνατο να γνωρίζουμε πόσοι άνθρωποι έχουν επηρεαστεί από την πλήξη ανά τους αιώνες. Η Ιστορία της, ωστόσο, μάς αποκαλύπτει πως δεν αποτελεί ένα νέο φαινόμενο, αφού κατά τη διάρκειά τους φιλόσοφοι, συγγραφείς και ποιητές προσπάθησαν να την προσδιορίσουν ώστε να οδηγηθούν στην κατανόησή της. Στην παρούσα ενότητα γίνεται μια απόπειρα ιστορικής- ετυμολογικής προσέγγισης της πλήξης.

Ο Reinhard Kuhn, στην προσπάθειά του να τη μελετήσει και να την αναλύσει, ξεκινά μελετώντας την αρχαία λογοτεχνία και καταλήγει πως ο όρος «άλη» συναντάται στα κλασικά κείμενα της ελληνικής φιλοσοφίας του 4^{ου} αι. π.Χ. ως συνώνυμο της πλήξης, για να περιγράψει μια ασυνήθιστη κατάσταση του μυαλού³. Όπως ο ίδιος σημειώνει, ο Σωκράτης θεωρούσε προσβλητική κάθε είδους επίκριση για μονοτονία ή επανάληψη, γεγονός που φανερώνει πως η πλήξη ενδέχεται να ήταν ένα από τα θέματα που τον απασχολούσαν. Στα λατινικά οι όροι “horror loci” και “fastidium” συμπεριλαμβάνονται στην ετυμολογική της προσέγγιση, αν και ο όρος που χρησιμοποιείται αργότερα ως συνώνυμό της είναι το “taedium vitae”, στον οποίο ο Στωικός Λατίνος φιλόσοφος και ποιητής Λεύκιος Α. Σενέκας αφιέρωσε μια από τις πρώτες φιλοσοφικές έρευνες για την πλήξη σε μια προσπάθεια να οδηγήσει τον άνθρωπο στην πνευματική γαλήνη.

² Η δανική αυτή λέξη φαίνεται να είναι η πρώτη που εμφανίζεται στον ευρωπαϊκό χώρο για να περιγράψει την πλήξη και καταγράφεται για πρώτη φορά στα χειρόγραφα λεξικά του Ματίας Μοζ (1647 – 1719).

³ Reinhard Kuhn, *The demon of Noontide: Ennui in Western Literature* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1976), p.16.

“How long the same things? Surely I will yawn, I will sleep, I will eat, I will be thirsty, I will be cold, I will be hot. Is there no end? But do all things go in a circle? Night overcomes day, day night, summer gives way to autumn, winter presses on autumn, which is checked by spring. All things pass that they may return. I do nothing new, I see nothing new. Sometimes this makes me seasick [fit aliquando et huiusreinausia]. There are many who judge living not painful but empty” (Seneca, 2004: 120)⁴.

Αργότερα, με την έλευση του Χριστιανισμού, η πλήξη συνδέεται με τη νοθρότητα και κατατάσσεται ανάμεσα στα σοβαρότερα αμαρτήματα αφού σχετίζεται με την έλλειψη πνευματικής και διανοητικής μέριμνας. Πολλές λέξεις χρησιμοποιήθηκαν για να περιγράψουν καταστάσεις όμοιες με αυτή, όπως “dryness of soul”, “inexplicable sorrow”, “complete paralysis of the will”, “sloth”. Ωστόσο εντέλει κυριάρχησε ο όρος «ακηδία»⁵.

Η ακηδία αναγνωρίζεται ως το παλαιότερο τεκμηριωμένο φαινόμενο που συνδέεται στενά με τη σημερινή έννοια της πλήξης (Kuhn 1976; Raposa 1999; Svendsen, 2006). Χρησιμοποιούνταν κατά κόρον κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα για να περιγράψει μια κατάσταση απάθειας που έπληττε κυρίως τον κλήρο⁶. Ετυμολογικά η λέξη προέρχεται από το ουσιαστικό «κήδος» που σημαίνει ενδιαφέρον και το

⁴ Seneca, *Epistulae morales* 24.26, in P. Toohey (ed.) *Melancholy, love, and time: Boundaries of the self in ancient literature*. Michigan: University of Michigan Press, 2004, p.191.

⁵ Ο όρος σταμάτησε να χρησιμοποιείται τον 14^ο αιώνα, αν και σύμφωνα με τον Healy υπάρχουν αναφορές ότι εξακολουθούσε να χρησιμοποιείται στην Ιταλία κατά τους χρόνους της Αναγέννησης. Healy (1984) in Martin, M., Sadlo, G., Stew, G. (2006). The phenomenon of boredom, *Qualitative Research in Psychology*, 3, p.195.

⁶ Σύμφωνα με την Patricia Meyer Spacks στο *Boredom: The Literary History of a State of Mind* (Chicago and London: The University of Chicago Press, 1995), p.21, ο “Demon of Noontide” έκανε την εμφάνισή του τις μεσημεριανές ώρες και εισήγαγε τους μοναχούς σε μια επικίνδυνη πνευματική αλλοτρίωση. Για να τον «πολεμήσουν» και να καταστείλουν αυτό το συναίσθημα έπρεπε να καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια.

στερητικό μόριο α-. Πιο συγκεκριμένα, αποτελούσε μια «ηθική ασθένεια» των μοναχών και σχετιζόταν με την ανικανότητα εκτέλεσης των θρησκευτικών τους καθηκόντων και κατ' επέκταση την απομάκρυνσή τους από τον Θεό.

Αυτή η νωθρότητα, η ανικανότητα νοηματοδότησης της ζωής θεωρείτο από τους πρώτους Πατέρες της Εκκλησίας (4^{ος} αι. μ.Χ.) ως το χειρότερο αμάρτημα, αυτό που γεννά μια σειρά άλλων αμαρτημάτων, αφού περιγράφει μια κατάσταση κορεσμού από τη ζωή και απαιτείται πνευματική πειθαρχία για να υπερνικηθεί. Ο Ευάγγριος ο Ποντικός (345 – 399 μ.Χ.) θεωρούσε την ακηδία «δαιμονική» ενώ σύμφωνα με τον Θωμά Ακινάτη η ακηδία είναι η άρνηση της χαράς (*gaudium*) ως απόρροια της θεϊκής αγάπης⁷. Θεωρείτο εν γένει ως μια από τις θανάσιμες αμαρτίες και η θεραπεία της συνίστατο στην προσευχή, στην καθημερινή εργασία, καθώς και στη διαρκή μνήμη του θανάτου, της Κόλασης και του Παραδείσου⁸. Πολύ αργότερα, τον 18^ο αιώνα, οι Κουάκεροι, μια χριστιανική αίρεση που θεωρούσε ότι υπήρχε θείο πνεύμα σε κάθε άνθρωπο, αναβίωσαν την έννοια της πλήξης ως αμαρτίας, κατασκευάζοντας μια φυλακή στη Φιλαδέλφεια, όπου οι κρατούμενοι φυλάσσονταν απομονωμένοι σε όλες τις ώρες της ημέρας ώστε η πλήξη να τους οδηγήσει στη μετάνοια και στον Θεό.

Κατά τους χρόνους της Αναγέννησης, η ακηδία δίνει τη σκυτάλη στη μελαγχολία και το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την ψυχή στο σώμα. Ενώ και οι δύο όροι περιγράφουν ένα παρόμοιο συναίσθημα υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στις υποδηλώσεις τους. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η ακηδία προσδιοριζόταν ως μια πνευματική και ηθική κατάσταση, που αποτελούσε «προνόμιο» των μοναχών και των ευγενών, η μελαγχολία πιστεύεται πως εδράζεται σε ψυχολογικά αίτια και η φύση της είναι συνεπώς πιο «ανθρώπινη», πιο κοινή στον μέσο άνθρωπο⁹. Έτσι, περνάμε σε μια διφορούμενη κατάσταση η οποία αποτελεί «προσόν» των βασιλέων, των φιλοσόφων και εν γένει των καλλιτεχνών και συνδυάζει την ασθένεια με τη σοφία και τη

⁷ Elizabeth S. Goodstein, *Experience without qualities: Boredom and Modernity* (Stanford, CA: Stanford UP, 2005), p. 36.

⁸ Ιωάννου του Σιναΐτου, *Κλίμαξ*, Ωρωπός: Ιερά Μονή Παρακλήτου, 1978, σσ. 181-184.

⁹ Η ετυμολογία του όρου μελαγχολία παραπέμπει σε μια ασθένεια του σώματος που την ονόμαζαν μέλαν – χολή (*black bile*), η οποία προκαλούσε στον ασθενή νωθρότητα, αδράνεια και στενοχώρια. Αστρονομικά μάλιστα η μελαγχολία συνδεόταν με τον πλανήτη Κρόνο, ο οποίος εκτελεί την πιο αργή περιστροφή συγκριτικά με τους υπόλοιπους πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος.

δημιουργικότητα. Από εκείνη την εποχή κι έπειτα το ενδιαφέρον των ακαδημαϊκών και των διανοούμενων για την πλήξη ολοένα και αυξάνεται, όπως φανερώνει η βιβλιογραφία¹⁰.

Προκαλεί εντύπωση ότι στα έργα του Σαίξπηρ, ο οποίος ανέλυσε τόσο διεξοδικά τα πάθη της ψυχής, δεν υπάρχει αναφορά στην ακηδία. Είναι δύσκολο, όμως, να φανταστούμε ότι μεταξύ του 14^{ου} και 18^{ου} αιώνα κανείς δε βίωσε πλήξη στην Αγγλία, αν και δεν έχει βρεθεί σε γραπτά κείμενα της εποχής κάποια λέξη που να εκφράζει αυτή την κατάσταση.

Στενά συνδεδεμένη με τη μελαγχολία είναι και η έννοια της “ennui”. Ο όρος εισήχθη στη γαλλική γλώσσα πιθανότατα μεταξύ του 12^{ου} και 13^{ου} αιώνα και προέρχεται ετυμολογικά από το λατινικό “odium” και τις λατινικές εκφράσεις “inodiare” και “in odio esse”, οι οποίες συνδυάζουν το μίσος για τη ζωή με το μίσος για τον εαυτό. Σημασιολογικά, απομακρυνόμαστε τόσο από την ακηδία όσο και από την μελαγχολία και πλησιάζουμε σε αυτό που ονομάζουμε σύγχρονη πλήξη. Σύμφωνα με την Spacks¹¹ ο ίδιος όρος εισάγεται στα τέλη του 17^{ου} αιώνα στην αγγλική γλώσσα για να καλύψει το κενό και να συμπληρώσει νοηματικά όσα η μελαγχολία αδυνατούσε να συμπεριλάβει.

Λίγο μετά την εισαγωγή του γαλλικού “ennui” στο αγγλικό λεξιλόγιο εισάγεται το αγγλικό “spleen” στο αντίστοιχο γαλλικό, για να «αποδοθεί δικαιοσύνη». Τώρα ο όρος συνδέεται με τη μελαγχολία, η οποία ήταν γνωστή ως «αγγλική ασθένεια», και ο Baudelaire της προσδίδει τη δική του δυσαρέσκεια, απάθεια και αδιαφορία για τη ζωή. Από τον 17^ο αιώνα και στο εξής, Ευρωπαίοι ποιητές και σχολιαστές αφιέρωσαν πολλές γραμμές στο θέμα της πλήξης με τον Βολταίρο να ισχυρίζεται ότι αποτελεί την χειρότερη όλων των συνθηκών (Kuhn, 1976). Από εκείνη τη στιγμή κι έπειτα η “ennui” ήταν το κυρίαρχο θέμα στη γαλλική λογοτεχνία αφού η «αμαρτία» που

¹⁰ Από το έργο του Robert Burton “Anatomy of Melancholy” (1621) φτάνουμε στη Julia Kristeva και το έργο της “Soleil noir: Depression and melancholy” (1989).

¹¹ Meyer Spacks, *Boredom: The Literary History of a State of Mind*, p.12.

αναδύθηκε κατά τον Μεσαίωνα αποτελούσε τώρα χαρακτηριστικό γνώρισμα της ελίτ της εποχής¹².

Στα γερμανικά ο αντίστοιχος όρος για την ανία είναι ο “Langeweile” ο οποίος φαίνεται να χρησιμοποιείται από τον 18^ο αιώνα και μεταφορικά συνδέεται με την απομάκρυνση από τον χρόνο, καθώς όταν βαριόμαστε νιώθουμε τον χρόνο να «πλαταίνει». Το επίκεντρο τώρα δεν είναι η διάθεση του ατόμου αναφορικά με την πλήξη αλλά η επιρροή της στην αντίληψη του χρόνου. Ο χρόνος αντί να αποτελεί ορίζοντα ευκαιριών είναι κάτι που πρέπει να υπερνικηθεί. Έτσι, τρέχουμε από τη μια δραστηριότητα στην άλλη προκειμένου να τον «ξεγελάσουμε», ώστε να μην έρθουμε αντιμέτωποι με τον «άδειο» χρόνο. Ο Wolf Lepenies γράφει σχετικά: «*H Langeweile πιθανόν είναι η ατέλειωτη μονοτονία, συνεχώς το ίδιο, ένα κενό*»¹³, ενώ η Simon Weil σημειώνει: «*Η μονοτονία είναι ταυτοχρόνως το πιο όμορφο και το πιο αποκρουστικό πράγμα που υπάρχει. Είναι το πιο όμορφο αν αντανάκλα την αιωνιότητα και το πιο αποκρουστικό αν είναι ένδειξη κάτι ατέλειωτου και απαράλλακτου*»¹⁴.

Κι άλλοι όροι έγιναν δημοφιλείς τον 19^ο αιώνα στη Γερμανία όπως το πιο φιλοσοφικό “Weltschmerz” (welt= κόσμος Schmerz= πόνος) και το “Schwermut” (schwer = βαρύς mut= διάθεση) ως συνώνυμο της μελαγχολίας, όμως το Langeweile επιβεβαιώνεται ως η πιο κοινή μετάφραση τόσο της λογοτεχνικής “ennui” όσο και της απλούστερης “boredom”.

Στα ισπανικά η πλήξη εκφράζεται ως “aburrimiento” όρος που προέρχεται από το λατινικό “ab- horrere” (hold in horror) και είναι κοντά στο λατινικό “odium”.

¹² Για τους Γάλλους, ο μόνος που δικαιούταν να νιώθει πλήξη στην Αυλή ήταν ο μονάρχης και στην περίπτωση που κάποιο άλλο άτομο έδειχνε να πλήττει αυτό εκλαμβάνονταν αρνητικά αφού ερμηνεύονταν πως ο μονάρχης είναι βαρετός (Ferrell, 2004; Svendsen, 2006). Αλλά και στην Αγγλία του 18^{ου} αιώνα, η πλήξη ήταν γνωστή ως «βασίλική νόσος», αφού το προνόμιο της πλήξης, λόγω της μεγάλης διάθεσης χρόνου και των λίγων υποχρεώσεων, αποτελούσε προνόμιο των τάξεων της υψηλής κοινωνίας.

¹³ Wolf Lepenies, *Melancholy and Society*, trans. Jeremy Gaines and Doris Jones (Cambridge, MA & London: Harvard UP, 1992), p.87.

¹⁴ Simon Weil, *Gravity and Grace* (Routledge Classics, London and New York, 2002), p.179.

Ο αγγλικός όρος “boredom” φαίνεται να είναι ο πιο σύγχρονος στην ετυμολογική οικογένεια που επιχειρούμε να προσεγγίσουμε στο κεφάλαιο αυτό. Σύμφωνα με τον Healy (1984) προέρχεται πιθανότατα από τον παρελθοντικό χρόνο “bore” του ρήματος “to bear” η χρήση του οποίου χρονολογείται στα μέσα του 18^{ου} αιώνα (Svendsen 2005:24) ενώ σύμφωνα με το Oxford English Dictionary, το ουσιαστικό “boredom” πρωτοεμφανίστηκε στα αγγλικά το 1750 ενώ η πρώτη καταγραφή του εντοπίζεται το 1864 (Spacks 1995:13).

Οι ακαδημαϊκές και λογοτεχνικές αναφορές στην πλήξη φαίνεται να φτάνουν στο ζενίθ τους τον 19^ο αιώνα. Φιλόσοφοι όπως οι Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Søren Kierkegaard, Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, Walter Benjamin, and Theodor Adorno προσέγγισαν την πλήξη ως έννοια, συναίσθημα ή εμπειρία. Συγγραφείς όπως οι Wolfgang Goethe, Gustave Flaubert, Thomas Mann, Samuel Beckett, Fyodor Dostoyevsky, Henrik Ibsen, Gertrude Stein, and Fernando Pessoa την έκαναν θέμα τους¹⁵. Οι θεωρητικοί της λογοτεχνίας εργάστηκαν επίσης επί του θέματος (Kessel 2001; Kuhn 1976; Spacks 1995). Επιστήμονες από τον κλάδο της ψυχολογίας ενδιαφέρθηκαν γι’ αυτή (Csikszentmihalyi 1975; Hill and Perkins 1985; Kast 2001; Sundberg et al. 1991; Vodanovich 2003; Vodanovich and Watt 1999), ενώ δε λείπουν και οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της (Barbalet 1999; Brissett and Snow 1993; Conrad 1997; Doehlemann 1991; Healy 1984; Musharbash, 2007).

Σε αντίθεση με τη συγγενική λέξη “ennui”, η πλήξη τώρα αφορά ένα περίπλοκο συναίσθημα που είναι δύσκολο να κατηγοριοποιηθεί. Η εφεύρεση του όρου αποτελούσε, βέβαια, αναγκαία συνθήκη την παρούσα εποχή ώστε να αναπαρασταθεί και να εκφραστεί ένα νέο είδος «δυσφορίας» που οι προηγούμενοι όροι αδυνατούσαν να περιγράψουν. Η νέα κοινωνική, οικονομική και πολιτική πραγματικότητα «γέννησαν» μια νέα ψυχολογική κατάσταση η οποία απαιτούσε μια νέα ετυμολογική αναπαράσταση. Οι όροι “ennui”, “spleen”, “melancholy” συνέχιζαν να χρησιμοποιούνται αλλά σε συνδυασμό ή ως συνώνυμα του “boredom”. Αυτό, βέβαια, δημιούργησε μια ασάφεια που συγχέει την ανάλυση της πλήξης στις μέρες μας στις

¹⁵ Οι λογοτεχνικές αναφορές δε σταματούν εδώ, αφού περνώντας και στον 20^ο αιώνα, η πλήξη αιχμαλωτίζει τη φαντασία των υπαρκτιστών Jean- Paul Sartre, Franz Kafka και Albert Camus οι οποίοι συνδέουν την απομάκρυνση των ηρώων τους από τον Θεό με τη μάταιη αντιμετώπιση της ζωής.

πολλές προσπάθειες να προσδιοριστούν με σαφήνεια οι διαφορετικές όψεις κάθε όρου¹⁶.

Προτού ολοκληρώσουμε αυτήν την ιστορική-ετυμολογική προσέγγιση του όρου θα θέλαμε να σημειώσουμε πως η σύγχρονη χρήση του σίγουρα ενέχει και κάποια στοιχεία των όρων που προαναφέρθηκαν. Ας έχουμε όμως υπόψη πως κάθε ένας από αυτούς εκφράζει το ιστορικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο δημιουργήθηκε και «κουβαλά» έναν συγκεκριμένο κάθε φορά τρόπο θέασης, ερμηνείας και κατανόησης του κόσμου και της ανθρώπινης εμπειρίας την εκάστοτε χωρο-χρονική στιγμή, οπότε κάθε προσπάθεια απλοϊκής σύνδεσής τους θα αποδειχθεί απλά αναχρονιστική.

¹⁶ Αυτή η ασάφεια μπορεί ίσως να ξεκαθαρίσει ανασυνθέτοντας όλες αυτές τις διαβαθμίσεις του συγκεκριμένου αισθήματος σε έναν και μοναδικό λόγο, τον οποίο η Goodstein στο έργο της ονομάζει “*modern discourse on boredom*”. Αυτός, χωρίς να απαλείφει τις διαφορές των ποικίλων όρων, επιχειρεί το συνταίριασμά τους ώστε να προσεγγίζεται ποιοτικά το εν λόγω φαινόμενο ως χαρακτηριστικό της νεωτερικότητας.

1.1.2. Γενεαλογία της πλήξης

Ο όρος πλήξη (boredom) δεν υπήρχε πάντα στο ανθρώπινο λεξιλόγιο, αφού υπήρχαν άλλες λέξεις που χρησιμοποιούνταν για να περιγραφούν οι συναισθηματικές καταστάσεις του ατόμου. Επομένως η επινόησή του τον 18^ο αιώνα άνοιξε ένα νέο μονοπάτι προς την κατανόηση του κόσμου. Ακριβώς τότε ήταν που έκανε την εμφάνισή της η νέα αυτή εμπειρία, η οποία απαιτούσε το δικό της λεξιλόγιο προκειμένου να εκφραστεί. Έτσι, η πλήξη δεν αποτελεί ένα κληρονομούμενο (από γενιά σε γενιά) χαρακτηριστικό της συναισθηματικής μας κουλτούρας, αλλά ακολουθεί τη δική της πορεία εξέλιξης, η οποία «αγκαλιάζει» τον δυτικό κόσμο από τον 18^ο έως τον 21^ο αιώνα.

Η σύνδεσή της με τη νεωτερικότητα ήταν αρχικά προφανής και στη συνέχεια αδιάρρηκτη, μια και ο εκμοντερνισμός των κοινωνιών κυοφόρησε όλες εκείνες τις νέες ψυχολογικές καταστάσεις της ανθρώπινης εμπειρίας. Όπως σημειώνει η Goodstein (2005: 1) *«η πλήξη μπορεί εύστοχα να περιγραφεί ως ένα σύμπτωμα της νεωτερικότητας το οποίο αποτελεί ταυτόχρονα αιτία και αποτέλεσμα της»*.

Προκειμένου να φωτιστεί περισσότερο αυτή η «συγγένεια», θα χρειαστεί να ταξιδέψουμε πίσω στον χρόνο, στην εποχή του Διαφωτισμού. Το κίνημα αυτό οδήγησε στον κατακερματισμό των παραδοσιακών αξιών που βασιζόνταν στον θεολογικό λόγο, καθώς ο ρεαλισμός αντικατέστησε την πίστη σε μια ανώτερη δύναμη με την πίστη στην ανθρώπινη πρόοδο. Η αποκάλυψη του «εφήμερου», της ματαιότητας της ανθρώπινης ύπαρξης και η απομάκρυνση από τη θρησκευτική παράδοση υπέδειξαν ένα νέο αίσθημα, αυτό της πλήξης. Αντί να απελευθερώσουν, όπως θα περίμενε κανείς, τους ανθρώπους οδήγησαν σε μια γενικευμένη ανασφάλεια αφού κανείς πια δεν ήξερε πού να στραφεί για καθοδήγηση.

Σύμφωνα με τον Γάλλο γιατρό Emile Tardieu, «η πλήξη είναι το συναίσθημα που μας αποκαλύπτει ότι η μοίρα μας «έριξε» σε έναν κόσμο χωρίς να μας δοθούν επαρκείς εξηγήσεις»¹⁷. Κι ενώ παλιότερα υποδείκνυε την ευγενική καταγωγή¹⁸, η πλήξη τώρα συνδεόταν με το αίσθημα της ντροπής.

Επιπλέον, η Βιομηχανική Επανάσταση επέφερε ταχύτατες κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές, οι οποίες μηχανοποίησαν και κατακερμάτισαν τον χρόνο, ενώ η τεχνολογική εκβιομηχάνιση τροποποίησε την αίσθησή του, συμπαρασύροντας τους ανθρώπους σε έναν διαρκή ανταγωνισμό με το ρολόι. Υπό την πίεση της ταχύτατης προόδου ο χρόνος άλλαξε τον ρυθμό και την ποιότητα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, αφού η ζωή τώρα ήταν περισσότερο «προγραμματισμένη» παρά αυθόρμητη. Όπως σημειώνει ο Svendsen (2006: 23) «ο χρόνος αντί να αποτελεί έναν ορίζοντα νέων ευκαιριών, είναι κάτι που μας παρασύρει».

Πιο συγκεκριμένα, ο διαχωρισμός μεταξύ χρόνου εργασίας και χρόνου ξεκούρασης (working και non-working time) δημιούργησε και νομιμοποίησε την έννοια του ελεύθερου χρόνου, τον οποίο ο άνθρωπος καλούνταν να «γεμίσει» με διασκεδαστικές δραστηριότητες. Έτσι, η πλήξη εκείνης της εποχής φαίνεται να θυμίζει το λατινικό “*taedium vitae*”. Τόσο οι αρχαίοι Ρωμαίοι όσο και οι μεταβιομηχανικοί Ευρωπαίοι υπέφεραν από τις αλλαγές που προκάλεσε η αστικοποίηση και η τεχνητή διαχείριση χρόνου αναφορικά με την αίσθηση του άδειου, άσκοπου χρόνου. Το αποτέλεσμα ήταν να αναζητηθεί διέξοδος από τους πρώτους στην υλοποίηση της γνωστής φράσης «άρτος και θεάματα», ενώ στην περίπτωση των δεύτερων να νομιμοποιηθεί η πλήξη ως μια μόδα, φαινόμενο στο οποίο, σύμφωνα με τον Svendsen (2006: 41), ο Kierkegaard αναγνωρίζει ως τη λεγόμενη «δαιμονική πλήξη» (*demonic boredom*).

¹⁷ Tardieu in Goodstein, *Experience without quality*, p. 64.

¹⁸ Πριν τον Ρομαντισμό η πλήξη ήταν συνδεδεμένη με τα υλικά αγαθά και γι’ αυτό εμφανιζόταν ως προνόμιο των ευγενών και των μοναχών, οι οποίοι αποτελούσαν εκείνες τις κοινωνικές ομάδες που θεωρούνταν ότι είχαν την υλική βάση για μια τέτοια εμπειρία.

Στα τέλη του 18^{ου} αιώνα, με την κυριαρχία του Ρομαντισμού, δίνεται έμφαση στο συναίσθημα εναντίον της μονόπλευρης κυριαρχίας της λογικής και ταυτόχρονα στην αναζήτηση βαθύτερων νοημάτων που συνδέονται με την καλλιέργεια όχι μόνο του νου αλλά και της ψυχής. Από εδώ και στο εξής, σύμφωνα με τον Svendsen (2006: 21), η πλήξη «εκδημοκρατίζεται ... και βρίσκει ένα ευρύ πεδίο έκφρασης». Και, ενώ για πολύ καιρό αποτελούσε σύμβολο της κοινωνικής θέσης, τώρα εξαπλώνεται σε όλα τα κοινωνικά στρώματα και θα μπορούσαμε να πούμε πως «χάνει» την αποκλειστικότητά της. Στην εκδίπλωση του σύγχρονου λόγου για την πλήξη ενσωματώνεται πλέον η ιδέα για αυτοπραγμάτωση, καθώς και η απαίτηση για μια ενδιαφέρουσα ζωή, αφού κυριαρχεί η άποψη πως ο άνθρωπος οφείλει να βλέπει τον εαυτό του ως ιδιαίτερο ον, το οποίο οφείλει να πραγματώσει τον εαυτό του. Έτσι, μαζί με τον Ρομαντισμό εμφανίζεται μια έντονη επικέντρωση στον εαυτό, σε έναν εαυτό ο οποίος απειλείται διαρκώς από την έλλειψη νοήματος. Η πλήξη, συνεπώς, τώρα συνδέεται με την απώλεια νοήματος¹⁹.

Ωστόσο, η σύγκρουση μεταξύ των ιδεών του Ρομαντισμού και της ανιαρής, δίχως φαντασία, πραγματικότητας δημιούργησε απογοήτευση και δυσαρέσκεια κι έτσι η πλήξη κυριαρχεί στις ψυχολογικές και κοινωνικές αναπαραστάσεις του 19^{ου} αιώνα ως μια από τις πλέον έντονες ενοχλήσεις της ανθρώπινης ζωής και της αποδίδεται το προσωνύμιο η «ασθένεια του αιώνα» (*la maladie du siècle*). Άλλωστε, μετά τον 18^ο αιώνα, όπου η πρόοδος στην βιομηχανία και το εμπόριο οδήγησαν στον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας, όλο και περισσότερα άτομα παρουσιάζονταν να πλήττουν. Άλλοι λόγω της ευημερίας τους, όπως τα άτομα της μεσαίας κοινωνικής τάξης, και άλλοι λόγω της έλλειψης εργασίας, όπως οι άνεργοι.

Στη συνέχεια, η αστικοποίηση και ο εκμοντερνισμός «βομβάρδισαν» τους ανθρώπους με νέα ερεθίσματα «ταράζοντας» την παραδοσιακή εμπειρία. Αυτά τα ερεθίσματα σταδιακά άρχισαν να καλύπτουν το κενό του άδειου, άσκοπου χρόνου που οδηγεί στη δημιουργία του επαναλαμβανόμενου συναισθήματος της μονοτονίας. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η υπέρβασή του γεννιούνται με τη σειρά τους οι

¹⁹ Ο Ρομαντικός, αλλά ακόμη περισσότερο ο Νεωτερικός, άνθρωπος θέλει να ζει πάντα κάτι περισσότερο. Χρειάζεται ένα νόημα για να ζει και αυτό έχει σχέση με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη ζωή συνολικά.

όροι «ενδιαφέρον» και «συναρπαστικό» και δημιουργείται εν τέλει η πιεστική ανάγκη για καινοτομία²⁰.

Η πλήξη, λοιπόν, από «εμμονή» του 19^{ου} αιώνα μετατρέπεται σε κυρίαρχο θέμα του 20^{ου} με τη λέξη «πλήττω» να γίνεται συνώνυμη με την έννοια «δεν έχω τι να κάνω». Γενικώς η επιτάχυνση των ρυθμών της αστικής ζωής γύρω στα τέλη του 19^{ου} αιώνα είχε βαθιές συνέπειες στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι άρχισαν να αντιλαμβάνονται και να βιώνουν τον κόσμο. Η Spacks (1995: 219) υποστηρίζει πως το απομακρυσμένο από τις παραδόσεις κι εγκλωβισμένο σε έναν καλά οριοθετημένο κόσμο άτομο αποτελεί προϊόν της νεωτερικότητας και συνεπώς η πλήξη αποτελεί μια «βολική» αιτία για την ψυχολογική κατάσταση όσων δεν βρίσκουν νόημα στην εργασία τους ή απολαμβάνουν την αδράνεια (pleasure in idleness).

Φτάνοντας στον 21^ο αιώνα η πλήξη αλλάζει πρόσωπο και αποτελεί τη θεμελιώδη διάθεση μιας ολόκληρης εποχής μια και ιδιαίτερα στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, φαίνεται να αυξάνεται όσο αυξάνεται η κοινωνική ευημερία (Ferrell, 2004; Svendsen, 2005). Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε πως αποτελεί έναν δείκτη γενικευμένης δυσαρέσκειας, μια αναγκαία και επαρκή συνθήκη για ό, τι δεν μας ικανοποιεί και αρχίζει, μάλιστα, να παίρνει διαστάσεις επιδημίας.

Πιο αναλυτικά, περιγράφεται ως σύμπτωμα συναισθηματικής ανωριμότητας (Revers, 1983), μια εσωτερική κατάσταση που ποικίλει από άτομο σε άτομο, έχει διαβαθμίσεις και εκδηλώνεται ως δυσφορία²¹. Το άτομο νιώθει ένα κενό, μια αίσθηση κόπωσης και απουσία ενδιαφέροντος ή σύνδεσης του εαυτού με το εξωτερικό περιβάλλον (Sundberg et al., 1991). Για μια ανθρώπινη κοινωνία όπου το νόημα αποτελεί έναν από τους βασικότερους λόγους ύπαρξης, η πλήξη μπορεί να περιγραφεί ως «απόσυρση- απουσία νοήματος» (*meaning withdrawal*). Έτσι, σύμφωνα με τον Svendsen (2005), γίνεται αντιληπτή ως αίσθημα «δυσανεξίας», το οποίο προκαλεί την

²⁰ Ο 18^{ος} και κυρίως ο 19^{ος} είναι άλλωστε οι αιώνες που κάνει την εμφάνισή της η «μαζική» διασκέδαση. Η κατανάλωση οινοπνευματωδών ποτών, ακόμη και η διάδοση του λογοτεχνικού είδους της νουβέλας συμπίπτουν με αυτά τα φαινόμενα και θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως συνδέονται με την πλήξη (Σμυρναίος, Α. (2009). *Λατρεία και νέκρωση στην Παιδαγωγική της Καινοτομίας: σημειώσεις σε μια μετανεωτερική Φιλοσοφία της Παιδείας*, Αθήνα: Εστία).

²¹ Το χασμουρητό, η υπερκινητικότητα και ο ύπνος είναι κάποιες από τις άμεσες εκδηλώσεις του σώματος, με τις οποίες το άτομο «κοινοποιεί» στο περιβάλλον του την υπάρχουσα κατάστασή του, η οποία οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες (Svendsen, 2006).

αναζήτηση μιας εργασίας ή μιας ενέργειας ώστε ακριβώς να συμπληρωθεί αυτό το έλλειμμα²².

Απέναντι σε αυτό το κλίμα που προσιδιάζει στις δυτικές κοινωνίες είναι ενδιαφέρουσα η μελέτη των ομόλογων συναισθημάτων των Αυστραλών ιθαγενών Warlpiri, τους οποίους μελέτησε από τη μεριά της ανθρωπολογίας η Musharbash (2007). Θα αναφέρει λοιπόν πως οι τελευταίοι δεν σχετίζουν την πλήξη με την έλλειψη κάποιας εργασίας αλλά με την έλλειψη ανθρώπινης συντροφικότητας. Αν και δεν συμβαίνουν πολλά ή «ενδιαφέροντα» γεγονότα στην κοινότητά τους, οι ιθαγενείς δεν πλήττουν, όσο υπάρχουν αρκετά άτομα στην παρέα για «να κάνουν τη ζωή ενδιαφέρουσα». Στη συγκεκριμένη κοινωνία ο χαρακτηρισμός «πληκτικός» δεν αφορά την ποσότητα ή την ποιότητα της εργασίας ή τον τρόπο αναψυχής. Είναι άξιο αναφοράς, πως το λεξιλόγιό τους δεν περιλαμβάνει καθόλου την λέξη *πλήξη* (boredom) ή *ανία* (ennui), αντίθετα, έχουν δημιουργήσει μια λέξη που είναι παραλλαγή της αγγλικής, για να μπορούν να χαρακτηρίσουν μια κατάσταση ως «ανιαρή». Ακόμα και σε καταστάσεις που θα προκαλούσαν αφόρητη πλήξη σε ένα πολίτη μιας δυτικής κοινωνίας, οι Warlpiri βρίσκουν κάτι να κάνουν που αφορά κυρίως την εξερεύνηση του φυσικού περιβάλλοντος και τις συναναστροφές με άλλους ανθρώπους. Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, πως υπάρχουν συγκεκριμένες κοινωνικές και πολιτιστικές διαφορές μεταξύ των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών και του παραδοσιακού τρόπου λειτουργίας της κοινότητας των ιθαγενών.

Συνεπώς, είναι σημαντικό να έχουμε υπόψη, προκειμένου να οδηγηθούμε στην κατανόηση της πλήξης, πως το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον κάθε κοινωνίας επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές κάποιες σημαντικές παράμετροι που σχετίζονται με αυτή, όπως ο «χρόνος» και το «γέμισμά του», τα

²²Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες θεωρείται ως κύρια αιτία για την εκδήλωση κοινωνικών και ψυχολογικών προβλημάτων, όπως μείωση της βιομηχανικής παραγωγής, αλλαγές και μετατάξεις σε εργασιακούς χώρους, απουσία των εργαζομένων και των μαθητών, εγκατάλειψη της εκπαίδευσης από τους μαθητές, χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, εγκληματικότητα (κυρίως από ανήλικα άτομα), χαμηλό στρατιωτικό ηθικό, προβλήματα διαβίωσης σε ιδρύματα όπως φυλακές, ψυχιατρικά νοσοκομεία και οίκους ευγηρίας, εκδηλώσεις σαδισμού ακόμα και νεύρωση των νοικοκυρών (Smith, 1981; Farmer & Sundberg, 1986; Ascione, 2001).

ερεθίσματα, οι κοινωνικοί κανόνες καθώς και οι επιθυμίες αλλά και οι στόχοι κάθε κοινωνικής ομάδας (Sundberg et al., 1991).

1.1.3. Σύγχρονοι ορισμοί της πλήξης

«Πλήξη είναι να σε βαραίνει η ανία του κόσμου, η στεναχώρια του να ζεις, η κούραση του να έχεις ζήσει. Η πλήξη είναι, στην ουσία, η σαρκική συνείδηση της εκτεταμένης κενότητας των πραγμάτων. Αυτός όμως που βρίσκεται στο έλεος της πλήξης είναι καταδικασμένος σ' ένα κελί δίχως όρια».

Φερνάντο Πεσσόα

Παρόλο που ο όρος «πλήξη» άρχισε να χρησιμοποιείται ευρέως κατά τον 19^ο αιώνα, η συγκεκριμένη έννοια είναι δύσκολο να κατανοηθεί. Έτσι, από τα τέλη του προηγούμενου αιώνα, οι αναφορές σε αυτή ξεφεύγουν από τη λογοτεχνική σφαίρα και εισέρχονται στην επιστημονική. Στις μέρες μας αποτελεί μια έννοια που συναντάμε από τη φιλοσοφία ως την ψυχολογία και από την κοινωνιολογία ως τη θεολογία και την παιδαγωγική, ενώ τα τελευταία χρόνια εμπλουτίζεται η βιβλιογραφία γύρω από αυτή 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 πλήξη έχει τόσο κοινωνιολογικές όσο και φιλοσοφικές διαστάσεις. Σύμφωνα με την Goodstein (2005:5), εμπεριέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας, αφού εκφράζεται μέσω της εμπειρίας του ατόμου και ταυτόχρονα αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο. Προσεγγίζοντας την από την ψυχολογική σκοπιά είναι ένα συναίσθημα, ενώ οι κοινωνιολογικές προσεγγίσεις τη συνδέουν με τη συναισθηματική ανησυχία που προκαλούν η απουσία νοήματος και η έλλειψη ενδιαφέροντος²³. Σύμφωνα με τον Martin (2002), δεν υπάρχει ακόμη ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της πλήξης ούτε

²³ Jack M. Barbalet, (1999). "Boredom and Social Meaning", *The British Journal of Sociology*, 50:4, p. 637.

συμφωνία αναφορικά με τα «αντίδοτα» ή κάποια πειστική στρατηγική για την αντιμετώπισή της, ωστόσο στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισής της μέσω των ορισμών που έχουν κατά καιρούς αποδοθεί σε αυτή²⁴.

Σύμφωνα με το λεξικό της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας (American Psychology Association, 2006), η πλήξη ορίζεται ως κατάσταση κόπωσης ή ανίας η οποία είναι αποτέλεσμα έλλειψης εμπλοκής του ατόμου με τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος. Είναι ένα από τα πιο κοινά συναισθήματα των υγιών ατόμων αλλά και ορισμένων ψυχιατρικά ασθενών ομάδων, όπως αυτών με διαταραχές προσωπικότητας (de Chenne, 1988; Seel & Kreutzer, 2003) και αποτελεί, όπως και το άγχος, μια συναισθηματική κατάσταση που συνδέει τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος με τις προσωπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις του ατόμου (Sundberg et al., 1991).

Από τους Pines & Kafry (1978: 499) περιγράφεται ως μια «γενική κατάσταση σωματικής και συναισθηματικής εξάντλησης». Η σωματική και ψυχική εξάντληση συνοδεύομενες από την άρνηση ταύτισης του ατόμου με το περιβάλλον και τον εαυτό του, οδηγούν στην πλήξη. Ο Beard, ήδη από το 1881, χρησιμοποιούσε τον όρο “*american nervousness*” για να περιγράψει τη συναισθηματική «ισοπέδωση» και εξάντληση λόγω της μηχανοποιημένης επιτάχυνσης και πίεσης του χρόνου της βιομηχανικής εποχής (Beard, 1881; Lutz, 1991).

Ο James (1890) συνέδεσε την πλήξη με την αντίληψη του χρόνου αναφερόμενος στον χρόνο που εμφανίζεται να κυλάει χωρίς ουσιαστικό περιεχόμενο, ενώ σύμφωνα με τον ψυχολόγο Davies H. (1926) η πλήξη είναι παρόμοια με την πνευματική κόπωση και προκαλείται από την επανάληψη ή την έλλειψη ενδιαφέροντος για μια εργασία, ιδιαίτερα σε επαγγέλματα που περιλαμβάνουν μικρές, κατακερματισμένες πράξεις οι οποίες αποτελούν μέρος του συνολικού έργου.

Για τον Heidegger (1929), η τεράστια ποικιλία καθηκόντων, απασχολήσεων, εργασιών και η επιτάχυνση των καθημερινών ρυθμών δεν επιτρέπει στο άτομο να ταξινομήσει ποιοτικά τις πράξεις του, έτσι ώστε να μπορεί να κρίνει τι είναι

²⁴ Οι λέξεις «πλήξη», «ανία», «μονοτονία» και «βαρεμάρα» λόγω της συνωνυμίας τους χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και ισότιμα στην παρούσα εργασία όπως και οι λέξεις “boredom”, “ennui”, “tedium” & “monotony” από άλλους ερευνητές (Smith, 1955; Thackray, 1981).

πραγματικά σημαντικό για το ίδιο και τι όχι. Το αποτέλεσμα οδηγεί το ίδιο, και κατ' επέκταση την κοινωνία, σε μια «διεισδυτική» πολιτιστική διάθεση αδιαφορίας ή βαθιά εδραιωμένης πλήξης (Heidegger, 1995). Στην εναρκτήρια ομιλία του για την πλήξη, που πραγματοποιήθηκε στις 24/7/1929 στο Πανεπιστήμιο του Freiburg με τίτλο “*Was ist Metaphysik?*”, ο Heidegger αναλύει τρία διαφορετικά είδη πλήξης:

- i. *Gelangweiltwerden von etwas* (“Becoming bored with something” - «*Να βαριέται κανείς με κάτι*»): παροδική πλήξη που προκαλείται από κάποιο αντικείμενο, άτομο ή κατάσταση, όπως η αναμονή. Το άτομο νιώθει αδιαφορία, κατάθλιψη και πρέπει να κάνει κάτι για να περάσει ο χρόνος. Όταν λήξει το αίτιο, λήγει και η πλήξη.
- ii. *Sichlangweilen bei etwas* (“Being bored by something” - «*Να βαριέται κανείς από κάτι*»): δυσδιάκριτη μορφή πλήξης που εγείρεται από το ίδιο το περιβάλλον. Το άτομο συμμετέχει σωματικά σε μια δραστηριότητα η οποία όμως δεν του προσφέρει συναισθηματική πλήρωση ή συγκίνηση και οδηγείται στην πλήξη.
- iii. *Sichlangweilen* (“Being bored” - «*Να βαριέται κανείς γενικά*»): ή αλλιώς *βαθιά εδραιωμένη πλήξη*, η οποία δεν αναφέρεται στο άτομο, αλλά σε ολόκληρο τον κοινωνικο-πολιτιστικό ορίζοντα ως δομημένο χαρακτηριστικό της σύγχρονης ύπαρξης.

Λίγο αργότερα, το 1930, ο ψυχολόγος Barmack J. αναφέρεται στην πλήξη ως μια κατάσταση «*συναισθηματικής υπνηλίας*», η οποία θα μπορούσε να αντιστραφεί ή να μειωθεί με την συνδυασμένη χρήση διεγερτικών ουσιών, όπως αμφεταμίνες, εφεδρίνη και καφεΐνη (Gosline, 2007). Σε αντίθεση με το άτομο που παρουσιάζει κόπωση και αναγνωρίζει πως τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει είναι αποτέλεσμα της δικής του σωματικής κόπωσης, το άτομο που πλήττει πιστεύει πως θα απαλλαγεί από τα αρνητικά συναισθήματά του όταν καταφέρει να αλλάξει το εξωτερικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται (Bartley & Chute, 1947).

Για τον Fenichel (1951), η πλήξη ορίζεται ως η εμπειρία που προκύπτει από την παύση ή καταστολή κάποιας κινητήριας επιθυμίας ή δύναμης η οποία προκαλεί το αίσθημα της έλλειψης σκοπού, ενώ και ο Greenson (1953) περιγράφει την πλήξη ως μια μεταβατική κατάσταση στην οποία το άτομο «*διψάει*» για περισσότερα

ερεθίσματα από αυτά που του παρέχονται την δεδομένη στιγμή. Ο Mills (1959) συμφωνεί, θεωρώντας την πλήξη ως συναίσθημα το οποίο προκαλείται από την έλλειψη σκοπού ή νοήματος.

Για τον Viktor E. Frankl, πλήξη είναι αυτό που νιώθει το άτομο όταν χάσει το ενδιαφέρον του για την ζωή (Melton & Schulenberg, 2007), ενώ ο Zuckerman (1979) ορίζει την πλήξη ως την αποστροφή προς μια επαναλαμβανόμενη εμπειρία σε οποιαδήποτε μορφή κι αν αυτή εμφανίζεται (για παράδειγμα στην εκτέλεση εργασιών ρουτίνας ή στη συναναστροφή με βαρετούς ανθρώπους) και τη συνδέει με την υπερβολική ανησυχία υπό συνθήκες όπου η διαφυγή από την σταθερότητα είναι αδύνατη.

Ο ορισμός των Leary et al. (1986) προσεγγίζει την πλήξη ως μια συναισθηματική εμπειρία σχετιζόμενη με διαδικασίες συγκέντρωσης, οι δε Farmer & Sundberg (1986) περιγράφουν την πλήξη ως ένα από τα πιο κοινά συναισθήματα το οποίο εκδηλώνεται ως έλλειψη ενδιαφέροντος. Η πλήξη δεν συνοδεύεται απαραίτητως από θλίψη, σε αντίθεση με την κατάθλιψη, η οποία περιλαμβάνει έντονο αίσθημα θλίψης ή προσωπικής απώλειας. Η πλήξη, κατά τους Farmer & Sundberg (1986) επίσης, είναι λιγότερο «ενεργειακά» φορτισμένη σε σχέση με την κατάθλιψη και εκδηλώνεται όταν το περιβάλλον γίνεται αντιληπτό ως στατικό, όταν, δηλαδή, το άτομο είναι αμέτοχο ως προς τα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω του.

Ο Suttie (1988) αναφέρεται στη βαρεμάρα ως κάτι παραπάνω από απλή έλλειψη ενδιαφέροντος και προσοχής, ενώ προσδιορίζει τον ενθουσιασμό ως το αντίθετό της εξαιρώντας όμως τόσο τον ενθουσιασμό, όσο και την πλήξη από τα συναισθήματα.

Οι Mikulas & Vodanovich (1993: 3) ορίζουν την πλήξη ως *«μια κατάσταση χαμηλής διέγερσης και έλλειψης ικανοποίησης που οφείλεται σε μια ανεπαρκώς διεγερτική κατάσταση του περιβάλλοντος»*, στην οποία τα άτομα συνήθως αντιδρούν αλλάζοντας το εξωτερικό περιβάλλον αναζητώντας άλλα ερεθίσματα ή προσθέτοντας σε αυτό ποικιλία (Seib & Vodanovich, 1998).

Η Fisher (1993) ορίζει την πλήξη ως μια δυσάρεστη, παροδική, συναισθηματική κατάσταση όπου το άτομο νιώθει διάχυτη απώλεια ενδιαφέροντος και δυσκολία συγκέντρωσης για την δραστηριότητα με την οποία ασχολείται και την αναγνωρίζει

ως ειδικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας, αφού ορισμένα άτομα είναι περισσότερο επιρρεπή σε αυτή, ενώ ο Barbalet (1999) την ορίζει ως συναίσθημα άγχους που προκύπτει από κάποια δραστηριότητα ή κατάσταση η οποία δεν έχει καμία αξία για το άτομο.

Ο Csikszentmihalyi (2000) προκειμένου να περιγράψει την ανία την αντιπαραβάλλει με τις καταστάσεις «ροής» (*flow*)²⁵. Πιο συγκεκριμένα, όταν το άτομο βρίσκεται σε μια τέτοιου είδους κατάσταση την απολαμβάνει και τόσο η προσοχή όσο και το ενδιαφέρον του είναι απόλυτα επικεντρωμένα στη διαδικασία στην οποία εμπλέκεται, χωρίς να αντιλαμβάνεται πόσο απορροφημένο είναι εκείνη την στιγμή.

Ο Svendsen (2006) παρομοιάζει τη βαρεμάρα με τον εγκλωβισμό σε μια στιγμή που μοιάζει με «κακή αιωνιότητα», ενώ ο Aho (2007) αναφέρει πως το άτομο απασχολείται επίτηδες με διάφορες δραστηριότητες για να μην πλήττει ενώ θα έπρεπε να μπορεί να κάθεται και να σκέπτεται ή να ονειρεύεται χωρίς να νιώθει πλήξη. Τέλος σύμφωνα με τον James Danckert, «η πλήξη είναι ένα θεμελιώδες ανθρώπινο συναίσθημα». Την περιγράφει ως ανεπάρκεια του μηχανισμού αυτορρύθμισης του ατόμου, ως δυσκολία να ασχοληθούμε με εργασίες στο περιβάλλον μας.

Όλοι οι προηγούμενοι ορισμοί περιγράφουν τις διάφορες αλλά συνδεδεμένες μεταξύ τους διαστάσεις της πλήξης, τις οποίες ο Goldberg (2008) συμπεριλαμβάνει σε ένα ορισμό. Για τον Goldberg, λοιπόν, η πλήξη προκύπτει:

- όταν είμαστε συναισθηματικά ή εγκεφαλικά αποστασιοποιημένοι ή απαθείς προς μια πράξη, δραστηριότητα ή εργασία
- λόγω έλλειψης ύπαρξης δραστηριότητας ή ικανότητας εμπλοκής σε κάποια με την οποία θα μπορούσαμε να απασχοληθούμε
- όταν μας διαφεύγει το νόημα, δηλαδή η σημασία της πράξης ή της εργασίας μας.

²⁵ Ο ορισμός του Csikszentmihalyi, όπως ακριβώς αναφέρεται στα αγγλικά, είναι: «*flow: a concentrated action in which the individual is aware of his actions but not aware of his awareness*» (Csikszentmihalyi, 2000, οπισθόφυλλο)

1.1.4. Επιπτώσεις της πλήξης στο άτομο

1.1.4.1. Η αρνητική όψη της πλήξης

Στην προσπάθειά μας να αναζητήσουμε τα αποτελέσματα που επιφέρει η πλήξη στο άτομο ερχόμαστε αντιμέτωποι με δύο αντικρουόμενες απόψεις με την πρώτη να παρουσιάζει τις αρνητικές της συνέπειες και τη δεύτερη να αναδεικνύει τις θετικές.

Η πλήξη έχει βρεθεί ότι επηρεάζει αρνητικά το άτομο αφού συνδέεται με μια σειρά αρνητικών συμπτωμάτων τα οποία σύμφωνα με τους Brissett & Snow (1993) αποτελούν ψυχικές και σωματικές ασθένειες. Κάποια από αυτά είναι η κόπωση, η κατάθλιψη, το άγχος (Goldberg, Eastwood, LaGuardia, & Danckert, 2011; LePera, 2011; Sommers & Vodanovich, 2000), η μοναξιά, η εχθρότητα, η ματαιοδοξία ενώ σε άλλες μελέτες συνδέεται με τη μείωση της απόδοσης και τη δυσαρέσκεια με την εργασία καθώς και την αύξηση των εργατικών ατυχημάτων (Kass, Beede, & Vodanovich, 2010; O'Hanlon, 1981; Weinger, 1999).

Άλλες έρευνες αποδεικνύουν ότι η πλήξη και η ροπή προς την πλήξη (boredom proneness)²⁶ είναι αποτέλεσμα της καταπίεσης των ορμών, των επιθυμιών και των κινητήριων δυνάμεων του ατόμου, η οποία το οδηγεί σε έλλειψη στόχων και το αποπροσανατολίζει (Gosline, 2007). Γι' αυτό έχει προσδιοριστεί ως ένας από τους παράγοντες που δυσχεραίνει την αποκατάσταση ψυχικών διαταραχών όπως η σχιζοφρένεια (Newell, Harries, & Ayers, 2011)²⁷.

Το άτομο στην προσπάθεια να διαφύγει από την πλήξη μπορεί να οδηγηθεί στην υπερκατανάλωση τροφής και τη σπατάλη φαγητού (Stickney & Miltenberger, 1999), στην αναζήτηση ευχαρίστησης στη χρήση εθιστικών ουσιών (Lee, Neighbors, &

²⁶ Η *τάση προς πλήξη* (boredom proneness) χαρακτηρίζεται ως μια ιδιαιτερότητα, η οποία περιγράφει άτομα που πλήττονται συχνά σε διάφορες καταστάσεις και σε πολλούς τομείς ή παρουσιάζουν μια γενική εκδήλωση έλλειψης ενδιαφέροντος για τη ζωή τους.

²⁷ Σύμφωνα με τον Todman (2003), μεταξύ των νοσηλευομένων σε μια ψυχιατρική κλινική οι ασθενείς με κατάθλιψη εμφάνιζαν σε υψηλότερη συχνότητα πλήξη.

Woods, 2007; LePera, 2011; Wiesbeck et al., 1996), στον τζόγο (Mercer & Eastwood, 2010). Μπορεί ακόμη να εκδηλώσει επιθετικές συμπεριφορές (Sundberg et al., 1991).

Έτσι, ανακαλούμε τη θέση του Scitovsky (1996: 601) που υποστήριζε ότι όσοι δεν έχουν με τι να ασχοληθούν και ταυτόχρονα δεν έχουν καλλιεργήσει τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να εξωτερικεύσουν την ενέργειά τους σε δημιουργικές δραστηριότητες θα εκτονώσουν την πλήξη τους σε βίαιες πράξεις.

1.1.4.2. Η θετική όψη της πλήξης

«Χωρίς την πλήξη δύσκολα θα κάναμε τον κόπο να πάρουμε στα χέρια μας ένα μολύβι, ένα πινέλο, ένα μουσικό όργανο».

Γκαίτε

«Αυτός που οχυρώνεται εντελώς απέναντι στη βαρεμάρα, οχυρώνεται επίσης απέναντι στον εαυτό του».

Νίτσε

Η πλήξη δύσκολα θα μπορούσε να περιγραφεί ως θετικό συναίσθημα, ειδικά σε μια κοινωνία, όπως η σημερινή, που ενθαρρύνει και εκτιμά τη διαρκή παραγωγικότητα. Κατά τον Μπέρτραντ Ράσελ, «αν και βαριόμαστε λιγότερο από τους προγόνους μας, φοβόμαστε περισσότερο την πλήξη. Έχουμε μεγαλώσει μαθαίνοντας, ή μάλλον πιστεύοντας, ότι η πλήξη δεν είναι μέρος της φύσης του ανθρώπου και μπορεί να αποφευχθεί μέσα από το έντονο παιχνίδι της διέγερσης»²⁸.

²⁸ Russell, B. (1996). *The Conquest of Happiness*, Liverlight Publishing, p. 50.

Μία ανάλυση που θα προσέγγιζε μονομερώς την πλήξη, εστιάζοντας στον αρνητικό αντίκτυπό της στο άτομο και στην κοινωνία, θα διέτρεχε τον κίνδυνο να προσπεράσει τις θετικές όψεις του φαινομένου. Παρακάτω επιχειρείται η ανάλυσή τους ώστε να αναδειχθεί η σημασία της καθώς σύμφωνα με τον Sartre «τα συναισθήματα δεν είναι μόνο σημαντικά αλλά και χρήσιμα προς έναν σκοπό»²⁹.

Στις περισσότερες φιλοσοφικές και λογοτεχνικές αναφορές εξαιρούνται οι αρνητικές όψεις της πλήξης, αφού θεωρείται ενοχλητική και επιζήμια για το άτομο (Dostoevsky, 1962, p.418; Stendhal, 1975, p.211; Burton, 1621/2001, p. 390; Pessoa, 2002, p.76; Novalis in Donehower, 2012, p.48), πηγή πόνου και δυστυχίας (Schopenhauer, 1966, p.312-313; Beckett, 1978; Nisbet, 1982, p.26; Kierkegaard, 1987, p. 286; Schachtel, 2001, p.183) και γενικά νοείται ως μια συναισθηματική κατάσταση που εμποδίζει την διανοητική, κοινωνική ακόμη και ηθική ανάπτυξή του (Dante's Purgatorio, XVII- XIX; Cassian, 2000; Sinkewicz, 2003). Ακόμη και οι πιο πρόσφατες θεωρητικές συζητήσεις δεν αποκλίνουν σημαντικά από τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις και αναδεικνύουν την προβληματική της (Healy, 1984, pp.11, 75; Svendsen, 2006, pp. 16, 154; Brodsky, 1997, p.104)³⁰. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο μόνος λόγος για να μελετήσει κανείς την πλήξη είναι ακριβώς για να την «ξορκίσει».

Κι ενώ τα οφέλη των «θετικών» συναισθημάτων (χαρά, ευχαρίστηση, εμπιστοσύνη κ.ά.) αναφορικά με την προαγωγή της ευημερίας έχουν μελετηθεί πολύ (Cohn et al., 2009; Fredrickson & Joiner, 2002; Garland et al., 2000, Lyubomirski et al. 2005; Lyubomirski & Layous, 2013), ο τρόπος με τον οποίο τα «αρνητικά» συναισθήματα συμβάλλουν στη βελτίωση της ζωής μας δεν έχει τύχει ιδιαίτερης μνείας. Σύμφωνα με τον Elpidorou³¹, περιορίζοντας την προσοχή μας στα θετικά αυτόματα χάνουμε ένα μεγάλο μέρος του εσωτερικού μας πλούτου, αφού οι δυσάρεστες καταστάσεις έχουν αρκετή δύναμη ώστε να μας διδάξουν και να μας κινητοποιήσουν.

²⁹ Sartre, *Sketch for a Theory of the Emotions*, (Routledge Classics, 2001), pp. 7-8.

³⁰ Υπάρχουν, βέβαια, και αυτοί που σχολιάζουν την αξία της πλήξης. Για παράδειγμα ο Nietzsche (1974: 108) υπογραμμίζει τη δημιουργική δύναμη της πλήξης ενώ ο Russell (1996:48) αναφέρεται στην πλήξη ως κινητήρια δύναμη.

³¹ Elpidorou, A. The Good of boredom, *Philosophical Psychology*, July 2017.

Οι πιο πρόσφατες, λοιπόν, εμπειρικές έρευνες σχετικά με την πλήξη σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες θεωρητικές αναφορές στα χαρακτηριστικά της προτείνουν μια διαφορετική προσέγγιση, εστιάζοντας στις θετικές όψεις της (Barbalet, 1999; Van Tilburg & Igou, 2012; Bench & Lench, 2013; Gasper & Middlewood, 2014, Mann & Cadman, 2014) και ξεφεύγουν από τη ρήση του Kierkegaard “*boredom is the root of all evil*”³².

Πιο συγκεκριμένα, η πλήξη λειτουργεί ως ένα «καμπανάκι» που μας ενημερώνει ότι τη δεδομένη χρονική στιγμή (της εμφάνισής της) δεν κάνουμε αυτό που θα θέλαμε ή γενικότερα κάτι που μας ικανοποιεί και μας παρακινεί να «δραπετεύσουμε» αναζητώντας κάτι διαφορετικό. Κάποιοι μελετητές (Bench & Lench, 2013; Elpidorou, 2014 and 2015a; Sansone et al., 1992; Smith et al. 2009; Struck et al., 2015b) αναφέρουν πως θα μπορούσε να προσεγγιστεί ως ένας «μηχανισμός αυτορρύθμισης» του ατόμου³³ που του επιτρέπει να δρα και να σκέφτεται με τρόπο που συμβαδίζει με τα πρότυπα και τις επιθυμίες του, συμβάλλοντας έτσι στην επίτευξη των στόχων του.

Από τη σύνθεση των παραπάνω προκύπτει ότι η πλήξη αποτελεί μια «ενημερωτική» και «κινητήρια» κατάσταση³⁴. Μας υποδεικνύει να αλλάξουμε κάτι στον εαυτό μας ή μας κινητοποιεί ώστε να αναζητήσουμε εναλλακτικές λύσεις όταν βιώνουμε καταστάσεις που στερούνται ενδιαφέροντος ή νοήματος. Με αυτόν τον τρόπο ελέγχει και ρυθμίζει τη συμπεριφορά μας ώστε τα ενδιαφέροντα να συμβαδίζουν με τις επιθυμίες μας³⁵. Υπό αυτή τη λογική, δεν αποτελεί το πρόβλημα

³² Kierkegaard, 1843/1987, p.285

³³ Η αυτορρύθμιση νοείται εδώ ως μια διαδικασία που στοχεύει στην ελαχιστοποίηση της απόκλισης μεταξύ της υπάρχουσας και της επιθυμητής- ιδεατής κατάστασης (Carver & Scheier 1990; Higgins et al., 2003).

³⁴ Η συγκεκριμένη προσέγγιση αποτελεί μια από τις σπάνιες περιπτώσεις που αναγνωρίζεται η αξία της πλήξης στην εκπαίδευση. Αναφερόμαστε στο Summerhill, ένα αγγλικό εκπαιδευτικό ίδρυμα το οποίο ενθαρρύνει τα παιδιά να βιώνουν και αρνητικά συναισθήματα (πλήξη, θυμό, άγχος, απογοήτευση) αφού αποτελούν κομμάτι της προσωπικής τους ανάπτυξης (Neill, A.S. (1960). *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*. New York: Hart Publishing Company· Vaughan, M. (2006). *Summerhill and A.S. Neill*. Maidenhead: Open University Press· Κογκούλης, I.B. (2014), σσ. 175-78).

³⁵ Βέβαια η πλήξη μπορεί να είναι χρήσιμη μόνο αν γνωρίζουμε πώς να τη χρησιμοποιήσουμε. Επομένως πρέπει να γνωρίζουμε τον εαυτό μας, να αναγνωρίζουμε τι μας αρέσει και τι είναι σημαντικό για μας.

αλλά τη λύση ή μέρος της λύσης του προβλήματος αφού αν δεν υπήρχε ίσως να μέναμε εγκλωβισμένοι σε ανεπιθύμητες καταστάσεις και να οδηγούμασταν σε μακροχρόνια ανία. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον Elpidorou “*we need boredom in order to escape boredom*” (χρειαζόμαστε την πλήξη προκειμένου να δραπετεύσουμε από αυτή)³⁶.

Η πλήξη, λοιπόν, έχει τη δική της αξία αφού δεν ταυτίζεται απαραίτητα με την παθητικότητα. Καθώς πηγάζει από μια ανεκπλήρωτη επιθυμία για διέγερση, ο τρόπος για να τη μετριάσουμε είναι να ικανοποιήσουμε την επιθυμία αυτή. Μπορεί επομένως να μετατραπεί σε μια δημιουργική κατάσταση, αφού όπως είχε πει ο Einstein “*The monotony and solitude of a quiet life stimulates the creative mind*” (η μονοτονία και η μοναξιά μιας ήρεμης ζωής διεγείρει το δημιουργικό μυαλό).

Επιπλέον, το αίσθημα της πλήξης είναι σημαντικό προκειμένου να είμαστε χαρούμενοι. «*Μια ζωή γεμάτη διέγερση είναι μια εξαντλητική ζωή, στην οποία όλο και πιο ισχυρά ερεθίσματα χρειάζονται προκειμένου να επιτευχθεί η συγκίνηση, που έχει καταστεί σημαντικό κομμάτι της ευχαρίστησης*», υποστηρίζει ο Ράσελ και προσθέτει ότι «*μία ορισμένη “ποσότητα” διέγερσης είναι χρήσιμη, αλλά, όπως σχεδόν σε όλα τα πράγματα, το θέμα είναι ποσοτικό. Πολύ μικρή “ποσότητα” μπορεί να προκαλέσει νοσηρούς πόθους, πολύ μεγάλη θα προκαλέσει εξάντληση. Είναι απαραίτητο, για να έχουμε μια ευτυχισμένη ζωή, να μπορούμε να αντέξουμε σε ένα βαθμό την πλήξη*»³⁷. Η «τεμπελιά» βοηθάει στο να ισορροπήσει ο οργανισμός μέσα στην πίεση που δέχεται καθημερινά, όντας εγκλωβισμένος στην πολυάσχολη καθημερινότητά του. «*Το να μην κάνεις τίποτα είναι το πιο δύσκολο πράγμα στον κόσμο και συνάμα το πιο πνευματικό*», σημειώνει ο Oscar Wilde³⁸. Πράγματι, το «δεν κάνω τίποτα» φαντάζει εξαιρετικά δύσκολο σε έναν κόσμο γεμάτο κινητά, τηλεοράσεις, υπολογιστές, δραστηριότητες, υποχρεώσεις, όμως αυτός ο «κενός» χρόνος είναι απαραίτητος ώστε να αποφορτιζόμαστε.

³⁶ Elpidorou, A. (2015b). The significance of boredom: A Sartrean reading. In D. Dahlstrom, A. Elpidorou, & W. Hopp, *Philosophy of mind and phenomenology: Conceptual and empirical approaches* (pp. 268-283). New York, NY: Routledge.

³⁷ Russell, B. (1996). *The Conquest of Happiness*, Liverlight Publishing, p. 17.

³⁸ Όσκαρ Ουάιλντ, *Η σημασία του να μην κάνεις τίποτα. Η παρακμή του ψεύδους*, Δοκίμια για την ομορφιά και την τέχνη, (μτφρ: Ν.Τ. Δαβανέλλος, Περίπλους, 2002), σ. 73.

Κλείνοντας το παρόν κεφάλαιο καταλήγουμε ότι τα αρνητικά συναισθήματα έχουν θέση στην ευημερία του ατόμου (Baumeister et al., 2001; Diener & Seligman, 2002), αφού η ικανότητα να αντιδρά σωστά σε αυτά είναι πολύτιμη. Το να αναγνωρίζει τι καλό «κρύβει» το καθένα από αυτά αποτελεί ένα πρώτο βήμα ώστε να μπορέσει να τα χρησιμοποιήσει προς όφελός του.

1.2. ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΠΛΗΞΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Είναι γνωστό ότι τα συναισθήματα είναι παρόντα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το μάθημα, σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παίζουν σπουδαίο γνωστικό και συμπεριφορικό ρόλο, αφού ο μαθητής βιώνει μια ποικιλία συναισθημάτων που αφορούν τον εαυτό του, τους συμμαθητές του, τον εκπαιδευτικό, το μάθημα και άλλες όψεις της καθημερινότητας στο σχολείο (Efklides & Volet, 2005).

Ως ακαδημαϊκά συναισθήματα (academic emotions) ορίζονται αυτά 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).

Μέχρι πρόσφατα τα συναισθήματα αυτά δεν λαμβάνονταν ιδιαίτερα υπόψη στη σχολική ψυχολογία και την εκπαίδευση γενικότερα (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002), ενώ πριν από λίγα χρόνια άρχισαν να προσελκύουν το ενδιαφέρον των ερευνητών, αν και απουσιάζουν έρευνες στις οποίες να διαφαίνεται η σύνδεσή τους με την ακαδημαϊκή επάρκεια (Pekrun & Stephens, 2009; Valiente, Swanson & Eisenberg, 2012). Ωστόσο, είναι σημαντική η αναγνώριση και η μελέτη τους από τον εκπαιδευτικό, γιατί κάθε συναίσθημα «παράγει δράση» αυξάνοντας ή μειώνοντας τη συμμετοχή στο μάθημα, επηρεάζοντας τη συμπεριφορά, την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αλλά και την επίδοση των πρώτων και συμβάλλοντας σημαντικά στη δημιουργία κινήτρων μάθησης.

Η πλήξη αποτελούσε κατά τους προηγούμενους αιώνες ένα λιγότερο δημοφιλές θέμα, αφού δεν ήταν τόσο γοητευτική όσο η συγγενική σε αυτή «μελαγχολία», με την οποία ασχολούνταν φιλόσοφοι και ποιητές ούτε τόσο ελκυστική όσο οι Νέες Τεχνολογίες. Θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί επίσης πως της λείπει η σοβαρότητα των μαθησιακών δυσκολιών κι έτσι είναι λιγότερο ενδιαφέρουσα, καθώς

τα συναισθήματα και οι διαθέσεις έχουν τύχει ελάχιστης προσοχής στη φιλοσοφία και την επιστημολογία. Κατά καιρούς έχει περιγραφεί ως ένα αρνητικά φορτισμένο συναίσθημα ή μια δυσάρεστη ψυχολογική εμπειρία (Fahlam, 2009). Μπορεί να εμφανιστεί κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας, και να είναι ήπια ή ακόμη και επίπονη, ενώ τις περισσότερες φορές συνοδεύεται από τη διάθεση για απραγμία.

Στο πλαίσιο της σχολικής τάξης έχει εύστοχα περιγραφεί ως ένα «σιωπηλό συναίσθημα» (Fahlam, 2009), αφού συνήθως δε διαταράσσει τη ροή του μαθήματος, ενώ τις έχουν αποδοθεί και άλλοι χαρακτηρισμοί από διάφορους ερευνητές, όπως «παραμελημένη» (*neglected*) (Fritea & Fritea, 2013; Pekrun, 2007; Pekrun et al., 2010), «ασήμαντη» (*inconsequential*) (Bench & Lench, 2013), «δυσνόητη» (*poorly understood*) (Malkovsky, Merrifield, Goldberg, & Danckert, 2012), «άσημη» (*inconspicuous*) (Goetz et al., 2014; Preckel, Götz, & Frenzel, 2010; Pekrun et al., 2010), «ασήμαντη» (*trivial*) (Mercer-Lynn, Flora, Fahlman, & Eastwood, 2011), «ασήμαντη ενόχληση» (*trivial annoyance*) (Eastwood, Cavaliere, Fahlman, & Eastwood, 2007), «ανεξερεύνητη» (*underexplored*) (Daschmann, Goetz, & Stupnisky, 2011) και έχει τύχει μικρής εμπειρικής προσοχής (Goldberg, Eastwood, LaGuardia, & Danckert, 2011).

Πράγματι, παρόλο που η πλήξη είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και αποτελεί μία από τις πιο κοινές εμπειρίες των μαθητών στο σχολείο (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, & Perry, 2010), δε φαίνεται να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, αφού τις περισσότερες φορές την αποδίδουν στην τεμπελιά, την κούραση, το άγχος ή ακόμη και σε ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών³⁹.

Παρόλα αυτά οι μελέτες που έχουμε στη διάθεση μας αποκαλύπτουν την κυριαρχία της πλήξης στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα οι Larson & Richards (1991) και οι Nett, Goetz, & Hall (2011) αναφέρουν πως μαθητές ηλικίας 10 – 15 και 16- 17 ετών αντίστοιχα δηλώνουν ότι βαριούνται στην τάξη. Άλλες έρευνες σε λύκεια της Αμερικής επιβεβαιώνουν την ύπαρξη της πλήξης στο σχολείο, αφού σύμφωνα με την “High School Survey of Student Engagement” (HSSSE) που διεξήγαγε το

³⁹ Παρόλα αυτά το 69% των εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α. αναφέρει ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση και τα χαμηλά κίνητρα αποτελούν τα βασικότερα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι στην τάξη (Bridgeland, Bruce, & Hariharan, 2013).

πανεπιστήμιο της Indiana το 2009, το 49% των μαθητών βαριέται στο σχολείο σε καθημερινή βάση. Αλλά και στην Ελλάδα, έρευνα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2008) σχετικά με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιβεβαίωσε ότι το σχολείο προκαλεί πλήξη και κούραση στους μαθητές⁴⁰.

Η έρευνα που αφορά στην πλήξη και τη σύνδεσή της με τη σχολική πραγματικότητα είναι στα σπάργανα, παρόλο που έχει αποδειχθεί πως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση, την επίδοση, την επίτευξη των στόχων και γενικά στην ευημερία των μαθητών (Daniels & Tze, 2014)⁴¹.

1.2.1. Παράγοντες που συνδέονται με την πλήξη των μαθητών στο σχολείο

1.2.1.1. Η προσωπικότητα και οι ικανότητες του μαθητή

Οι ερευνητές που έχουν μελετήσει ενδελεχώς το αίσθημα της πλήξης στο σχολείο (Pekrun et al., 2010) ισχυρίζονται πως οι χαμηλές ικανότητες σε συνδυασμό με την απουσία στόχων από μέρος του μαθητή σχετίζονται με την πλήξη. Κι άλλες μελέτες επιβεβαιώνουν αυτή τη διαπίστωση (Dahlen et al., 2005) και αναφέρουν πως συνήθως όταν οι μαθητές φτάνουν στη μέση βαθμίδα εκπαίδευσης εκδηλώνουν εντονότερα την πλήξη τους μειώνοντας τις προσπάθειές τους και δηλώνοντας ταυτόχρονα τον φόβο τους να αποτύχουν.

⁴⁰ Ειδικότερα, όπως προκύπτει από την έρευνα, σε δείγμα 4.164 μαθητών, το 68% δηλώνει ότι στο σχολείο νιώθει κούραση, το 58% πίεση, το 53% πλήξη και μόλις το 27% ευχαρίστηση. Για περαιτέρω πληροφορίες: <https://www.tovima.gr/2008/11/25/archive/pliksi-kai-koyrasi-prokalei-stoys-mathites-to-sxoleio/>

⁴¹ Πρόσφατες μελέτες αποδεικνύουν ότι η πλήξη δε σχετίζεται μόνο με τη σχολική επίδοση αλλά και με μια σειρά άλλων παραγόντων όπως το στρες, τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών και αλκοόλ, την κατάθλιψη, την παραβατικότητα και γενικά τις αποκλίνουσες συμπεριφορές και έχει σημαντικές συνέπειες που μπορούν να οδηγήσουν ακόμη και σε πρόωρη σχολική εγκατάλειψη (Daschmann et al., 2011; LePera, 2011; Nett, Goetz, & Daniels, 2010; Orcutt, 1984; Pekrun et al., 2010; Preckel et al., 2010; Todman, 2003 ; Vodanovich et al., 2011; Watt & Vodanovich, 1992; Weir, 2013).

Ωστόσο, η πλήξη δεν αποτελεί «προνόμιο» μόνο των αδύναμων μαθητών, αφού άλλες μελέτες μαρτυρούν ότι υψηλά επίπεδα πλήξης έχουν αναφερθεί από ικανούς μαθητές (Larson & Richards, 1991; Goetz et al., 2007). Στο παρελθόν, ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί υποστήριζαν πως το βασικότερο αίτιο της πλήξης στην τάξη αποτελούσε η έλλειψη προκλήσεων. Αυτό επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφία για τους χαρισματικούς μαθητές, οι οποίοι ταυτίζουν την πλήξη με την έλλειψη ενδιαφέροντος και μάλιστα παρακολουθούν και συμμετέχουν επιλεκτικά στα μαθήματα ανάλογα με το αν νιώθουν πρόκληση ή όχι (Plucker et al., 2004; Siemer, 2009)⁴².

Στο σχολείο η πλήξη αποδίδεται, επίσης, στην αδυναμία του μαθητή να βρει ενδιαφέρον σε αυτό που κάνει ή στην κατάσταση που βιώνει και έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία εστίασης της προσοχής του, τη μείωση της προσπάθειας που καταβάλλει ενώ επηρεάζει και την εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε πολλές περιπτώσεις ταυτίζεται με την έλλειψη κινήτρων, η οποία συχνά οδηγεί σε χαμηλές επιδόσεις, ενώ στις επιπτώσεις της συμπεριλαμβάνεται και η σχολική αποτυχία (Dahlen et al., 2005 ; Preckel et al., 2010)⁴³. Στον αντίποδα βρίσκεται η θέση πως αν ο μαθητής έχει προσδιορίσει με σαφήνεια τους στόχους του, έχει δηλαδή τροποποιήσει τη ματιά του προς έναν σκοπό, θα μπορέσει να βελτιώσει τις επιδόσεις του (Yeager & Bundick, 2009).

Τα άτομα, βέβαια, που είναι πιο επιρρεπή στο να αισθανθούν πλήξη μπορεί να τη βιώσουν και σε άλλες καταστάσεις της καθημερινότητας, πέρα από το σχολείο, αφού έχει επιβεβαιωθεί πως η πλήξη μπορεί να κάνει την εμφάνισή της στον ελεύθερο χρόνο του ατόμου ακόμη και κατά τη διάρκεια των εξωσχολικών του δραστηριοτήτων (Barnett & Klitzing, 2006). Αυτή η ομάδα ατόμων δυσκολεύεται να εμπλακεί σε δραστηριότητες που απαιτούν προσπάθεια και ενδέχεται να συναντά δυσκολία ακόμη και στο κομμάτι των κοινωνικών του συναναστροφών. Συνεπώς, με βάση αυτή τη διαπίστωση, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως η πλήξη εδράζεται και σε ψυχολογικά αίτια αλλά και στην υπόθεση πως οι εσωστρεφείς μαθητές, οι λιγότερο κοινωνικοποιημένοι, οι συναισθηματικά ασταθείς και όσοι αντιμετωπίζουν

⁴² Παρόλα αυτά δεν είναι ξεκάθαρο ούτε έχει επιβεβαιωθεί αν η συγκεκριμένη ομάδα βιώνει εντονότερα την πλήξη εν συγκρίσει με τους υπόλοιπους μαθητές (Preckel et al., 2010).

⁴³ Σε σχετική έρευνα στις Η.Π.Α. το 47% των μαθητών που σταμάτησε το σχολείο ισχυρίστηκε πως τα μαθήματα δεν ήταν ενδιαφέροντα και πως ένιωθε πλήξη.

δυσκολίες στην αυτο-οργάνωση είναι πιθανό να αισθανθούν πλήξη εντός κι εκτός σχολείου.

Το γεγονός πως ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού βιώνει χρόνια πλήξη (*internally generated*), ακόμη και σε ελκυστικά περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία μπορούν να κινητοποιήσουν και να εμπνεύσουν τους μαθητές, εγείρει ακόμη περισσότερα ερωτήματα τα οποία σχετίζονται με την ψυχολογία αλλά και τη δομή της σύγχρονης κοινωνίας στην οποία ζουν και μεγαλώνουν τα σημερινά παιδιά⁴⁴.

1.2.1.2. Το φύλο του μαθητή

Έρευνα των Farmer & Sundberg (1986) που διεξήχθη σε Αμερικανούς φοιτητές με την κλίμακα “*Boredom Proneness Scale*” (BPS) έδειξε πως οι άνδρες είναι περισσότερο επιρρεπείς στην πλήξη σε σχέση με τις γυναίκες. Οι διαφορές φύλου στην προδιάθεση για πλήξη επαληθεύτηκαν και σε έρευνα για τη μέτρηση της τάσης προς πλήξη (*boredom proneness*) που διεξήχθη σε άτομα ηλικίας 19 έως 20 ετών στην Αυστραλία, στις ΗΠΑ, στο Λίβανο και στο Χονγκ Κονγκ. Το ποσοστό αυτό ήταν μεγαλύτερο για τα αγόρια από ότι για τα κορίτσια σε όλες τις χώρες⁴⁵. Αυτό, σύμφωνα με τους ερευνητές, οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες και καταστάσεις που τα άτομα δεν είναι σε θέση να ελέγξουν ή να αλλάξουν, όπως το πολιτικό καθεστώς, την αδυναμία διατήρησης της ειρήνης στην χώρα τους αλλά και τους κοινωνικούς περιορισμούς που ισχύουν, ιδιαίτερα για το γυναικείο φύλο στις Αραβικές χώρες (Sundberg et al., 1991). Τα παραπάνω φαίνεται να έκαναν τα άτομα

⁴⁴ Στην έρευνά τους οι Baker, D’Mello, Rodrigo, & Graesser (2010) δημιούργησαν τρία διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία βασίζονταν στη χρήση υπολογιστών και ενέπλεξαν διαφορετικούς μαθητικούς πληθυσμούς χρησιμοποιώντας διαφορετικές μεθόδους. Παρόλο που κανείς θα περίμενε πως η εκπαιδευτική διαδικασία θα προσέλκυε το ενδιαφέρον των μαθητών, οι ερευνητές διαπίστωσαν πως για άλλη μια φορά το πιο επίμονο συναίσθημα ήταν η πλήξη και πως μόλις έκανε την εμφάνισή της ήταν πολύ δύσκολο να μειωθεί, γεγονός το οποίο επηρέαζε τη μάθηση.

⁴⁵ Το υψηλότερο ποσοστό τάσης προς πλήξη βρέθηκε για τα άτομα από τον Λίβανο και ακολουθούσαν το Χονγκ Κονγκ και η Αυστραλία, με τις Η.Π.Α. να παρουσιάζουν το χαμηλότερο ποσοστό.

να μη βρίσκουν νόημα στις πράξεις τους και αυτό ενίσχυε το αίσθημα της βαρεμάρας⁴⁶.

Σύμφωνα με τις έρευνες που έχουν κατά καιρούς διεξαχθεί, κυρίως μεταξύ φοιτητών, διαφαίνεται η διαφοροποίηση στην πλήξη αναφορικά με το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται πως οι άντρες είναι πιθανότερο να βιώσουν πλήξη σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα συγκριτικά με τις γυναίκες (Gibson & Morales, 1995; McIntosh, 2006; Sundberg, Latkin, Farmer, & Saoud, 1991).

Η Yamac (2014) ερευνώντας τα επίπεδα πλήξης σε μαθητές Δημοτικού αναφέρει πως τα αγόρια ηλικίας 9-11 χρονών ανέφεραν πως αισθάνονται περισσότερη πλήξη συγκριτικά με τα κορίτσια, ενώ οι Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss & Murayama (2012) εστιάζοντας στα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές αναφορικά με τα Μαθηματικά βρήκαν πως τα αγόρια ηλικίας 7-8 χρονών δήλωσαν πως αισθάνονται λιγότερη πλήξη συγκριτικά με τα κορίτσια.

⁴⁶ Αυτά τα ευρήματα ίσως εξηγούν και τα ευρήματα που προκύπτουν για την κατάθλιψη, φαινόμενο το οποίο συσχετίζεται με την πλήξη. Αν και αρχικά η κατάθλιψη θεωρείτο γυναικεία αρρώστια και ορισμένες έρευνες υποστήριζαν ότι τα ποσοστά γυναικών που πάσχουν από κατάθλιψη είναι διπλάσια από αυτά των ανδρών (Antonuccio et al., 1995; Amenson & Lewinsohn, 1981), τα αποτελέσματα άλλων ερευνών δείχνουν πως αφού οι άνδρες παρουσιάζουν μεγαλύτερη τάση προς πλήξη (Farmer & Sundberg, 1986; Sundberg et al., 1991; Watt & Vodanovich, 1999) πιθανόν να είναι πιο επιρρεπείς στην κατάθλιψη σε σχέση με τις γυναίκες ή όπως αναφέρουν οι Sundberg et al (1991) «...πιθανώς οι άντρες να χρησιμοποιούν πιο συχνά τη λέξη “πλήξη”, η οποία αποδίδει περισσότερο φταιζήμο στο περιβάλλον και οι γυναίκες τη λέξη “κατάθλιψη”, η οποία δίδει περισσότερη βαρύτητα στον εαυτό τους...» (Sundberg et al., 1991, p.10).

1.2.1.3. Ο ρόλος του γνωστικού αντικειμένου

Τα συναισθήματα που εκδηλώνουν οι μαθητές για τα γνωστικά αντικείμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή στο σχολείο επηρεάζουν τα κίνητρα για μάθηση, τα ενδιαφέροντα και κατ' επέκταση τις επαγγελματικές τους επιλογές (Goetz, Cronjaeger, Frenzel, Lüdtke, & Hall, 2010; Ahmed et al., 2013). Σύμφωνα με τους Goetz et al. (2007) τα παιδιά των μικρότερων τάξεων δύσκολα βαριούνται αφού έχουν μια ευρεία γκάμα ενδιαφερόντων, προσαρμόζονται ευκολότερα και φαίνεται να τους αρέσει κάθε όψη του σχολείου. Καθώς μεγαλώνουν, όμως, αρχίζουν να διαφοροποιούνται τα ενδιαφέροντά τους αναφορικά με τα μαθήματα που διδάσκονται.

Πράγματι, οι Larson & Richards (1991) αναφέρουν ότι εντονότερη πλήξη βιώνεται στα μαθήματα που σχετίζονται με τις κοινωνικές σπουδές, την επιστήμη και την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε σχέση με τη Μουσική και τη Γυμναστική, ενώ οι Goetz, Frenzel et al. (2007) μελετώντας συγκεκριμένα συναισθήματα (απόλαυση, υπερηφάνεια, άγχος, θυμός, πλήξη) σε διαφορετικά γνωστικά περιβάλλοντα (Μαθηματικά, Φυσική, Αγγλικά, Γερμανικά) διαπίστωσαν ότι ο θυμός συνδέεται εντονότερα με την πλήξη σε αντίθεση με το άγχος⁴⁷.

Γενικά, όπως υποδεικνύει η έρευνα των Tulis & Fulmer (2013), τα Μαθηματικά συγκριτικά με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα των αμερικανικών σχολείων «χρωματίζονται» με τα πιο αρνητικά συναισθήματα. Η πλήξη εδώ σχετίζεται με την έλλειψη επιμονής αναφορικά με την επίλυση προβλημάτων και τις υψηλές απαιτήσεις σε ένα μάθημα, στο οποίο η πλειοψηφία των μαθητών νιώθει πως δεν έχει τις απαιτούμενες ικανότητες. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την έρευνα του Daschmann (2013) στη Γερμανία, όπου το 44.3% των μαθητών από 10 έως 16 ετών αναφέρει πως αισθάνεται πλήξη στα Μαθηματικά, αφού δηλώνει πως θα επιθυμούσε να ασχοληθεί με κάτι άλλο, όταν οι εργασίες που τους ανατίθενται είναι υπερβολικά απαιτητικές και δυσκολεύεται να αναγνωρίσει τη χρησιμότητα τους. Οι

⁴⁷ Ενδέχεται ο τρόπος διδασκαλίας του εκάστοτε εκπαιδευτικού να μην ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών οπότε αυτή η «απόκλιση» να γεννά θυμό και πλήξη.

Nett et al. (2011) διαπίστωσαν πως το 58% των μαθητών ηλικίας 16-17 ετών βαριούνται τα Μαθηματικά, ενώ και άλλη μια μελέτη που κάλυψε ένα ολόκληρο διδακτικό έτος φανέρωσε την αυξανόμενη πλήξη των μαθητών με την πάροδο του χρόνου στο εν λόγω μάθημα (Ahmed, van der Werf, Kuypers, & Minnaert, 2013).

1.3. Η ΘΕΩΡΙΑ ΠΙΣΩ ΑΠΟ ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΠΛΗΞΗΣ

Η πλήξη που βιώνουν οι μαθητές στο σχολείο, όπως έχει ήδη αναφερθεί στην παρούσα μελέτη, έχει αρχίσει τα τελευταία χρόνια να ερευνάται συστηματικότερα. Όλα τα ζητήματα που απασχολούν την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα στηρίζονται σε αντίστοιχες θεωρίες οι οποίες συντελούν στη βαθύτερη κατανόηση του υπό μελέτη θέματος και στην ερμηνεία των διάφορων πτυχών του. Με αυτόν τον τρόπο, προσφέροντάς μας ό, τι είναι ήδη γνωστό, μας βοηθούν να θέσουμε τα δικά μας ερωτήματα βάζοντας ένα ακόμη λιθαράκι στην προσέγγισή του.

1.3.1. Αρχικές Θεωρίες

Ο Robinson (1975) αναφέρεται στην πλήξη που βιώνουν οι μαθητές στο σχολείο τονίζοντας πως οι μονότονα καθοδηγούμενες διδασκαλίες αναγνωρίζονται ως η πιο κοινή αιτία της πλήξης. Ισχυρίζεται επίσης πως στην πλήξη οδηγεί η πεποίθηση των μαθητών για τη χρησιμότητα των διδασκόμενων μαθημάτων.

Οι Hill & Perkins (1985) σε μια γενική θεωρία τους για την πλήξη αναφέρουν ως βασική αιτία της τη μονοτονία που συνοδεύει μια επαναλαμβανόμενη ενέργεια. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους συνοψίστηκαν στο “forced- effort model”. Σύμφωνα με αυτό, η ανία κάνει την εμφάνισή της όταν το άτομο αναγκάζεται να επενδύσει τις πνευματικές του δυνάμεις ώστε να ανταποκριθεί επιτυχώς σε εργασίες, τις οποίες το ίδιο κρίνει ως μονότονες και του προκαλούν εκνευρισμό. Ανάγοντας το μοντέλο αυτό στη σχολική πραγματικότητα, συμπεραίνουμε πως η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας «ευνοεί» την πλήξη, αφού μια μερίδα μαθητών, μην έχοντας τον έλεγχο της μαθησιακής της πορείας, ενδέχεται να χρειαστεί να καταβάλει περισσότερη προσπάθεια, επομένως να αισθανθεί μεγαλύτερη ένταση, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ίδια ομάδα είναι πιθανότερο να εμφανίσει συμπτώματα πλήξης και δυσκολία στην προσαρμογή συγκριτικά με τους συνομηλίκους της.

Το επόμενο μοντέλο που περιγράφουν οι ίδιοι ερευνητές, το “resistance model”, βασίζεται στην ιδέα πως η πλήξη συνδέεται με την ανοχή και την αντίσταση σε όσα τους επιβάλλονται στο σχολείο, καθώς και στον έλεγχο που ασκούν οι ενήλικες στα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, αν ένας μαθητής ισχυρίζεται ότι βαριέται, υπαίτιος μπορεί να είναι και ο εκπαιδευτικός, ο οποίος δε φρόντισε να εμπλουτίσει και να εξατομικεύσει το μάθημα, προσαρμόζοντάς το στις ανάγκες του.

Οι Larson & Richards (1991) δημιούργησαν αρκετά ενδιαφέροντα μοντέλα για την ερμηνεία της πλήξης⁴⁸. Οι αρχικές έρευνές τους απέδωσαν το αίσθημα της πλήξης στην έλλειψη διέγερσης (under-stimulation model), επιβεβαιώνοντας την άποψη ότι καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από επανάληψη ή έλλειψη πρόκλησης επιφέρουν πλήξη. Το μοντέλο αυτό εξηγεί και την πλήξη που αισθάνονται οι μαθητές κατά τη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους, η οποία, όπως ανέφεραν, οφείλεται στο γεγονός πως δεν είχαν κάτι να κάνουν. Επόμενες έρευνές τους έδειξαν ότι τα υποκείμενα αισθάνονταν επίσης πλήξη, όταν έρχονταν αντιμέτωπα με πιο απαιτητικές καταστάσεις ή όταν παρουσίαζαν αυξημένα επίπεδα άγχους.

1.3.2. Dimensional models

Στις πιο πρόσφατες έρευνες για το ίδιο φαινόμενο, οι ερευνητές λαμβάνουν υπόψη τα συναισθήματα του μαθητή τα οποία κατηγοριοποιούνται βάσει δύο παραμέτρων, της φύσης και του βαθμού ενεργοποίησης του ατόμου. Σύμφωνα με τους Tulis & Fulmer (2013), τα συναισθήματα που ενεργοποιούν τον μαθητή, είτε είναι θετικά είτε αρνητικά, φαίνεται πως τον βοηθούν να επικεντρώνεται σε αυτό που του ανατίθεται κάθε φορά. Κάτι τέτοιο δε φαίνεται, τουλάχιστον με μια πρώτη ανάγνωση, να ισχύει για την πλήξη, αφού σύμφωνα με την άποψη των Pekrun et al. (2010) είναι ένα αρνητικό συναίσθημα, το οποίο δεν ενεργοποιεί τον μαθητή και οδηγεί σε αδράνεια και χαμηλότερη επίδοση. Ωστόσο, οι ίδιοι παρατήρησαν πως αν ένας μαθητής είναι αντιμέτωπος με την πλήξη υπάρχει περίπτωση να

⁴⁸ Και τα τρία μοντέλα που περιγράφουν οι συγκεκριμένοι ερευνητές μελετήθηκαν σε δείγμα μαθητών ηλικίας 10- 15 ετών.

δραστηριοποιηθεί, στην προσπάθειά του να ξεπεράσει τα συναισθήματα που του προκαλεί η συγκεκριμένη κατάσταση. Κάτω από αυτή τη συνθήκη, η πλήξη φαίνεται να τον ενεργοποιεί και να τον ωθεί να πράξει.

Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως τα αρνητικά συναισθήματα επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τους μαθητές, αφού τους υπενθυμίζουν ότι πρέπει να αναλάβουν δράση για να αλλάξουν ό, τι τους δυσαρεστεί. Αυτό σημαίνει πως τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά συναισθήματα ενεργοποιούν τους μαθητές, συνεπώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να τα διαχωρίζουν και να δρουν ανάλογα.

1.3.3. The Control- Value theory of achievement emotions

Ο Pekrun (2006) ανέπτυξε τη συγκεκριμένη θεωρία για να εξηγήσει τις επιπτώσεις του φαινομένου της πλήξης στους μαθητές. Στην προσέγγισή του αναφέρεται σε αυτή περιγράφοντας τις παραμέτρους της προηγούμενης θεωρίας. Πιο συγκεκριμένα, ο μαθητής εκδηλώνει διάφορα θετικά συναισθήματα όταν αισθάνεται ότι αυτό που του ανατίθεται έχει αξία γι' αυτόν και καταφέρνει να το φέρει εις πέρας. Στην αντίθετη περίπτωση αυτά αντικαθίστανται από την πλήξη. Αυτόματα η προσοχή του μειώνεται και αποσπάται, αποφεύγει την ενασχόλησή του με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα ή εγκαταλείπει την προσπάθεια. Είναι πιθανό στη συνέχεια να παρακολουθεί παθητικά το μάθημα, να ξεκινήσει να ονειροπολεί ή να ενοχλεί τους συμμαθητές του ψάχνοντας έναν τρόπο να διοχετεύσει κάπου την ενέργειά του.

Η πλήξη, επομένως, μειώνει τα κίνητρα για μάθηση, ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες ο μαθητής να αναπτύξει στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων και τον μετατρέπει σε παθητικό αποδέκτη της μαθησιακής διαδικασίας. Μαθητές 10- 12 ετών σε σχετικές έρευνες φαίνεται πως όταν αισθάνονται πλήξη νιώθουν αβοήθητοι και εκφράζουν συναισθήματα θυμού προς τον εκπαιδευτικό της τάξης (Jarvis & Seifert, 2002).

Η συγκεκριμένη θεωρία παρέχει ένα αξιόπιστο θεωρητικό πλαίσιο, διότι υποδεικνύει πως η πλήξη που βιώνουν οι μαθητές εδράζεται τόσο σε υποκειμενικούς όσο και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τους πρώτους, τα συναισθήματα του μαθητή επηρεάζονται από τον βαθμό στον οποίο νιώθει ικανός να ελέγξει το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του, τη μάθηση (Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry, 2007).

Άλλες μελέτες των Pekrun et al. (2010) υποστηρίζουν πως η ανία επιδρά αρνητικά τόσο στην επίδοση όσο και στη βαθμολογία του μαθητή, αφού αν νιώθει πως το περιεχόμενο του μαθήματος δεν έχει κάποιο νόημα για αυτόν ή δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες του ώστε να προσπαθήσει να το κατακτήσει, μειώνει τη συγκέντρωση και την προσπάθειά του.

1.3.4. The attentional theory of boredom proneness

Στη συγκεκριμένη θεωρία, η πλήξη εμφανίζεται ως το αποτέλεσμα ενός ελλείμματος προσοχής (Harris, 2000; LePera, 2011). Οι γνωστικοί ψυχολόγοι (Eastwood et al., 2007) υποστηρίζουν πως τα άτομα που εμφανίζουν εντονότερη ροπή προς την πλήξη διαφοροποιούνται ως προς την ικανότητα να ρυθμίζουν τα επίπεδα συγκέντρωσής τους. Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η άποψη πως η έλλειψη προσοχής συνιστά συστατικό στοιχείο στην προσέγγιση του ορισμού της πλήξης και ταυτόχρονα αιτία της.

Η πλήξη, σύμφωνα με τις θεωρίες της προσοχής (attention theories), ορίζεται ως η ανικανότητα να εμπλακείς σε κάτι και να διατηρήσεις την προσοχή σου σε αυτό (Carriere et al., 2008). Όταν ένα άτομο εμφανίζει μια τέτοιου είδους χρόνια δυσκολία, τότε το ενδιαφέρον του μειώνεται, παύει να βρίσκει νόημα και κίνητρο και με αυτόν τον τρόπο «ενεργοποιεί» μια σειρά αρνητικών συναισθημάτων που εκδηλώνονται ως πλήξη (Cheyne, Carriere, & Smilek, 2006).

Και οι Eastwood, Frischen, Fenske, & Smilek (2012) ορίζουν την πλήξη χρησιμοποιώντας την έννοια της προσοχής. Γι' αυτούς η πλήξη βιώνεται όταν το άτομο δυσκολεύεται να ενεργοποιήσει τον απαιτούμενο βαθμό προσοχής ώστε να

εμπλακεί σε μια δραστηριότητα, την οποία εύκολα χαρακτηρίζει ως βαρετή, αφού δεν είναι σε θέση να εντοπίσει την εσωτερική του αδυναμία.

Η Fisher (1993) θεωρεί πως κάθε άτομο χρειάζεται διαφορετικό αριθμό ερεθισμάτων ώστε να δραστηριοποιηθεί. Η ποσότητα και η ποιότητά τους ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία, την προσωπικότητα και την πάροδο του χρόνου. Επομένως οι χαρακτηρισμοί «ενδιαφέρουσα» ή «βαρετή» που μπορεί να συνοδεύουν μια κατάσταση διαφέρουν από άτομο σε άτομο και εξαρτώνται από τις αξίες, τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές του αναζητήσεις. Έτσι και η ικανότητα του ατόμου να προσέχει εξαρτάται από γνωστικές διεργασίες, όπως η δυνατότητα διαχείρισης της προσοχής του⁴⁹.

Όπως αποδεικνύει η έρευνα των Barnett & Klitzing (2006), μαθητές οι οποίοι παρακολουθούν λιγότερο και ελέγχουν λιγότερο την προσοχή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος δηλώνουν ότι βαριούνται στην τάξη περισσότερο σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους ενώ και παλιότερες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι η πλήξη μειώνει την προσοχή (Larson & Richards, 1991)⁵⁰. Συνδέοντας τη θεωρία με τη σχολική πραγματικότητα, καταλήγουμε πως οι μαθητές βιώνουν την πλήξη τόσο ως δυσκολία ελέγχου των σκέψεων και των συναισθημάτων τους όσο και ως δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής τους στο περιβάλλον της τάξης θεωρώντας πως το τελευταίο ευθύνεται γι' αυτό το δυσάρεστο συναίσθημα.

Στην έρευνα των Malkovsky et al. (2012) περιγράφονται δύο τρόποι με τους οποίους βιώνεται η πλήξη: η αναστάτωση και η απάθεια. Άτομα τα οποία βιώνουν την απάθεια δεν έχουν κίνητρο ή διάθεση να αλλάξουν την υπάρχουσα κατάσταση ή τα συναισθήματά τους και να ενεργοποιηθούν, οπότε συνεχίζουν να «βουλιάζουν» σε αυτή. Από την άλλη, άτομα που βιώνουν αναστάτωση αναγνωρίζουν την κατάστασή τους και προσπαθούν να βρουν μια πιο ενδιαφέρουσα δραστηριότητα ώστε να την

⁴⁹ Η ερευνήτρια εστιάζοντας σε επαγγελματικές και όχι μαθησιακές καταστάσεις κατηγοριοποίησε τα αίτια της πλήξης σε αυτά που εδράζονται στο περιβάλλον του ατόμου (συνθήκες και είδος εργασίας), σε αυτά που σχετίζονται με το ίδιο το άτομο (προσωπικότητα) και σε αυτά που προέρχονται από τη σύνδεση περιβάλλοντος-προσωπικότητας.

⁵⁰ Τη θέση πως η πλήξη προκαλεί προβλήματα συγκέντρωσης προσοχής ενισχύει και μια έρευνα στη Γερμανία σε μαθητές του αντίστοιχου Γυμνασίου (Pekrun et al., 2010).

υπερβούν. Αντιλαμβανόμαστε, συνεπώς, πως η διάκριση αυτή είναι στενά συνδεδεμένη με την προσωπικότητα και τη διάθεση αναζήτησης του ατόμου.

1.3.5. Emotion theory

Οι Eastwood et al. (2012) υποστήριξαν ότι το άτομο που βαριέται δυσκολεύεται να προσδιορίσει τα συναισθήματά του οπότε η δυσκολία του αυτή να τα κατανοήσει και να τα εκφράσει αποτελεί άλλο ένα μείζον ζήτημα στην κατανόηση του φαινομένου. Μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες ίσως εμφανίζουν συμπτώματα αλεξιθυμίας (alexithymia)⁵¹, τα οποία συνδέονται με διάφορα αρνητικά συναισθήματα (παράπονα, κακή διάθεση) και είναι πιθανό να προκαλέσουν ευκολότερα το αίσθημα της πλήξης (Weir, 2013). Αν δεχτούμε ότι η αλεξιθυμία αποτελεί άλλο ένα συστατικό στοιχείο της πλήξης, τότε η τελευταία μπορεί να ερμηνευθεί ως η δυσκολία «πρόσβασης» του ατόμου στα συναισθήματά του. Συνεπώς, έχει νόημα οι μαθητές να εκπαιδεύονται προς αυτή την κατεύθυνση, να αναγνωρίζουν και να προσδιορίζουν δηλαδή τόσο τα δικά τους όσο και τα συναισθήματα των άλλων ώστε να αυξάνεται η συμμετοχή τους στην τάξη και η δέσμευσή τους.

Η μελέτη του φαινομένου της πλήξης, όπως έχει ήδη αναφερθεί στην αρχή του παρόντος κεφαλαίου, είναι ακόμη στα σπάργαλα. Η αξία του, ωστόσο, είναι μεγάλη και έχει σημασία να ενθαρρύνεται η συνεχής και εκτεταμένη έρευνα γύρω από αυτή. Μια κριτική ματιά στις θεωρίες που παρουσιάστηκαν μπορεί να μας εφοδιάσει με ιδέες για παρέμβαση. Αυτές, με την κατάλληλη στήριξη, επιβάλλεται να γίνουν πράξη στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός εντοπίζει ότι οι μαθητές του βιώνουν πλήξη στο σχολείο. Προκειμένου οι μαθητές να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου χρειάζεται να έχουν όχι μόνο την ικανότητα αλλά και την επιθυμία να το κάνουν.

⁵¹ Όρος που περιγράφει τη δυσκολία στην αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων του ατόμου. Τα άτομα δεν είναι σε θέση να αναλύσουν την κατάσταση που βιώνουν με τρόπο ώστε να ταυτοποιούν τις αιτίες των συναισθημάτων τους, οπότε δε μπορούν να τα διαχειριστούν αποτελεσματικά. Περισσότερες πληροφορίες στη σχετική έρευνα των Rieffe et al. (2006).

1.4. Η ΙΣΤΟΡΙΑ

1.4.1. Η ιστορική εκπαίδευση στην ελληνική πραγματικότητα

Ένας βασικός ρόλος της αναδρομής στο παρελθόν και στην Ιστορία είναι να χειραφετεί διανοητικά και πολιτικά σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο. Προσπαθούμε να αποδώσουμε σημασίες σε γεγονότα, να εντοπίσουμε τις αιτίες για τις οποίες εξελίχθηκαν τα πράγματα με συγκεκριμένο και όχι με άλλο τρόπο και τελικά να ενοποιήσουμε σε μια αφήγηση την προσωπική μας ή άλλη πορεία. Γινόμαστε, σύμφωνα με τον Carl Becker, «ο ιστορικός τους εαυτού μας»⁵². Σε ιστοριογραφικό όμως επίπεδο, ο ιστορικός αναζητεί λύσεις σε ερωτήματα και προβλήματα που έχει θέσει εξ αρχής και που αντιπροσωπεύουν τον ίδιο, την κοινωνία μέσα στην οποία ζει ή θεματικές που δεν έχουν ακόμη ερευνηθεί. Στη συνέχεια μέσα από μια εξαιρετικά σύνθετη διαδρομή συγκροτεί την υπόθεσή του για το πώς και γιατί εξελίχθηκαν τα πράγματα στο παρελθόν.

Στις παραπάνω περιπτώσεις, της ενασχόλησης με το παρελθόν στην καθημερινότητά μας αλλά και της ιστοριογραφίας, είναι κοινή η διάσταση του προβλήματος ή του ερωτήματος που δίνει το έναυσμα για την ενασχόληση με το παρελθόν, μια διάσταση που δε φαίνεται να υπάρχει στη σχολική Ιστορία στην Ελλάδα. Απουσιάζει, τουλάχιστον, από τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία της Ιστορίας καθώς και από τα «ορατά» στοιχεία της διδασκαλίας της⁵³. Κρίνοντας από το θεσμικό πλαίσιο της διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα, που οδηγεί στην αναπαραγωγή «κλειστών» αφηγημάτων, δε φαίνεται να υπάρχει ούτε το αρχικό έναυσμα για την ενασχόληση με το παρελθόν, δηλαδή το ερώτημα, ούτε η απελευθερωτική διάσταση που προκύπτει από την κριτική επεξεργασία του.

⁵² *The American Historical Review*, 37: 2, 1 January 1932, pp. 221–236.

⁵³ Αναφερόμαστε σε αυτά, αφού δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τις παρεμβάσεις, προσαρμογές ή καινοτομίες που μπορεί να επιχειρούνται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό παρά το ασφυκτικό θεσμικό πλαίσιο.

Η διδακτική της Ιστορίας σήμερα στρέφει το ενδιαφέρον στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι οι ιστορικές αφηγήσεις γράφονται από συγκεκριμένη οπτική γωνία, διότι απαντούν σε διαφορετικά κάθε φορά ερωτήματα και ότι κατά συνέπεια δεν υπάρχει μία και μοναδική εκδοχή της πραγματικότητας, η οποία καταγράφεται από έναν και μόνο ιστορικό. Ακόμη θεωρεί σημαντικό το να ασκούνται οι μαθητές στο να αναγνωρίζουν τα αίτια των διαφοροποιημένων απόψεων για το παρελθόν. Γενικά θεωρείται ότι πρέπει να μετέχουν των προβληματισμών των ιστορικών και όχι απλώς να απομνημονεύουν έτοιμες αφηγήσεις (Lee & Howson, 2009; De Oleaga, 2012). Παρόλο που οι επιταγές της διδακτικής της Ιστορίας έχουν αλλάξει προς την κατεύθυνση της «Νέας Ιστορίας», η διεθνής βιβλιογραφία εξακολουθεί να εντοπίζει προβλήματα τόσο στην υλοποίησή τους στις σχολικές τάξεις όσο και σε σχέση με τη μονομερή και μη κριτική αντίληψη του παρελθόντος από διαφορετικές ομάδες πληθυσμού, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών.

Αν στην Ελλάδα το εντονότερο χαρακτηριστικό της ιστορικής εκπαίδευσης είναι η παραδοσιακή προσκόλληση στο εθνικό παρελθόν, μελετητές, κοινωνιολόγοι και ιστορικοί το αποδίδουν εδώ και χρόνια όχι μόνο στο σχολείο ή σε άλλους κρατικούς φορείς αλλά σε ολόκληρη την κοινωνία⁵⁴. Το ελληνικό σχολείο, όμως, χαρακτηρίζεται ειδικότερα και σε έντονο βαθμό από συγκεντρωτισμό, ο οποίος εκδηλώνεται με τρεις τρόπους: στα αναλυτικά προγράμματα, στα διδακτικά εγχειρίδια ενώ φαίνεται να επηρεάζει και την επαγγελματική ταυτότητα των διδασκόντων.

Ξεκινώντας από το τελευταίο, δηλαδή το προφίλ των εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς στη χώρα μας με δείγμα εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997) μαρτυρούν εθνοκεντρισμό, ξενοφοβία, εξιδανίκευση της αρχαιότητας όσον αφορά την ιστορική τους συνείδηση και μία θετικιστική αντίληψη της επιστήμης της Ιστορίας (Κόκκινος κ.ά., 2005). Όσον αφορά στους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εμφανίζεται η ίδια αντίληψη, ενός παρελθόντος στατικού, οριστικού

⁵⁴ Έτσι η Ψαρρού (2005) εστιάζει στην επίδραση των Μ.Μ.Ε. για τη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης και η Koulouri (2002) τονίζει πως τα σχολικά βιβλία αναπαράγουν στερεότυπα που έχει εκ των προτέρων υιοθετήσει η ελληνική κοινωνία.

και κλειστού που αποδίδεται άπαξ από τις ιστορικές αφηγήσεις. Συγχρόνως εμφανίζεται η τάση για επικέντρωση στα γεγονότα και τη γνώση παρά σε διαδικασίες μάθησης. (Αποστολίδου, Κυρκίνη & Σακκά, 2009). Ακόμη, οι συμμετέχοντες στις έρευνες φαίνεται να ενδιαφέρονται λίγο για τις εξελίξεις και τις μεθοδολογικές αναζητήσεις της επιστήμης της Ιστορίας, θεωρώντας προφανώς ότι η σχολική Ιστορία έχει μικρή σχέση με την ακαδημαϊκή⁵⁵.

Επιστρέφοντας στο ζήτημα των φιλολόγων «πανεπιστημόνων» στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αυτό που συμβαίνει στην Ελλάδα είναι ότι εκπαιδευτικοί που δεν είναι ιστορικοί και που δεν έχουν εντρυφήσει στην ιστορική έρευνα και στη διδακτική της Ιστορίας υποχρεώνονται να διδάσκουν Ιστορία στο Δευτεροβάθμιο σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο διαιωρίζεται η αντίληψη ότι η Ιστορία μπορεί ανά πάσα στιγμή να διαβαστεί και να αναπαραχθεί. Μια και δεν είναι δυνατό να έχουμε στοιχεία (εκτός μεμονωμένων ερευνών) για το πώς τελικά λειτουργούν οι παραπάνω εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους, μπορεί εύκολα να υποθέσει κανείς ότι λόγω έλλειψη ειδίκευσης ή χρόνου, ακολουθούν το επονομαζόμενο από τους Bohan & Davis (1998) «μοντέλο μετάδοσης» (*transmission model*) αναπαράγοντας απλώς στο μάθημα τις συνήθως «κλειστές» αφηγήσεις των σχολικών εγχειριδίων.

Όπως θα φανεί στη συνέχεια, από την αναφορά στα σχολικά εγχειρίδια και στα Προγράμματα Σπουδών, δεν υπάρχει τίποτα στο θεσμικό πλαίσιο διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα, πέρα από μερικές γενικές διακηρύξεις για ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και συνείδησης στους γενικούς στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων, που να εξασφαλίζει ένα κονστρουκτιβιστικό μάθημα στο σχολείο στο πλαίσιο διερευνητικών διαδικασιών, όπως επιτάσσει σήμερα η διδακτική της Ιστορίας. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως επαφίεται καθαρά στην κρίση- ικανότητα- διάθεση του διδάσκοντος το αν θα υιοθετηθεί στην τάξη μια τέτοια προσέγγιση.

⁵⁵ Οι παραπάνω στάσεις, ιδίως όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας, έχουν αποδοθεί κατά καιρούς στην έλλειψη εξειδίκευσης των διδασκόντων της ιστορίας στο σχολείο και τη μη επαρκή προετοιμασία, ακόμη και των αποφοίτων των ιστορικών τμημάτων, για τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο (Σακκά, Β. & Αργυρού, Ε., 2004 Κόκκινος, Γ., 2006).

Πιο αναλυτικά, ο «συγκεντρωτισμός» των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Ελλάδα αφορά τον υπερβολικά λεπτομερή χαρακτήρα τους και την αντιφατικότητά τους έναντι των «γενικών στόχων» αφού, όπως επισημαίνει η Ρεπούση (2011), οι τελευταίοι δεν υλοποιούνται από τα Αναλυτικά Προγράμματα και κατά συνέπεια από τα σχολικά βιβλία. Ένα μόνιμο θέμα προς συζήτηση στα Προγράμματα Σπουδών της Ιστορίας αποτελεί και η επανάληψη, για τρεις φορές στη διάρκεια των εγκύκλιων σπουδών, του τριμερούς σχήματος «Αρχαία- Μεσαιωνική- Νεότερη» Ιστορία, ένα στοιχείο που καταγγέλλεται ότι κουράζει μαθητές και καθηγητές και έχει ερμηνευτεί ως υλοποίηση της αντίληψης για την αδιάσπαστη συνέχεια του ελληνικού έθνους από την αρχαιότητα μέχρι και τα νεώτερα χρόνια. Η προσπάθεια της Επιτροπής Εμπειρογνομόνων για το Πρόγραμμα Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών- Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση το 2011 για κατάργηση του τριμερούς αυτού σχήματος δεν εισακούστηκε⁵⁶.

Η παραπάνω δομή φαίνεται να ήταν πιο συναφής με τις κατευθύνσεις που δίνουν οι παιδαγωγοί της Ιστορίας σήμερα για επικέντρωση της ύλης στη σύγχρονη Ιστορία που έχει μεγαλύτερη σχέση με τη ζωή των μαθητών και σε επιμέρους θέματα που να τους ενδιαφέρουν περισσότερο, ώστε να δημιουργείται στα παιδιά η αίσθηση της «συνάφειας», δηλαδή ότι το μάθημα τους αφορά (Barton & Von Borries, 2009). Ακόμη προς την κατεύθυνση αυτή προτείνονταν η χρήση προσωπικών και οικογενειακών ιστοριών, της προφορικής Ιστορίας και των υλικών τεκμηρίων για τα παιδιά του Δημοτικού (Barton & Levstik, 2005)⁵⁷.

⁵⁶ Η δομή του προγράμματος που προτάθηκε το 2011 συνοπτικά: Κατά την Α' και Β' Δημοτικού οι μαθητές θα ασχολούνται με θέματα του παρόντος και θα τα προεκτείνουν προς τα πίσω (στο παρελθόν), από την Γ' Δημοτικού μέχρι και τη Β' Γυμνασίου θα ακολουθούν μια κλασική χρονολογική ανάπτυξη από την προϊστορία μέχρι και τη νεώτερη ιστορία, ενώ από την Γ' Γυμνασίου θα ασχολούνται πάλι με ζητήματα του παρόντος προεκτείνοντάς τα στο παρελθόν, δηλαδή ιστοριοποιώντας τα. Τα θέματα του παρόντος θα επιλέγονται με κριτήριο την κρισιμότητά τους για τη σημερινή εποχή και το ενδιαφέρον που προκαλούν στους μαθητές. Για περισσότερες λεπτομέρειες δείτε <http://neapaideia-glossa.gr/pdf/142g.pdf>.

⁵⁷ Θεωρείται λογικό οι μαθητές να θέλουν να μάθουν για τον τόπο τους, ενώ αυτό δεν λειτουργεί απαραίτητα εθνοκεντρικά εάν τα εθνικά ή τοπικά θέματα διδάσκονται συγκριτικά και στο πλαίσιο ευρύτερων εξελίξεων. Όπως επισημαίνει και ο Hourdakis, (1999), η οπτική γωνία είναι εκείνη που κάνει την ιστορική αφήγηση περισσότερο ή λιγότερο διεθνή και όχι οι συγκεκριμένες αναφορές σε περισσότερες χώρες.

Όσο αφορά στα σχολικά βιβλία της Ιστορίας, αποτελούν κατά τη γνώμη μας την επιτομή του συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Ο Κυπριανός (2009) επισημαίνει πως για λόγους πολιτικούς και ιδεολογικούς δεν επρόκειτο ποτέ να εμποδωθεί η μεταρρύθμιση του Μεσοπολέμου που ήταν και η μοναδική περίοδος όπου είχε καθιερωθεί στην Ελλάδα το πολλαπλό βιβλίο. Παράλληλα υπάρχει και το φαινόμενο της υπερεκτίμησης των σχολικών βιβλίων και παράλληλα της τάσης να υποτιμώνται οι εκπαιδευτικοί. Τα «εκτός κανόνος» βιβλία αποσύρονται εν μέσω πανικού διότι κανείς ποτέ δε θεωρεί ότι ο δάσκαλος στη τάξη μπορεί να κάνει προσαρμογές και να αποσβέσει τα όποια μειονεκτήματα. Γενικά η αντίληψη που υπάρχει στον κόσμο εκτός σχολείου για τα βιβλία είναι ότι μεταφέρονται αδιαμεσολάβητα από το συγγραφέα στα παιδιά, σχεδόν με «ενέσιμο» τρόπο, σχεδόν χωρίς μάθημα. Αυτό το φαινόμενο έχει παρατηρηθεί και σε άλλες χώρες, όπως για παράδειγμα στην Αμερική και επισημαίνεται σε δύο διαφορετικές περιπτώσεις από τους Weintraub⁵⁸ και Wineburg⁵⁹.

Εν ολίγοις επανερχόμαστε για μια ακόμη φορά στο ότι οι μαθητές μαθαίνουν τελικά πολύ λίγη Ιστορία μέσα στο σχολείο. Αν θέλουμε να τροποποιούμε παρανοήσεις τους σε σχέση με το παρελθόν ή στάσεις τους γενικότερα, θα πρέπει να ενσωματώνουμε στο μάθημα ό, τι τους ενδιαφέρει και με τους τρόπους που προτιμούν. Ο Barton ονομάζει αυτή τη διαδικασία «*contextualization of the present*», δηλαδή πλαισίωση και κατανόηση του παρόντος με τη βοήθεια της Ιστορίας. Ο Stradling στην εργασία του για την πολυπρισματικότητα⁶⁰ προτείνει να γίνεται «χρήση» από τον εκπαιδευτικό όλων των σύγχρονων αντιπαραθέσεων για το παρελθόν εν είδει εναλλακτικών αφηγήσεων και συστήνει ιδιαίτερα να αναλύονται στην τάξη τα παλαιότερα σχολικά βιβλία Ιστορίας μαζί με άλλες ιστοριογραφικές αφηγήσεις.

⁵⁸ Weintraub in Thomas Fallace & Johann N. Neem (2005) *Historiographical Thinking: Towards a New Approach to Preparing History Teachers*, *Theory & Research in Social Education*, 33:3, pp. 329-346.

⁵⁹ Stearns N.P., Seixas P., Wineburg S., *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, (American Historical Association, 2000), pp. 178-193.

⁶⁰ <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multip...>

1.4.2. Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο

Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας παρουσιάζει πλήθος ιδιαιτεροτήτων γεγονός που φέρει τον διδάσκοντα αντιμέτωπο με μια σειρά προκλήσεων. Σύμφωνα με τον Μονιότ (2002: 61-64) οι δυσκολίες που προκύπτουν κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της αξιολόγησης μιας διδασκαλίας έχουν ως σημείο εκκίνησης την παραδοχή ότι η Ιστορία είναι ένα ατελεύτητο πλήθος πραγμάτων⁶¹. Τα παραπάνω φανερώνουν πως δεν είναι εύκολο να αποδοθεί ένας απλός και από όλους κατανοητός ορισμός για το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Ο καθένας το ορίζει με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το περιεχόμενό του και τα συμφυή χαρακτηριστικά που του αποδίδονται.

Όπως αναφέρουν οι Βακαλούδη & Δαγδιλέλης (2014), το μάθημα της Ιστορίας είναι κύριο και βαρύνουσας σημασίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο στην πράξη, παρά την ανανέωση των Προγραμμάτων Σπουδών, ο τρόπος διδασκαλίας της παραμένει παραδοσιακός, δασκαλοκεντρικός και η προσέγγισή της στη σχολική τάξη αφηγηματική⁶² και γεγονотоλογική. Αυτό ίσως συμβαίνει εξαιτίας του γεγονότος ότι πρόκειται για ένα μάθημα το οποίο μπορούμε δύσκολα να αντιληφθούμε με όρους μάθησης, καθώς εμπεριέχει τις γνώσεις των προηγούμενων γενιών οι οποίες επιθυμούν να τις μεταβιβάσουν όπως ακριβώς αυτές τις έχουν ζήσει και τις συναισθάνονται. Συνεπώς το αντιλαμβανόμαστε με όρους μεταβίβασης, η πληροφορία ή η εξοικείωση προσφέρονται στο μαθητή σαν «έτοιμο ρούχο». Με

⁶¹ Στην επιστημονική Ιστορία εντάσσεται ολόκληρο το ανθρώπινο παρελθόν, ενώ η σχολική Ιστορία αποτελεί ένα πολυσήμαντο μάθημα, το οποίο έχει ως σημείο αναφοράς τα κοινωνικά, ηθικά και πνευματικά δρώμενα που εκτυλίσσονται μέσα στον ιστορικό χρόνο.

⁶² Η αξία της ιστορικής αφήγησης, τελευταία, έχει επαναπροσδιοριστεί αν και απαιτείται περιορισμός στην έκτασή της. Αναφερόμαστε σε αυτή ως παρουσίαση, από το σχολικό εγχειρίδιο και τον εκπαιδευτικό, του γενικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται η διδασκόμενη ενότητα και των βασικών σημείων της.

αυτόν τον τρόπο όμως δεν προωθείται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόησή της⁶³.

Η συμβατικότητα αυτής της διδακτικής πρακτικής ανάγεται σε αίτια, όπως τα ακατάλληλα σχολικά εγχειρίδια, η έλλειψη επιμόρφωσης, η ευκολότερη προετοιμασία του εκπαιδευτικού στην προσπάθεια του να εξοικονομήσει πολύτιμο χρόνο και κόπο ή ενδεχομένως ο φόβος να αμφισβητηθεί το κύρος και η αυθεντία του εξαιτίας των πιθανών γνωστικών ελλειμμάτων του. Επομένως το μάθημα της Ιστορίας υπάγεται στη λογική του μαθήματος της Γλώσσας. Η ιστορική ύλη στα σχολικά εγχειρίδια είναι κατακερματισμένη σε ενότητες, κάθε μία από τις οποίες αποτελείται από σύντομα αφηγηματικά κείμενα που διαβάζονται και αντιμετωπίζονται ως μικρές ιστορίες από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές. Έτσι, ο τρόπος που διδάσκεται η ύλη ακολουθεί ένα συγκεκριμένο τυπικό⁶⁴:

- Ανάγνωση του κειμένου είτε από τον δάσκαλο είτε από τους μαθητές.
- Χωρισμός σε παραγράφους και τοποθέτηση πλαγιότιτλων στην καθεμιά.
- Επεξήγηση άγνωστων λέξεων.
- Έλεγχος της γλωσσικής κατανόησης της ενότητας με ερωταποκρίσεις, κατά την οποία τα παιδιά εξηγούν τι κατάλαβαν, συχνά διαβάζοντας κατά λέξη από το σχολικό βιβλίο.

Επιπλέον, η αποφυγή της χρήσης πηγών στο μάθημα της Ιστορίας, στοιχείου που συνιστά τον πυρήνα της επιστημολογικής του ταυτότητας, αποτελεί χαρακτηριστικό του τρόπου διδασκαλίας της στο Δημοτικό σχολείο. Ενδεικτική από την άποψη αυτή είναι η παραδοσιακή διάταξη των πηγών, εικονιστικών και γραπτών, στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, οι οποίες είτε πλαισιώνουν ως διακοσμητικά στοιχεία την κύρια ιστορική αφήγηση, είτε τίθενται ως «παράρτημα» στο τέλος της ενότητας με

⁶³ Η Ιστορία είναι ένα μάθημα, το οποίο ναι μεν ασχολείται με το παρελθόν, ωστόσο πρόκειται για ένα παρελθόν το οποίο διδάσκεται στο παρόν, δηλαδή σε ένα διαφορετικό χρόνο μέσα στον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και κατανοούν με διαφορετικό τρόπο τα ιστορικά γεγονότα.

⁶⁴ Ανδρικού Α., (2016). *Η συμβολή του Comic στην ιστορική εκπαίδευση: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης και της ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας με διδακτική αξιοποίηση του ιστορικού comic*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική σχολή Φλώρινας.

μικρότερα, κατά κανόνα, στοιχεία. Το γεγονός ότι οι ιστορικές πηγές τίθενται στο περιθώριο της κύριας διδακτικής προσέγγισης ενδέχεται να δικαιολογεί, ως έναν τουλάχιστον βαθμό, τη μη χρήση τους από τους εκπαιδευτικούς. Δεν παύει ωστόσο να αποτελεί μια παράδοξη πρακτική, εφόσον με αυτόν τον τρόπο συνειδητά ή ασυνείδητα η ουσία της διδακτικής του μαθήματος μετατίθεται σε δεύτερη μοίρα.

Ακόμη και στις ελάχιστες περιπτώσεις που οι πηγές δεν παραγκωνίζονται, λόγω διάθεσης ή έλλειψης χρόνου, εμφανίζεται το φαινόμενο της «τυπολατρικής» αντιμετώπισής τους, ως αυτοσκοπού και πανάκειας του μαθήματος, με την ψευδαίσθηση ότι έστω και η απλή παράθεσή τους επικυρώνει ή συμπληρώνει το νόημα της κύριας αφήγησης και είναι συνεπώς ικανή να μετατρέψει το μάθημα από παραδοσιακό σε καινοτόμο. Για τους λόγους αυτούς αντιμετωπίζονται ως προαιρετικές και όχι ως ιστορικά τεκμήρια απολύτως αναγκαία χωρίς τα οποία, και τη μεταξύ τους διαλεκτική σχέση, δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί η προσέγγιση και η διερεύνηση του διδακτικού αντικειμένου.

1.4.3. Ανασκόπηση ερευνών

1.4.3.1. Διεθνής βιβλιογραφία

Η ερευνητική δραστηριότητα σχετικά με το μάθημα της Ιστορίας, την ιστορική σκέψη και γενικότερα τη διδακτική της Ιστορίας μόλις τα τελευταία χρόνια ξεκίνησε να κεντρίζει το ενδιαφέρον των μελετητών και γενικότερα της κοινής γνώμης διότι η Ιστορία μέχρι πρότινος αφορούσε κυρίως τους ιστορικούς ή τους ιστοριογράφους και όχι τόσο τους παιδαγωγούς⁶⁵. Όσοι πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια, πέραν του ότι διενεργούνται σε πολύ περιορισμένο βαθμό, εστιάζουν είτε στην ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των εφήβων μαθητών είτε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ιστοριογνωσία είτε με τη συνάφεια και τη στοχοθεσία των Προγραμμάτων Σπουδών σε σχέση με τα σχολικά εγχειρίδια. Ακολουθεί η επιλεκτική παρουσίαση εκείνων, οι οποίες έχουν διερευνήσει τη θέση της Ιστορίας στην εκπαίδευση εκφράζοντας τις απόψεις των ίδιων των διδασκομένων⁶⁶.

Οι Haydn & Harris (2010) ερευνήσαν τις απόψεις μαθητών του Ηνωμένου Βασιλείου για τους σκοπούς και τα πλεονεκτήματα της μελέτης της σχολικής Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση⁶⁷. Σύμφωνα με αυτούς οι περισσότεροι μαθητές πιστεύουν πως η Ιστορία είναι χρήσιμη ενώ οι διδάσκοντες φαίνεται να επεξηγούν σε μικρό βαθμό στους μαθητές τον λόγο για τον οποίο μελετάται.

⁶⁵ Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως η συστηματική έρευνα σε σχέση με τη διδασκαλία της Ιστορίας έγινε για πρώτη φορά στη χώρα μας το 1980-1985 από μια ομάδα ερευνητών υπό τη διεύθυνση του Π. Ξωχέλλη. Η έρευνα στόχευε στην απογραφή της κατάστασης σχετικά με τη μεθόδευση στο μάθημα της Ιστορίας και στην ανίχνευση τυχόν διαφορών μεταξύ Γυμνασίου και Λυκείου.

⁶⁶ Στην έρευνά του το 1999, ο Μαυροσκούφης αναφέρει ότι έως το 1997 ο αριθμός των ερευνών σχετικά με τις απόψεις των μαθητών ως προς τα σχολικά εγχειρίδια, το ενδιαφέρον τους για την Ιστορία, τον τρόπο διδασκαλίας που προτιμούν, τον βαθμό στον οποίο έχουν κατακτήσει την ιστορική γνώση και έχουν κατανοήσει το περιεχόμενό της ήταν μικρός τόσο σε εθνικό όσο και διεθνές επίπεδο (Μαυροσκούφης, 1999:56 -60).

⁶⁷ Λαμβάνοντας υπόψη τους τις έρευνες των Barton & McCully (2005), Cercadillo (2001), Lee & Ashby (2000), Lee & Shemilt (2004), Lee et al. (2001), Levstik (2000) και Wineburg (2001), οι Haydn & Harris διαπίστωσαν ότι οι περισσότερες από αυτές εξετάζουν τον βαθμό κατανόησης των ιστορικών εννοιών από τους μαθητές. Αντιθέτως είναι λιγότερες εκείνες που ασχολούνται με τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την υποχρέωσή τους να διδαχθούν τη σχολική ιστορία και τα οφέλη τα οποία θεωρούν οι ίδιοι ότι αποκομίζουν από τη μελέτη της.

Συμπεραίνουν, λοιπόν, ότι ο σκοπός της σχολικής Ιστορίας δεν έχει ενσταλαχτεί ουσιαστικά στη συνείδηση εκείνων για τους οποίους έχει σχεδιαστεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα ή δεν έχουν δοθεί επαρκείς εξηγήσεις προς αυτή την κατεύθυνση.

Η έρευνα των Harris & Haydn (2006) αποσκοπούσε στη διερεύνηση των απόψεων μαθητών ηλικίας 11 – 12 χρόνων σχετικά με το τι τους αρέσει ή τους δυσαρεστεί ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας⁶⁸. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία στον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η Ιστορία παρά στο περιεχόμενό της. Επίσης, οι μαθητές υπέδειξαν ποιες διδακτικές πρακτικές θεωρούν αποτελεσματικές καθώς και εκείνες που οδηγούν στην αποστροφή τους προς τη σχολική Ιστορία.

Οι έρευνες των Adey & Biddulph (2001) και Biddulph & Adey (2003) επίσης κατέδειξαν ότι οι μαθητές δεν έχουν κατανοήσει τον σκοπό της σχολικής Ιστορίας (Adey & Biddulph 2001). Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα του 2001 εξέτασε τους παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή του μαθήματος της Ιστορίας από έφηβους μαθητές. Οι ίδιοι, το 2003, αναφέρονται σε έρευνα που έλαβε χώρα στη Μεγάλη Βρετανία το 1999 (Adey & Biddulph, 2001) με δείγμα 1400 μαθητές που βρίσκονταν στο Key Stage 3 (τρίτο επίπεδο, ηλικίες 11-14)⁶⁹. Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της μαθησιακής τους εμπειρίας αναφορικά με τα μαθήματα της Ιστορίας και της Γεωγραφίας και οι απόψεις τους για το πώς περίμεναν να είναι η Ιστορία και η Γεωγραφία στο επόμενο στάδιο εκπαίδευσης. Οι μαθητές υποστήριξαν ότι έβρισκαν και τα δύο ενδιαφέροντα και διασκεδαστικά στο Key Stage 3, ωστόσο πολλοί δεν περίμεναν να ισχύει το ίδιο στο επόμενο στάδιο.

Τα αποτελέσματα των Biddulph & Adey (2003) έδειξαν ότι οι περισσότεροι μαθητές του Key Stage 3 συσχέτισαν τη χρησιμότητα του μαθήματος με μια πιθανή μελλοντική επαγγελματική σταδιοδρομία. Αντιθέτως, μόνο λίγοι φάνηκαν ικανοί να προσδιορίσουν οποιαδήποτε πτυχή της πραγματικής αξίας και της χρησιμότητάς του

⁶⁸ Συγκεντρώθηκαν ερωτηματολόγια από 1740 μαθητές από δώδεκα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Βρετανία και 160 μαθητές του δείγματος συμμετείχαν σε ομάδες συνέντευξης (group interviews).

⁶⁹ Τα προγράμματα σπουδών στην Αγγλία χωρίζονται σε τέσσερα επίπεδα. Το επίπεδο Key Stage 1 αντιστοιχεί στις ηλικίες 5 – 7 ετών, το επίπεδο Key Stage 2 στις ηλικίες 7 – 11, το Key Stage 3 στις ηλικίες 11- 14 και το επίπεδο 4 Key Stage 4 στις ηλικίες 14 – 16.

σε σχέση με τους μαθητές του Key Stage 4 (τέταρτο επίπεδο, ηλικίες 14-16), οι οποίοι φάνηκε να την κατανοούν σε μεγαλύτερο βαθμό.

1.4.3.2. Ελληνική βιβλιογραφία

Στην έρευνά του ο Μαυροσκούφης (2009) εξετάζει τη σημασία που αποδίδουν 364 μαθητές Λυκείου στο ιστορικό παρελθόν και στις δημόσιες αναπαραστάσεις του. Αρχικά γίνεται μια ανίχνευση της προέλευσης των ιστορικών γνώσεων και αντιλήψεων των μαθητών. Τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζονται ως εξής: το 29,8% δηλώνει πλήρη αδιαφορία για το μάθημα της Ιστορίας. Το 31,9% δείχνει ουδέτερη στάση, το 17,7% ενδιαφέρεται πολύ, το 13,8% παρουσιάζει μικρό ενδιαφέρον, ενώ μόλις το 6,6% του δείγματος εκφράζει πάρα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για αυτή⁷⁰.

Η συγκεκριμένη έρευνα αναδεικνύει, επίσης, μια σειρά λόγων που καθιστούν την Ιστορία ελκυστικό μάθημα στο Λύκειο, όπως η ενασχόληση με την παγκόσμια Ιστορία και τους πολιτισμούς των λαών, τις περιγραφές πολεμικών συγκρούσεων, την καλλιέργεια εθνικής υπερηφάνειας και διαφύλαξη εθνικής κληρονομιάς καθώς και η καλύτερη κατανόηση του παρόντος και αποφυγή λαθών. Τέλος, αρνητική στάση για το μάθημα της Ιστορίας προκαλούν ο τρόπος εξέτασης που επιβραβεύει την αποστήθιση, οι περιττές λεπτομέρειες, οι ακατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας, η προπαγάνδα και τα ρατσιστικά σχόλια που εμπεριέχονται στη διδακτέα ύλη.

Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα των Καλογήρου & Σμυρναίου (2012) η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος (Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) κρίνει το μάθημα σημαντικό. Από την έρευνα αυτή προκύπτουν και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, οι οποίες πολλές φορές δημιουργούν αποστροφή για αυτό. Απ' ότι φαίνεται, οι περισσότεροι μαθητές αναφέρουν ως βασική δυσκολία την αποστήθιση. Αναφορικά με τη διδασκαλία του μαθήματος, φαίνεται πως η πλειοψηφία τους,

⁷⁰ Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που «συμπαθούν» το μάθημα της Ιστορίας επέλεξαν να ακολουθήσουν τη θεωρητική κατεύθυνση, ενώ αντίθετα ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (58%) που προέρχεται από την τεχνολογική κατεύθυνση φαίνεται να αντιπαθεί την Ιστορία.

ανεξαρτήτως επίδοσης, δεν είναι ικανοποιημένοι με τον τρόπο διδασκαλίας της και θα επιθυμούσαν να αλλάξει. Οι λόγοι εστιάζονται κυρίως στο γεγονός ότι ο μαθητής έχει ρόλο παθητικού ακροατή στο μάθημα αφού δεν του δίνεται η δυνατότητα συμμετοχής, πως οι καθηγητές μιλούν για άσχετα πράγματα, πως όταν εκφράζουν κάποιες απορίες δεν παίρνουν απαντήσεις και πως κάποιες φορές οι ερωτήσεις που τους κάνουν οι καθηγητές είναι άστοχες και δεν μπορούν να βρουν τη σωστή απάντηση. Τέλος, οι συμμετέχοντες μαθητές προτείνουν κάποιους τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας του μαθήματος, καθώς εκφράζουν έντονα την ανάγκη να περάσουν από το «παρασκήνιο» στο «προσκήνιο». Με βάση τη συγκεκριμένη έρευνα, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των μαθητών, το τρίπτυχο που θα κάνει το μάθημα της Ιστορίας πιο ενδιαφέρον είναι η χρήση οπτικοακουστικών μέσων, περισσότερων παραθεμάτων και η ανάθεση εργασιών.

Η πρόσληψη της Ιστορίας από εφήβους διερευνήθηκε και από την Αλεξοπούλου (2012). Το δείγμα της έρευνας αυτής περιορίστηκε στη συνέντευξη 14 μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και επικεντρώθηκε στις απόψεις τους σχετικά με το μάθημα της Ιστορίας και τη διδακτική της. Από τη μελέτη προέκυψε ότι οι μισοί από τους συμμετέχοντες μαθητές απάντησαν πως βρίσκουν ενδιαφέρον το μάθημα της Ιστορίας, καθώς «διεγείρει» την περιέργειά τους για το άγνωστο παρελθόν, μαθαίνουν το παρελθόν της χώρας τους, ανακαλύπτουν την εθνική τους ταυτότητα και κατανοούν το παρόν. Οι υπόλοιποι απάντησαν πως το βρίσκουν βαρετό είτε λόγω του τρόπου διδασκαλίας είτε λόγω του διδακτικού περιεχομένου και των ενοτήτων που επιλέγονται είτε λόγω των διδασκόντων είτε λόγω των προσωπικών τους ενδιαφερόντων. Σχετικά με το αν θεωρούν την Ιστορία δύσκολο μάθημα, η πλειοψηφία απάντησε καταφατικά. Η δυσκολία του κι εδώ φαίνεται να σχετίζεται κυρίως με την απομνημόνευση του μαθήματος, την αποστήθιση των ημερομηνιών και των γεγονότων και τον επίπονο τρόπο ουσιαστικής μελέτης.

Όσο αφορά στη χρησιμότητα της Ιστορίας, παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζει ως μάθημα, όλοι οι ερωτηθέντες αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητά της. Ειδικότερα, αναφέρουν πως είναι χρήσιμη για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, για μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές, για τον προσδιορισμό της εθνικής ταυτότητας, για την ηθική καλλιέργεια του ατόμου, μέσω του παραδειγματισμού από ενδεχόμενα

λάθη του παρελθόντος και γενικότερα για την κατανόηση του παρόντος και την πρόβλεψη του μέλλοντος.

Στη συνέχεια, η συγκεκριμένη έρευνα ασχολήθηκε με τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη διδασκαλία του μαθήματος. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μαθητές διακρίνουν δύο τρόπους διδασκαλίας της Ιστορίας. Ο ένας βασίζεται στην δασκαλοκεντρική μέθοδο, όπου ο καθηγητής με τη χρήση μονολόγου διδάσκει το μάθημα και ο δεύτερος εμπλέκει άμεσα τους μαθητές στην πορεία της διδασκαλίας με τη χρήση του διαλόγου, καθώς το μάθημα αποκτά μια μορφή συζήτησης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες μαθητές δήλωσαν δυσαρεστημένοι από αυτό τον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας και προτείνουν: σύνδεση των ιστορικών γεγονότων που διδάσκονται με σύγχρονα και διαχρονικά ζητήματα, χρήση οπτικοακουστικών μέσων, αξιοποίηση πηγών, ανάθεση εργασιών, αποφυγή του μονολόγου, επισκέψεις σε μουσεία, αύξηση των ωρών διδασκαλίας για αποφυγή του όγκου διδασκαλίας της ύλης, αφήγηση και απλούστευση στον τρόπο διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό. Οι 6 από τους 14, όμως, δηλώνουν πως οι καθηγητές τους εφαρμόζουν όσα προαναφέρθηκαν, οπότε δεν θα άλλαζαν κάτι στον τρόπο διδασκαλίας της.

Από όσα προαναφέρθηκαν, ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζει το μάθημα της Ιστορίας και τα συναισθήματα πλήξης που δημιουργεί στους μαθητές, οι τελευταίοι στην πλειοψηφία τους, φαίνεται να αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητά του για την καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού.

Για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο οι έρευνες που έχουν κατά καιρούς πραγματοποιηθεί ασχολούνται κυρίως με θέματα των Προγραμμάτων Σπουδών και παρουσιάζουν συγκεκριμένες προτάσεις σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος. Είναι ελάχιστες οι έρευνες που διερευνούν τον τρόπο πρόσληψης της Ιστορίας από τους μαθητές της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, τη διδακτική του μαθήματος και τη διερεύνηση των ιδεών, των στάσεων και των αντιλήψεών τους για αυτή με σκοπό τη χαρτογράφηση της ιστορικής τους συνείδηση ή την κατανόησή τους.

Έρευνα που πραγματοποίησε ο Κόκκινος (2005) σε συνεργασία με ομάδα ερευνητών, σε δείγμα 651 μαθητών και μαθητριών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δείχνει ότι ένα σημαντικό ποσοστό (42,24%) εκδηλώνει θετική στάση απέναντι στη μελέτη του παρελθόντος και τη θεωρεί σημαντική για το παρόν και το μέλλον. Επιπρόσθετα, αναφέρεται ότι τα αγόρια τάσσονται πιο θερμά υπέρ του μαθήματος της Ιστορίας και εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε σχέση με τα κορίτσια. Διατυπώνεται, επίσης, η πεποίθηση ότι η γνώση του παρελθόντος δρα προληπτικά και αποτρεπτικά σε σχέση με τους κινδύνους που εγκυμονεί το παρόν και τις αβεβαιότητες που επιφυλάσσει το μέλλον.

Στη μελέτη της Μπούντα (2006), η οποία διερεύνησε απόψεις των μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με το μάθημα της Ιστορίας, οργανώθηκαν δύο ομάδες ερωτημάτων εκ των οποίων η πρώτη διερευνούσε τις απόψεις τους για τους διάφορους φορείς και τις πηγές παροχής της ιστορικής γνώσης και η δεύτερη τις απόψεις τους για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας που εφαρμόζεται στην τάξη για το μάθημα της Ιστορίας. Από την ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει ότι η πλειοψηφία των μαθητών μαθαίνει για το παρελθόν κυρίως από το σχολικό εγχειρίδιο, τις επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους και τις αφηγήσεις γονιών και παππούδων. Ακολουθούν διάφορες ιστορικές πηγές όπως φωτογραφίες, ντοκιμαντέρ, ταινίες ιστορικού περιεχομένου, κόμικς και ιστορικά μυθιστορήματα. Όσον αφορά στο δεύτερο ερώτημα, σχετικά με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του μαθήματος, οι απαντήσεις των μαθητών μαρτυρούν πως στο σχολείο η διδασκαλία της Ιστορίας γίνεται κατά κύριο λόγο σύμφωνα με όσα προβλέπουν τα Προγράμματα Σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία δήλωσε ότι το μάθημα γίνεται με βασικό οδηγό το σχολικό εγχειρίδιο και κάποιες διηγήσεις από το δάσκαλο. Όσον αφορά τα υπόλοιπα ερωτήματα σχετικά με άλλες δραστηριότητες, όπως ασκήσεις στο τετράδιο εργασιών, επισκέψεις σε μουσεία, ανάγνωση και ανάλυση άλλων ιστορικών πηγών και ομαδικές έρευνες/εργασίες, τα ποσοστά υποδεικνύουν πως το ποσοστό των δασκάλων που αυτενεργεί και εφαρμόζει πιο ενδιαφέρουσες μεθόδους διδασκαλίας είναι μικρό.

Τέλος από την έρευνα της Μπίφσα (2016) η οποία διερεύνησε απόψεις των μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δ΄ τάξης) σε σχέση με τη διδασκαλία της Ιστορίας προκύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν το μάθημα σημαντικό. Βάσει της ηλικίας και των απαντήσεων των ερωτηθέντων, γίνεται αντιληπτό ότι το

ενδιαφέρον είναι έντονο και φαίνεται να πηγάζει κυρίως από μια εσωτερική περιέργεια σχετικά με την καθημερινή ζωή του παρελθόντος, την οργάνωση της κοινωνικής και πολιτικής ζωής του τότε, συγκριτικά με το σήμερα, καθώς και των πολεμικών γεγονότων που λάμβαναν χώρα. Αναφορικά με τις δυσκολίες του μαθήματος τα παιδιά αναφέρθηκαν στην εκμάθηση των ονομάτων, στην αποστήθιση των ημερομηνιών αλλά και στη γενικότερη αποστήθιση καθώς στο εύρος των διδακτικών ενοτήτων. Επιπρόσθετα, στις πιθανές προτάσεις βελτίωσης της διδακτικής προσέγγισης του μαθήματος συμπεριλαμβάνονται η χρήση Νέων Τεχνολογιών (είτε με τη χρήση ψηφιακών βιβλίων, είτε με τη χρήση οπτικοακουστικών μέσων), δημιουργικές και βιωματικές προσεγγίσεις συμπεριλαμβανομένων των θεατρικών παιχνιδιών, των εκπαιδευτικών εκδρομών και των εικαστικών. Τέλος, αναφέρονται η αναλυτικότερη διαπραγμάτευση των διδακτικών ενοτήτων, οι εναλλακτικές μορφές ανάγνωσης, η απλούστευση του διδακτικού υλικού, η μείωση στο εύρος των ενοτήτων, του μαθησιακού υλικού και των ωρών διδασκαλίας και η χρήση εποπτικού υλικού.

1.5. Η ΠΛΗΞΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

«Το σχολείο θα έπρεπε να είναι ιδιαίτερος στραμμένο στα κοινά. Στο σχολείο θα έπρεπε να αναλύεται σε βάθος κάθε τι που αφορά τους οικονομικούς, τους κοινωνικούς και τους πολιτικούς μηχανισμούς. Θα έπρεπε να υπάρχουν μαθήματα πραγματικής ανατομίας της σύγχρονης κοινωνίας. Αλλά τι λέω τώρα... Εδώ τα σχολεία είναι ανίκανα να διδάξουν ακόμα και Ιστορία. Τα παιδιά βαριούνται στο μάθημα της Ιστορίας, ένα μάθημα που θα έπρεπε να είναι συναρπαστικό»⁷¹.

Μελετώντας τις δημοσιεύσεις δύο περιοδικών που πραγματεύονται ζητήματα διδακτικής της Ιστορίας, του *International Review of History Education*⁷² και του *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*⁷³ ή άλλες μεμονωμένες εκδόσεις θα συναντήσει έρευνες που αφορούν την ιστορική συνείδηση και κουλτούρα των μαθητών και φέρνουν στην επιφάνεια είτε την αδιαφορία τους για τη σχολική Ιστορία είτε την έλλειψη επίδρασης της Ιστορίας όπως διδάσκεται στο σχολείο στη διαμόρφωση μιας κριτικής στάσης απέναντι στο παρελθόν. Σταθερό εύρημά τους αποτελεί η διαπίστωση ότι κυριαρχούν οι εθνοκεντρικές, «οικογενειακές», κοινοτικές και άλλες μονομερείς αφηγήσεις⁷⁴.

Γενικά οι έρευνες εμφανίζουν τους μαθητές να «αντιστέκονται» στην εκάστοτε σχολική Ιστορία ακόμη και στις πιο «φωτισμένες» από παιδαγωγική άποψη εκδοχές της, να αποδέχονται αντιθέτως συντηρητικές πτυχές της, ενώ η απόδοσή τους δε φαίνεται να εξαρτάται από τον τρόπο διδασκαλίας στην τάξη (Haydn & Harris, 2010; Ηλιοπούλου, 2002).

⁷¹ Κορνήλιος Καστοριάδης, «Υστερόγραφο στην ασημαντότητα (1996), Τέτα Παπαδοπούλου (επιμ.), *Του Κορνήλιου Καστοριάδη. «Είμαστε υπεύθυνοι για την ιστορία μας»*, Πόλις, Αθήνα 2000, σσ 89-90.

⁷² Για περισσότερες πληροφορίες βλ. τους τόμους *Beyond the Canon* (2007), *National History Standards* (2009), *Contemporary Public Debates* (2010), *History Education and the Construction of National Identities* (2012), *Joined-Up History* (2015).

⁷³ http://www.history.org.uk/resources/secondary_resources_149.html

⁷⁴ Αυτό συμβαίνει ακόμη και σε χώρες όπως ο Καναδάς, η Αγγλία και η Β. Ιρλανδία, όπου τα αναλυτικά προγράμματα της Ιστορίας αναπτύσσονται γύρω από τις δεξιότητες που είναι απαραίτητο να καλλιεργηθούν στην επιστήμη της ιστορίας και όχι μόνο γύρω από την προβολή του εθνοκεντρικού αφηγήματος (competency-based programs).

Επειδή το πνεύμα της πλήξης φαίνεται να πλήττει ολοένα και περισσότερο μαθητές και εκπαιδευτικούς, η εισαγωγή του όρου εναλλακτικότητα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό ρεπερτόριο έρχεται να δρομολογήσει τη συνεργασία με την πολυτροπικότητα, έτσι ώστε τα μέσα που παράγουν την τελευταία (τηλεόραση, υπολογιστής, διαδίκτυο...) να ενταχθούν όσο το δυνατό αποτελεσματικότερα στην εκπαίδευση και να συμβάλλουν στην απόσβεση αυτού του απειλητικού, για τον δυτικό κόσμο, αισθήματος. Οι σύγχρονες, λοιπόν, διδακτικές της Ιστορίας δε μένουν ανεπηρέαστες από την τάση αυτή κι αναζητούν συνεχώς νέους τρόπους προσέγγισης και μάθησής της, καθώς στοχεύουν να αποτινάξουν από πάνω τους τον χαρακτηρισμό «πληκτικό» που φαίνεται να συνοδεύει το μάθημα της Ιστορίας.

Κι ενώ το εν λόγω μάθημα στο Δημοτικό σχολείο *«αποτελεί σημαντικό μέσο για την επίτευξη ευρύτερων σκοπών της αγωγής και της εκπαίδευσης και η Ιστορία ως επιστήμη καλύπτει όλο το φάσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων»* και *«αποσκοπεί στη γνώση και κατανόηση του ανθρώπινου παρελθόντος»* (ΥΠ.Π.Ε.Θ, 2001: 184), η αδιαφορία της πλειοψηφίας του μαθητικού πληθυσμού βρίσκεται σε δυσαρμονία τόσο με τις ιδεολογικές αρχές όσο και με τις διδακτικές πρακτικές που το προσδιορίζουν.

Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί και η έρευνα της Σ. Κασίδου (2008: 511 – 547) που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 121 μαθητών της ΣΤ΄ τάξης των Δημοτικών Σχολείων της πόλης της Φλώρινας. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει τις απόψεις των μαθητών για την Ιστορία. Έτσι, τους ζητήθηκε να συνθέσουν ένα κείμενο με θέμα: *«Τι είναι Ιστορία;»* και τους παρότρυνε να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους σε χρονικό διάστημα δέκα λεπτών. Η αξία των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας είναι μεγάλη, αφού παρουσιάζονται οι σκέψεις των πρωταγωνιστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας για το μάθημα της Ιστορίας. Άλλωστε, όσο απλοϊκές κι αν παρουσιάζονται οι απόψεις και ιδέες τους, αντικατοπτρίζουν μία καθαρή εικόνα της σχολικής πραγματικότητας.

Για τους μαθητές, λοιπόν, *«η Ιστορία είναι το μάθημα που κάνουμε στα σχολεία, ένα μάθημα που είναι για παιδιά και είναι πολύ δύσκολο»* (Κασίδου, 2008: 532). Όπως σημειώνει η ίδια ερευνήτρια (2008: 534), *«οι χρονολογίες και τα γεγονότα που τις συνοδεύουν είναι ένας από τους λόγους διαμόρφωσης της συγκεκριμένης άποψης»*.

Αισθάνονται υποχρεωμένοι να διαβάσουν το μάθημα, διότι πρέπει να πληροφορηθούν για τα περασμένα χρόνια και να τα απομνημονεύσουν, καθώς «καταδοκεί» ο δάσκαλος και οι ερωτήσεις του. Μέσα από τα κείμενα αναδύεται μια σχολική Ιστορία που έχει σχέση με τη γνώση και μόνο με αυτή. Η προσέγγιση του μαθήματος με ιστορικές μεθόδους, που θα το καθιστούσε ίσως πιο ενδιαφέρον, δε διαφαίνεται πουθενά». Οι μαθητές, ακόμα και εκείνοι που εκφράζουν θετική άποψη, θεωρούν τη σχολική διαδικασία στο μάθημα της Ιστορίας βαρετή και κουραστική (Νάκου, 2000: 20).

Τη θέση αυτή ενισχύει και η άποψη της J. Blyth (1982: 10) η οποία επισημαίνει ότι μια επιτυχημένη και ευχάριστη διδασκαλία εξαρτάται από τις συνθήκες του σχολείου, από την προθυμία των δασκάλων να ξανασκεφτούν και να ξαναμάθουν και από την επιθυμία των παιδιών να αναπτύξουν τη σκέψη τους με τον τρόπο που μπορεί να το κάνει αυτό το παρελθόν. Δυστυχώς, όμως, αυτά τα στοιχεία απουσιάζουν από τα υπό μελέτη κείμενα των μαθητών της Σ. Κασίδου. Άλλο ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον σημείο που απορρέει από τη συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι τα κείμενα των μαθητών έρχονται σε αντιδιαστολή με τη στοχοθεσία του Προγράμματος Σπουδών αναφορικά με την ιστορική σκέψη, καθώς *«οι μαθητές εμμένουν στην περιγραφή της Ιστορίας και δεν προχωρούν βαθύτερα στην ανάλυση, τη σύγκριση και την ερμηνεία των γεγονότων»* (Κασίδου, 2008: 542).

Συμπερασματικά, καταλήγουμε πως οποιαδήποτε εξέλιξη στον τομέα της διδακτικής της Ιστορίας παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο και δεν περνά ποτέ στους τελικούς αποδέκτες, τους μαθητές, οι οποίοι χαρακτηρίζουν την Ιστορία ως *«ένα χαζό, βαρετό και ηλίθιο μάθημα, γεμάτο ονόματα και χρονολογίες»*, άποψη την οποία επέλεξε για τίτλο του άρθρου της η ερευνήτρια.

1.5.1. Τα αίτια που «γεννούν» πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας

Σύμφωνα με τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία η σημαντικότητα και η χρησιμότητα της Ιστορίας στην εκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητη, όπως άλλωστε διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των ίδιων των μαθητών σε σχετικές έρευνες (Haydn & Harris, 2010; Biddulph & Adey, 2003, Adey & Biddulph, 2001, Ευσταθίου–Καραγεωργάκη, 2007, Μαυροσκούφης, 1999; Πάλλα, 1989). Εντούτοις σύμφωνα με τον Κόκκινο (2003: 158) η στάση τους προς το μάθημα χαρακτηρίζεται κυρίως από αδιαφορία.

Στο πλαίσιο του σύγχρονου προβληματισμού που διατρέχει το πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας θα πρέπει να αναζητηθούν ορισμένα από τα βασικότερα αίτια που προκαλούν ανία στους μαθητές και δυσφημούν ή απαξιώνουν σε τελική ανάλυση, τη σχολική Ιστορία. Μια τέτοια προσπάθεια κρίνεται σημαντική γιατί πιθανότατα σε αυτά εδράζονται οι κυριότερες δυσκολίες που εμποδίζουν τους μαθητές να αντιληφθούν τη φύση, τον ρόλο, τη σκοπιμότητα της ιστορικής γνώσης αλλά και των δεξιοτήτων που συνδέονται με την ιστορική σκέψη.

Η πολλαπλά διαπιστωμένη και γενικευμένη αδιαφορία των μαθητών για την Ιστορία συνδέεται πρωτίστως και προφανώς, τουλάχιστον στην ελληνική πραγματικότητα, με τον συγκεντρωτισμό και την ανελαστικότητα των Προγραμμάτων Σπουδών, την έλλειψη επαγγελματικής εξειδίκευσης, κατάρτισης κι ενθουσιασμού των εκπαιδευτικών και ταυτόχρονα στην ανυπαρξία υποδομών υποστήριξης κι ενίσχυσης του διδακτικού τους έργου.

Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία του μαθήματος προσδιορίζεται από το Πρόγραμμα Σπουδών και το μοναδικό εγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο, η θεματολογία του οποίου δεν ανανεώνεται και βρίσκεται σε αναντιστοιχία με τα βιώματα, τα γνωστικά ενδιαφέροντα αλλά και τις προσδοκίες των μαθητών. Αντί οι τελευταίοι να συμμετέχουν ενεργά στις νέες διδακτικές πρακτικές του μαθήματος ερευνώντας την ιστορική γνώση, εγκλωβίζονται στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και προσπαθούν να αντιληφθούν το νόημα που κρύβει η μελέτη ενός «νεκρού» παρελθόντος. Τελικά η μη συστηματική εξοικείωσή τους με τον κοινωνικό ρόλο και την ιδιαιτερότητα της επιστήμης της Ιστορίας τους αποθαρρύνει και μειώνει

το ενδιαφέρον τους αφού την κατατάσσουν στα δυσνόητα γνωστικά αντικείμενα. Η άποψη αυτή επαληθεύεται από τους Haydn & Harris (2010), οι οποίοι συνιστούν στους εκπαιδευτικούς να αφιερώνουν χρόνο στην επεξήγηση του σκοπού της διδασκαλίας του μαθήματος στην εκπαίδευση προκειμένου να κατανοηθεί από τους μαθητές και να εντείνει το ενδιαφέρον τους.

Στην παρατήρηση αυτή έρχεται να προστεθεί η απάθεια των εκπαιδευτικών (εξαιτίας ποικίλων ψυχολογικών, κοινωνικών ή οικονομικών αιτιών) η οποία με τη σειρά της παραπέμπει στη συνήθη αναχρονιστική διδακτική μέθοδο η οποία θεμελιώνεται στο σχήμα γεγονυσιολογική αφήγηση- αποστήθιση και εγείρει την αδιαφορία των μαθητών.

Στους παραπάνω λόγους ενσωματώνονται οι απαιτήσεις του εξεταστικού συστήματος οι οποίες ενισχύουν τη μείωση του ενδιαφέροντος των μαθητών (ειδικότερα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), όπως έχει διαπιστωθεί σε άλλη έρευνα⁷⁵. Με αυτούς του όρους, αντί το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο να αντιμετωπίζεται ως μια ανοιχτή διαδικασία διερεύνησης του παρελθόντος περιορίζεται σε ένα σώμα έτοιμων προς απομνημόνευση γνώσεων.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως το εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί εν τέλει να δημιουργήσει στην κοινωνία των πολιτών αλλά και σε ένα ισχυρό τμήμα της εκπαιδευτικής κοινότητας διαύλους υποδοχής και ενεργητικής αφομοίωσης των νέων αντιλήψεων περί Ιστορίας και των νέων διδακτικών πρακτικών, οι οποίες όπως είναι εύλογο παραπέμπουν στις νέες επιστημολογικές διαστάσεις και στον κοινωνικό ρόλο της ιστορικής γνώσης (Κόκκινος, 2003:159).

Ένα άλλο εξίσου σημαντικό αίτιο για την κυριαρχία της πλήξης στην ιστορική διδασκαλία αποτελεί η απαξίωση των ανθρωπιστικών σπουδών, η οποία είναι, βεβαίως, σύμφυτη με τον μεταμοντερνισμό και τον μετασχηματισμό που έχουν υποστεί οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. Η ταχύτατη ανάπτυξη των τεχνολογικών επιστημών, σε συνδυασμό με τη γενικευμένη, στις μέρες μας, αίσθηση ότι είμαστε προοδεδεμένοι σε ένα διαρκές, άχρονο παρόν (Κόκκινος, 2003 : 162), υποδαυλίζουν την επιθυμία για τη συστηματική γνώση, την ιστορική αναστοχαστικότητα και την

⁷⁵ Μαυροσκούφης, ό.π., σ.72-73

προσέγγιση της ιστορικής αλήθειας και αποτρέπουν κάθε συσχετισμό και επικοινωνία με το παρελθόν.

Επιπλέον, η ελλιπής γλωσσική παιδεία των μαθητών, ως αποτέλεσμα του τεχνικού αυτοματισμού, της κυριαρχίας της εικόνας και κατ' επέκταση του εκσυγχρονισμού των μαθησιακών πρακτικών, καθιστά δύσκολη την προσέγγιση της ιστορικής γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, καθώς ένα μεγάλο μέρος των μαθητών δε έχει κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τους μηχανισμούς κατανόησης και χρήσης του λόγου, συναντά δυσκολία στην αποκωδικοποίηση των ιστορικών κειμένων και πηγών, την ιστορική τεκμηρίωση, την επιχειρηματολογία και γενικότερα στην ερμηνευτική διαδικασία. Συνεπώς η διδασκαλία της Ιστορίας βιώνεται ως μια απαιτητική κι ενδεχομένως ανούσια διαδικασία, η οποία γεννά στους μαθητές το αίσθημα της απογοήτευσης και της μάταιης συνδιαλλαγής με ένα «νεκρό» παρελθόν και ταυτόχρονα ενισχύει την ανάγκη τους για ενασχόληση με πιο εύληπτα και «πρακτικά» ζητήματα.

Εξετάζοντας όμως το ζήτημα της πλήξης από μια διαφορετική οπτική, καταλήγουμε στη διαπίστωση πως η πλήξη που βιώνουν οι μαθητές είναι «κατασκευασμένη» και αποτελεί ουσιαστικά προϊόν και σύμπτωμα της σύγχρονης τηλεοπτικής και ψηφιακής νοοτροπίας. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση ό, τι δεν αντικαθίσταται με τους ρυθμούς που προκαθορίζει κάθε φορά ο εμπορευματικός-διαφημιστικός- καταναλωτικός ντετερμινισμός φθίνει (Σμυρναίος, 2013: 256). Κι ενώ οι εκπαιδευτικοί αγωνιούν κι αναζητούν τρόπους για να ελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους, εκθέτοντάς τους σε έναν συνδυασμό πολυτροπικών, ομαδοσυνεργατικών και κριτικών προσεγγίσεων, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η επιδείνωση της αδυναμίας συγκέντρωσης της προσοχή των τελευταίων, η οποία πιθανότατα να οφείλεται στην έκθεσή τους σε ένα αχανές περιβάλλον αποτελούμενο από άπειρες εικόνες και πληροφορίες.

Πράγματι, οι μαθητές των σύγχρονων κοινωνιών φαίνεται να ζουν ταυτόχρονα και σε έναν παράλληλο κόσμο, αυτόν της οθόνης. Σε αυτόν οι εικόνες εναλλάσσονται αστραπιαία και βομβαρδίζονται με πληροφορίες έχοντας την ψευδαίσθηση της επιλογής σε ένα άπειρο μενού. Με αυτόν τον τρόπο, οδηγούνται σε ένα «ξέφρενο» σερφάρισμα, μεταπηδώντας από τη μια πληροφορία στην άλλη χωρίς να στοχάζονται

κριτικά, ενώ η κοπιώδης πνευματική προσπάθεια που απαιτείται για το σχηματισμό κριτικής άποψης εγκαταλείπεται για να προβληθούν οι προβαλλόμενοι, έτοιμοι και προκατασκευασμένοι, συλλογισμοί τρίτων. Ταυτόχρονα, η ίδια η μαθησιακή διαδικασία δε δημιουργεί στους μαθητές ενδιαφέρον, αφού αντί να εμπλέκονται ολοκληρωτικά σε αυτή ως ενεργοί παράγοντες της διδακτικής πρακτικής υποχρεούνται να παρακολουθούν τον εκπαιδευτικό με απόλυτη συγκέντρωση, καθηλωμένοι παραδοσιακά για πολλές ώρες στο θρανίο.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω παράγοντες επιβεβαιώνεται το πνεύμα της πλήξης που κυριαρχεί στον χώρο του σχολείου, αλλά και στο μάθημα της Ιστορίας ειδικότερα, ενώ κρίνεται απαραίτητη όχι μόνο η αντιμετώπισή της αλλά και η υπέρβαση της ιστορικής άγνοιας που θεωρείται ότι αυτόματα επιφέρει τόσο στους μαθητές όσο και στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1. ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση και κατανόηση σε βάθος των κοινωνικών φαινομένων αφού αποτελεί μία κατά βάση διερευνητική μέθοδο. Παρέχοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντλήσει πλούσιες πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα, η ποιοτική έρευνα αποτελεί την ενδεδειγμένη μεθοδολογία για να απαντηθούν ερωτήματα που σχετίζονται με τα «πώς;» και «γιατί;» των φαινομένων. Αποτελεί, συνεπώς, την κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή όταν πρόκειται να διερευνηθούν σε βάθος οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές των ατόμων. Ο στόχος της δεν έγκειται στην περιγραφή απλώς μιας στάσης ή συμπεριφοράς αλλά στην ολιστική κατανόησή της ώστε να αναδειχθεί η εμπειρία των ατόμων αλλά και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν. Επιπλέον, παρέχει τη δυνατότητα να περιγράφονται λεπτομερώς οι διαδικασίες που πλαισιώνουν μια κοινωνική κατάσταση, επιτρέποντας να διατυπωθούν υποθέσεις ως προς την ερμηνεία της.

Ο ερευνητής, ως ερμηνευτικό υποκείμενο της ερευνητικής διαδικασίας, διαμεσολαβεί στη σχεδίαση, συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων. Σειρά προϋποθέσεων λαμβάνεται πάντοτε υπόψη για την αξιοπιστία (*credibility*), μεταβιβασιμότητα (*transferability*), εγκυρότητα (*dependability*) καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Borgan & Bilken, 2003; Gardner & Galanouli, 2004). Αφού συλλέξει τα δεδομένα, θα προσπαθήσει να τα ερμηνεύσει, με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας, ώστε να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Eisner, 1991:36; Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008). Οι ποιοτικές μέθοδοι τού δίνουν, τέλος, την ευκαιρία να στοχεύσει στο τι σημαίνει για τα υποκείμενα η εμπειρία για την οποία μιλούν, με άλλα λόγια να εμβαθύνει (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008).

2.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.2.1. Σκοπός και ερευνητικοί στόχοι

Η παρούσα έρευνα μελετά τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η έννοια της πλήξης από δύο διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, αφορά στη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών του Δημοτικού σχολείου σχετικά με την πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας, ώστε να αναδειχθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτή, τα αποτελέσματα που επιφέρει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς και πιθανοί τρόποι υπέρβασής της. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας φαίνεται πως το θέμα της παρούσας εργασίας έχει προσελκύσει σε μικρό βαθμό το ερευνητικό ενδιαφέρον, συμπέρασμα που απορρέει από το γεγονός ότι δεν βρέθηκαν σχετικές επιστημονικές έρευνες ή αναφορές.

Οι απόψεις των εταίρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την «εξιχνίαση» του θέματος είναι λοιπόν άκρως σημαντικές, αφού οι μεν μαθητές, αναγνωρίζοντας τις συνθήκες κάτω από τις οποίες βρισιούνται, μπορούν να εντοπίσουν τα στοιχεία που τους προκαλούν πλήξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί ως «εξωτερικοί παρατηρητές», περνώντας πολύ χρόνο στην τάξη, έχουν σίγουρα τη δική τους άποψη επί του θέματος. Η ανίχνευση της πλήξης από τους τελευταίους καθίσταται επίσης σημαντική, αφού χρησιμοποιώντας τη διδακτική και μεθοδολογική τους γνώση είναι ικανοί να αφουγκραστούν τις ανάγκες των μαθητών τους και να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους σε αυτές.

Η επιλογή του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας αποτελεί πρόκληση και επιλέχθηκε αρχικά, διότι θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα μαθήματα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Παπανούτσο (1973: 359) *«η ιστορική μάθηση, αν και στραμμένη προς το παρελθόν, αποβλέπει στο παρόν και οπλίζει τον άνθρωπο για να αντιμετωπίσει το μέλλον του»*. Συνεπώς θεωρούμε πως, όταν το αντικείμενο μελέτης αναφέρεται στο παιδί (μέλλον), στην Ιστορία (παρελθόν), στο σχολείο (παρόν) αλλά και στη μεταξύ τους σχέση, το αποτέλεσμα μόνο γόνιμο και παραγωγικό μπορεί να είναι.

2.2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Στο σημείο αυτό, θα παρουσιάσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν και τον κύριο άξονα της παρούσας μελέτης. Βασιζόμενοι στο γεγονός ότι απουσιάζουν έρευνες που προσεγγίζουν τις απόψεις των μαθητών του Δημοτικού σχολείου για την πλήξη ειδικά στο μάθημα της Ιστορίας αλλά ταυτόχρονα και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο θέμα, θέσαμε τα εξής ερωτήματα:

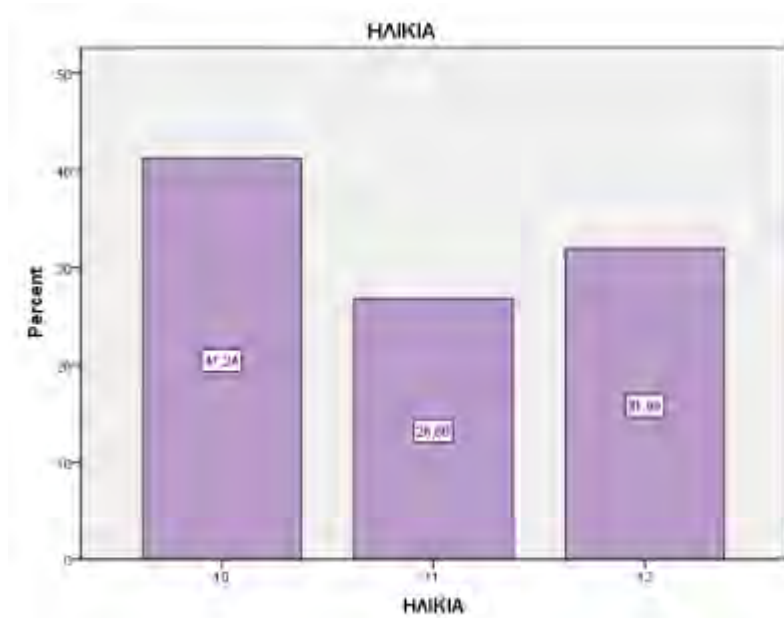
- Ποιοι είναι οι παράγοντες που επιφέρουν πλήξη στο σχολείο και σε τι βαθμό αντανακλούν τις απόψεις τους για το φαινόμενο της πλήξης γενικά;
- Ποιοι από αυτούς τους παράγοντες σχετίζονται με το μάθημα της Ιστορίας;
- Σε ποιον βαθμό σχετίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αιτίες της πλήξης στο 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;

2.2.3. Οι συμμετέχοντες

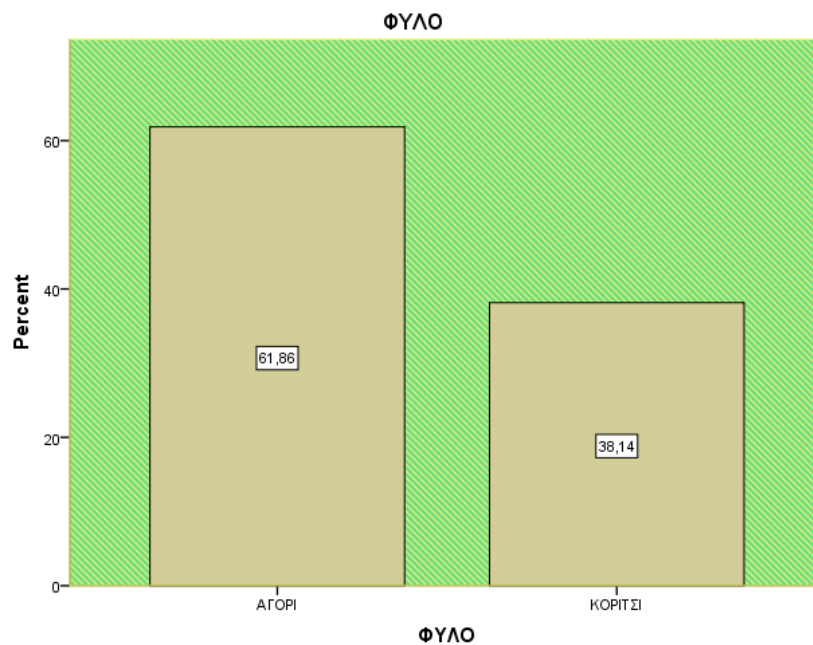
Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα Μαρτίου– Ιουνίου 2018 και σε αυτή συμμετείχαν 97 μαθητές Δημοτικού ηλικίας 10-12 ετών και 34 εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν από 5 έως 31 χρόνια υπηρεσίας. Ανάμεσα στα βασικά κριτήρια που είχαν εξαρχής τεθεί από την ερευνήτρια ήταν το δείγμα των μαθητών να καλύπτει τις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού (Δ΄- Ε΄- ΣΤ΄) καθώς το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου της Γ΄ τάξης «προσεγγίζεται κυρίως βιωματικά και διαισθητικά ώστε να γίνει ομαλά η μετάβαση από τον μύθο στην Ιστορία»⁷⁶ γεγονός το οποίο το καθιστά

⁷⁶ ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Βιβλίο Δασκάλου Ιστορίας Γ΄ Δημοτικού*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., σ. 5.

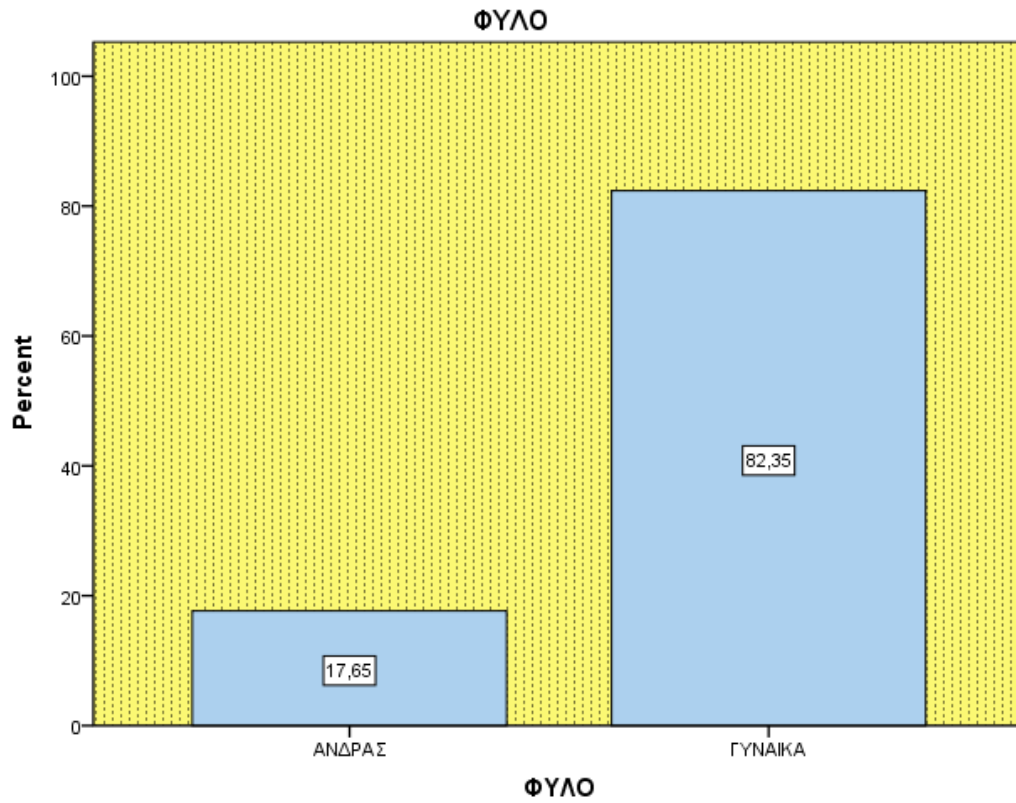
ιδιαίτερα ελκυστικό από τους μικρούς μαθητές. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, επιλέχθηκαν όσοι διδάσκουν ή έχουν κατά το παρελθόν διδάξει στις συγκεκριμένες τάξεις. Τα χαρακτηριστικά τους παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες:



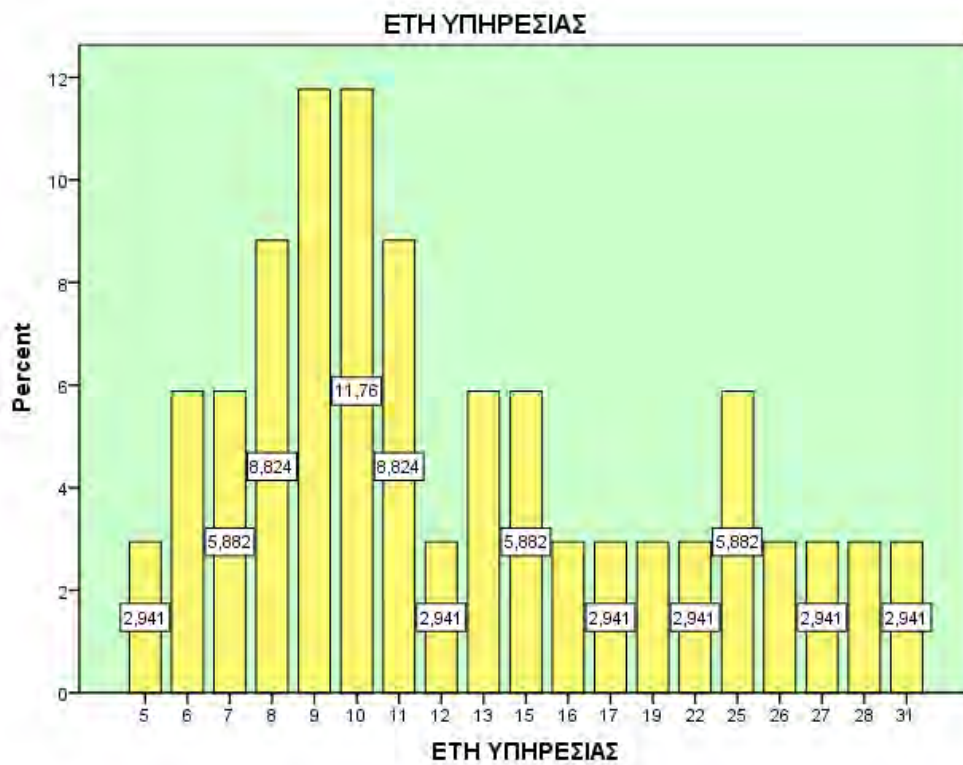
Γράφημα 2.1. Κατανομή δείγματος μαθητών με βάση την ηλικία.



Γράφημα 2.2. Κατανομή δείγματος μαθητών με βάση το φύλο.



Γράφημα 2.3. Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών με βάση το φύλο.



Γράφημα 2.4. Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών με βάση τα έτη υπηρεσίας.

Το δείγμα της έρευνας των εκπαιδευτικών συγκεντρώθηκε με βάση τη μέθοδο της δειγματοληψίας χιονοστιβάδας (snowball). Αρχικά, εντοπίστηκαν από το περιβάλλον της ερευνήτριας εκπαιδευτικοί οι οποίοι πληρούσαν τα προαναφερθέντα κριτήρια. Στη συνέχεια, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί έφεραν την ερευνήτρια σε επαφή με άλλα άτομα από τον χώρο εργασίας τους, και όχι μόνο, που κατείχαν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να ενταχθούν στην έρευνα, τα οποία με τη σειρά τους υπέδειξαν νέα άτομα, με αποτέλεσμα να συγκεντρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός συμμετεχόντων της έρευνας.

Αναφορικά με την προσέγγιση των μαθητών, λόγω της νεαρής ηλικίας των συμμετεχόντων, προτιμήθηκε η διαδικασία της δειγματοληψίας να πάρει το χαρακτήρα μιας δραστηριότητας που θα χρειαζόταν δύο συναντήσεις για να ολοκληρωθεί. Αφού έγινε μια πρώτη γνωριμία με τα παιδιά, ακολούθησε επεξήγηση του σκοπού της έρευνας. Οι μαθητές παρέλαβαν το έντυπο με τις σχετικές ερωτήσεις και κλήθηκαν να το συμπληρώσουν. Το ίδιο συνέβη και την επόμενη φορά. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές δέχτηκαν με προθυμία τη συμπλήρωσή του και από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι το συμπλήρωσαν με υπευθυνότητα, στο μέτρο της ηλικίας τους. Στο τέλος των συναντήσεων γίναμε αποδέκτες θετικών σχολίων, αφού η πλειοψηφία εξέφρασε την επιθυμία της «να κάνει το ίδιο και για τα υπόλοιπα μαθήματα», ενώ από τις αντιδράσεις της καταλάβαμε ότι της φάνηκε ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η όλη διαδικασία, αφού όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας μαθητής ένιωσαν «σημαντικοί». Όλοι οι συμμετέχοντες πήραν μέρος εθελοντικά στην έρευνα, ενώ προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμετοχή των μαθητών στάλθηκαν εγκριτικά σημειώματα, τα οποία υπογράφηκαν από τους κηδεμόνες τους.

2.2.4. Ερευνητική μέθοδος

Προκειμένου να «εξερευνήσουμε» το φαινόμενο της πλήξης στο μάθημα της Ιστορίας θεωρήσαμε πως είναι σημαντικό οι μαθητές αρχικά να προσεγγίσουν το αίσθημα της πλήξης, αφού το να είναι σε θέση να το ορίσουν, να το αναγνωρίσουν και να προσδιορίσουν πότε βαριούνται 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. Αργότερα 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. Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων υπάρχουν και στοιχεία ποσοτικής ανάλυσης, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση που αναφέρεται το σύνολο των απόψεων των μαθητών σε μία ερώτηση, χωρίς ωστόσο, να διαταράσσεται η δομή της ανάλυσης του περιεχομένου των απόψεων, η οποία παραμένει ποιοτική.

2.2.5. Εργαλεία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων

Με τον όρο «εργαλεία» εννοούμε εκείνες τις προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα για τη συλλογή δεδομένων που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση ερμηνείας και συμπερασμάτων (Cohen & Manion, 2008). 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 ATLAS.ti v7.5.7.

2.2.6. Ερωτήσεις ερωτηματολογίων

Στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση κυρίως μικτών (mixed questions), υποθετικών (hypothetical questions) και ερωτήσεων γνώμης (opinion questions) (Ιωσηφίδης, 2003: 42-43). Για τη διαμόρφωσή τους λήφθηκαν υπόψη ο στόχος της παρούσας εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής και βέβαια το κοινό στο οποίο θα απευθυνθούν. Έτσι διαμορφώθηκαν οι ακόλουθοι θεματικοί άξονες:

- Προσέγγιση του αισθήματος της πλήξης
- Η πλήξη στο σχολείο
- Η πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας
- Προτάσεις για την υπέρβασή της

Η μέθοδος συλλογής των ερευνητικών δεδομένων από το **1^ο ερωτηματολόγιο** διαιρείται σε δύο διακριτά μέρη: (α) ερωτηματολόγια-στοιχεία και (β) οπτικό υλικό-ζωγραφίες. Αυτό περιλάμβανε 12 ερωτήσεις, οι οποίες σχετίζονταν με την προσέγγιση της έννοιας «πλήξη» και περιέγραφαν καταστάσεις, στις οποίες οι μαθητές υπήρχε πιθανότητα να αναγνωρίσουν αυτό το αίσθημα (βλ. αναλυτικά παράρτημα). Οι πρώτες ερωτήσεις, που αφορούσαν το αγαπημένο μάθημα και την αγαπημένη εξωσχολική δραστηριότητα των μαθητών, αποτελούσαν ανεξάρτητες

μεταβλητές (όπως το φύλο και η ηλικία), εντούτοις θεωρήθηκαν απαραίτητες ως «εισαγωγικές» προκειμένου οι μαθητές να νιώσουν πιο άνετα.

Το 2^ο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές περιλάμβανε επίσης 12 ερωτήσεις, η μία εκ των οποίων ήταν «κλειστή», αφορούσε το βαθμό ικανοποίησης από το μάθημα της Ιστορίας και είχε τετράβαθμη κλίμακα αυτοαναφοράς (βλ. αναλυτικά παράρτημα). Οι ερωτήσεις που ακολουθούσαν ήταν σχετικές με την προσωπική τους άποψη για το μάθημα της Ιστορίας, την πιθανή εμφάνιση πλήξης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της, τον τρόπο εκδήλωσής της και τις προτάσεις για την υπέρβασή της.

Τέλος, αυτό που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς περιείχε παρόμοιες ερωτήσεις με αυτές των μαθητών, αλλά τους ζητούσε να υποθέσουν γιατί οι μαθητές τους αισθάνονται πλήξη στο σχολείο, και πιο συγκεκριμένα στο μάθημα της Ιστορίας, με ποιον τρόπο την αντιμετωπίζουν, ποια είναι τα συναισθήματα που τους δημιουργεί, καθώς και προτάσεις αντίστοιχες με αυτές των μαθητών για την υπέρβασή της.

2.2.7. Στρατηγική ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας έγινε ξεχωριστά για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς⁷⁷, σύμφωνα με τη θεωρία που στηρίζεται στην κωδικοποίηση των δεδομένων όπου *«τα δεδομένα αναλύονται, κατηγοριοποιούνται και επανασυνδέονται με νέους τρόπους»* (Χιονίδου– Μοσκόφογλου, 1996: 58). Σύμφωνα με τους Miles & Haberman (1994:56), ένα χρονικό πρόβλημα που δημιουργείται σε τέτοιου είδους έρευνες είναι ότι *«Οι λέξεις είναι “παχύτερες” από τους αριθμούς και συνήθως έχουν πολλαπλές σημασίες [...]. Η πρόκληση είναι να είναι κανείς εξαιρετικά προσεκτικός με τους στόχους της έρευνας και τους εννοιολογικούς φακούς που θα φορέσει- αφήνοντας ταυτόχρονα τον εαυτό του ανοιχτό σε πράγματα που δεν γνώριζε ή δεν περίμενε»*.

⁷⁷ Η κωδικοποίηση και στη συνέχεια η ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε αφού ολοκληρώθηκε η αντίστοιχη των μαθητών, ώστε να μην επηρεαστούμε και προκειμένου να προκύψουν διακριτές υπο-κατηγορίες.

Έχοντας επίγνωση των προβλημάτων και των απαιτήσεων αυτού του είδους ανάλυσης, εστίασαμε στην πολλαπλή ανάγνωση των δεδομένων προκειμένου να επιτευχθεί η αναγνώριση και ο προσδιορισμός των κατηγοριών και των αλληλοσυνδέσεών τους και να προχωρήσουμε στη συνέχεια στη συσχέτισή τους. Μετά από διαδικασία επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων και συνθέσεων κατηγοριών, καταλήξαμε σε κατηγορίες στοιχείων, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν με βάση τις αλληλοσυνδέσεις και τις ιδιότητές τους, σχηματίζοντας έτσι ένα βασικό σκελετό θεματικών αξόνων που αποτέλεσε τον πυρήνα των τελικών διαπιστώσεων. Από την καταμέτρηση της συχνότητας κάθε κατηγορίας προέκυψαν τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα. Ακολουθώντας, λοιπόν, αυτή τη διαδικασία, παρατηρώντας, αναλύοντας και κωδικοποιώντας τα δεδομένα των ανοιχτών ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν σε μαθητές και εκπαιδευτικούς διαπιστώθηκαν τα παρακάτω:

3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

3.1.1. 1^{ος} άξονας: Προσέγγιση του αισθήματος της πλήξης

3.1.1.1. Ορισμός της έννοιας

Η πλειοψηφία των μαθητών, στην προσπάθειά της να ορίσει την πλήξη, αναφέρεται σε αυτή με το συνώνυμό της, δηλαδή ως **βαρεμάρα**, και εστιάζει στις **αρνητικές της όψεις**: «Όταν ακούω αυτή τη λέξη νομίζω ότι είναι κάτι κακό» (M41), «Είναι το χειρότερο πράγμα. Αν την είχε όλος ο κόσμος η ανθρωπότητα δεν θα πήγαινε μπροστά» (M49), «Ένα πάρα πολύ κακό πράγμα» (M27), «Το πιο σκοτεινό συναίσθημα» (M46), «Νομίζω πως δεν είναι και το καλύτερο πράγμα στη ζωή» (M15), «Είναι κάτι βαρετό που δεν το αντέχεις» (M24), «...Είναι σαν ένα μαύρο τοπίο» (M17), «...Είναι καταπιεστικό» (M24).

Κάποιοι/ες μαθητές/τριες επισημαίνουν το γεγονός πως, όταν βαριέσαι, **ο χρόνος «πλαταίνει»**: «Δεν περνάει η ώρα με τίποτα» (M72), «Όταν δεν περνάει η ώρα στο μάθημα» (M74), «Όταν βαριέμαι νιώθω σαν να είμαι σε ένα απόλυτο κενό» (M60). Μάλιστα παρατηρούν ότι **ούτε μπορούν να δραπετεύσουν** από την πλήξη: «Μερικές φορές βαριέμαι συνεχώς και θέλω να φύγω από αυτή την κατάσταση» (M15), «Δεν ξέρω τι να κάνω! Πηγαίνω από δω, πηγαίνω από κει και δεν έχω τι να κάνω» (M71), «Όταν βαριέμαι, βαριέμαι να κάνω κάτι άλλο» (M37).

Το στοιχείο αυτό αναδεικνύεται και μέσα από τις απαντήσεις τους στην προσπάθειά τους να περιγράψουν την πιθανή **μελωδία** της βαρεμάρας. Πιο συγκεκριμένα οι περισσότεροι της προσδίδουν μια **αργή, μονότονη** και πολλές φορές **στενόχωρη ή εκνευριστική μελωδία**: «Όλα τα πράγματα έχουν μελωδία. Η μελωδία της πλήξης θα ακούγεται βαριά, αργή και πλακωτική» (M39), «Είναι αργή και κατεβαίνει ακόμα πιο σιγά. Ο ήχος της είναι μια ελάσσονα κλίμακα» (M29), «Αυτή η μουσική είναι βαρετή και εκνευριστική» (M9), «Είναι μια μονότονη μελωδία» (M23), «Είναι ένας σταθερός και σπαστικός ρυθμός» (M82).

Όσοι υποστηρίζουν πως είναι «κάτι κακό», αιτιολογούν την άποψή τους επισημαίνοντας πως την συνοδεύουν **αρνητικά συναισθήματα**: «Μερικές φορές μου φέρνει στενοχώρια» (M3), «Πρέπει να είμαστε ευδιάθετοι άνθρωποι όχι σαν πεθαμένοι» (M33). Επίσης αναφέρουν πως είναι **επιζήμια** για το άτομο, αφού «Δεν μας κάνει καλό» και «Ο άνθρωπος δεν μπορεί να λειτουργήσει σωστά» (M20). Άλλοι/ες μαθητές/τριες ασπάζονται την άποψη της σύγχρονης κοινωνίας ή του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, η οποία επιτάσσει **να μη βαριόμαστε**: «Είναι κακό, γιατί δεν πρέπει να βαριόμαστε» (M1), «Δεν είναι καλό πράγμα. Βασικά είναι πολύ κακό να βαριέσαι» (M27), «...Προσπαθώ να μη βαριέμαι» (M20), ενώ αίσθηση προκαλεί το γεγονός πως **μόνο δύο μαθητές** αναφέρουν πως **προσπαθούν να την υπερβούν** «Όταν βαριέμαι κάνω ποδήλατο» (M66) και «...Πάω στο πάρκο» (M97).

Εντύπωση προκαλεί επίσης το γεγονός πως, παρά το νεαρό της ηλικίας τους, **ένα μικρό ποσοστό** μαθητών/τριών επισημαίνει **τη θετική όψη της πλήξης**, αφού «Σε μαθαίνει να σκληραγωγείσαι» (M35), ενώ το πλεόνασμα χρόνου που φαίνεται να τη συνοδεύει «Σε κάνει να σκεφτείς πολλά πράγματα» (M81), «Σε κάνει να καταλαβαίνεις τι πραγματικά θέλεις (M48) και «Όταν βαριέμαι μπορεί να μου έρχονται στο μυαλό ωραίες ιδέες και σκέψεις» (M44). Ενδιαφέρουσα είναι επίσης η δήλωση «Όταν βαριέσαι σημαίνει ότι όλα είναι καλά στη ζωή σου και δεν έχεις κάτι καλύτερο να κάνεις» (M36), η οποία μάς θυμίζει το συνταίριασμα της πλήξης με την άρχουσα τάξη του Μεσαίωνα, όπως αναφέραμε.

Τέλος μια μικρή, επίσης, μερίδα μαθητών/τριών **αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στο θετικό και τον αρνητικό χρωματισμό της πλήξης**: «Μερικές φορές καλό, άλλες κακό» (M51), «Για εμένα είναι και καλό και κακό» (M74), ενώ ένας μαθητής, στην προσπάθειά του να την προσδιορίσει, καταλήγει πως «Για κάποιο λόγο γίνονται όλα. Ποτέ μη λες ποτέ. Την πλήξη τη θεωρώ και καλή και κακή» (M44)!

3.1.1.2. Παράγοντες που συνδέονται με την πλήξη (αιτίες- αποτελέσματα)

Στη συνέχεια, προχωρώντας σε μια σειρά συσχετισμών ως προς τις αιτίες που την προκαλούν και τα αποτελέσματα που επιφέρει, πολλοί είναι εκείνοι που συνδέουν την πλήξη με την **έλλειψη διάθεσης για δράση**: «Ένα συναίσθημα που σε κάνει να κουράζεσαι» (M25), «Η πλήξη είναι η βαρεμάρα που αισθανόμαστε, όταν κουραζόμαστε και όταν δεν έχουμε όρεξη για τίποτα» (M12), «Η πλήξη είναι η βαρεμάρα, δηλαδή σε κάνει να μη νιώθεις καλά» (M5), «Όταν μια στιγμή δεν έχω διάθεση να κάνω κάτι, όπως να διαβάσω ή και να παίξω κι απλά κάθομαι και συνήθως βλέπω τηλεόραση» (M37), που με τη σειρά της οδηγεί στην **απραγμία**: «Νομίζω ότι είναι ένα συναίσθημα. Σε κάνει να μη θες να κάνεις τίποτα» (M6), «Μια βαρεμάρα που κάθεται όλη την ώρα σε έναν καναπέ» (M10), «Η πλήξη είναι όταν βαριέσαι και δε θέλεις να κάνεις τίποτα. Για παράδειγμα κοιμάσαι όλη την ώρα και δε θέλεις να σηκωθείς» (M20), «Όταν βαριέσαι ακόμη και να σηκωθείς από τον καναπέ για να φας» (M43).

Πολλοί/ές είναι οι μαθητές/τριες που την αποδίδουν στην **έλλειψη ενδιαφέροντος** για κάποια δραστηριότητα είτε επειδή δε σχετίζεται με τις προτιμήσεις τους είτε επειδή υπεισέρχονται εξωτερικοί παράγοντες όπως η **κούραση**: «Έρχεται απ' το ότι δεν έχουμε κοιμηθεί καλά ή είμαστε κουρασμένοι είτε δεν μας αρέσει κάποιο μάθημα» (M30), «Μερικές φορές βαριέσαι επειδή είσαι κουρασμένος...» (M49), «Όταν είμαι κουρασμένος βαριέμαι ακόμη περισσότερο και ξεχνάω πράγματα» (M27). Επίσης, επισημαίνεται η **δυνατότητα επιλογής ή η έλλειψη επιλογών**: «Ένα συναίσθημα που προκαλείται όταν δεν έχουμε τι να κάνουμε ή όταν κάνουμε κάτι που δεν μας αρέσει» (M28), «Ένα συναίσθημα που νιώθεις όταν κάνεις κάτι το οποίο δεν σε ενδιαφέρει» (M48), «Η πλήξη νομίζω ότι είναι κάτι ανάμεσα στη βαρεμάρα αλλά και όταν κάποιος προσπαθεί να σε καταπιέσει να κάνεις κάτι που εσύ δε θέλεις» (M35), «Όταν δεν έχεις τι να κάνεις» (M53), «Όταν δεν ξέρω τι να κάνω στο σπίτι» (M72) καθώς και η **έλλειψη κινήτρων**: «Πλήξη αισθάνομαι όταν κάτι δεν μου αρέσει, όταν βλέπω ή ακούω κάτι πολλές φορές ή όταν δεν έχω κίνητρο για να κάνω κάτι» (M37), «Είναι ένα συναίσθημα που εσύ κρίνεις πότε θα σε καταβάλει όταν κρίνεις ότι κάτι δεν σε ενδιαφέρει/ νοιάζει» (M39) ή η **ανάθεση δύσκολων έργων**: «Οι υποχρεώσεις που δεν μπορώ να ανταπεξέλθω» (M77).

Άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με την πλήξη, σύμφωνα με τους/τις μαθητές/τριες, είναι η **μοναξιά**: «Όταν είμαι στο σπίτι και η οικογένειά μου με αμελεί και δεν ασχολείται μαζί μου όσο θα έπρεπε» (M35), «Όταν είμαι μόνος στο σπίτι» (M14), «Με κάνει να αισθάνομαι πλήξη όταν δεν έχω παρέα». (M69), «Η πλήξη για εμένα σημαίνει: ΜΟΝΗ! Χωρίς κανέναν άνθρωπο ή ζώο» (M71), «Η πλήξη είναι σαν μοναξιά» (M75), η **αναμονή**: «Όταν περιμένω στη στάση του λεωφορείου». (M2), «Όταν κάνει ενημέρωση το παιχνίδι και δεν μπορώ να παίξω» (M48), «Όταν ταξιδεύω μακριά» (M7), «Όταν κάθομαι στη βιβλιοθήκη του σχολείου και δεν έρχεται κανείς» (M56), «Στο σπίτι όταν έχω τελειώσει τα μαθήματά μου και η αδερφή μου διαβάζει ακόμη» (M60), η **τεχνολογία (η οθόνη)**: «Όταν κάθομαι ώρες στην τηλεόραση ή παίξω στον Η/Υ» (M20), «Τα βιντεοπαιχνίδια» (M32), «Όταν είμαι στο σπίτι στο κρεβάτι και χαζεύω στο κινητό και βαριέμαι» (M34), «Τα παιχνίδια στον υπολογιστή και η τηλεόραση» (M50), «Όταν βλέπω τηλεόραση» (M54), «Όταν οι φίλοι σου παίρνουν το κινητό και αρχίζουν να παίζουν με αυτό» (M11), η **απουσία κινητικών δραστηριοτήτων**: «Όταν δεν κάνω τίποτα και κάθομαι να βαριέμαι» (M33), «Όταν είμαι άρρωστος και δεν μπορώ να κάνω τίποτα» (M11), «Όταν κάθομαι μέσα και κάνω ησυχία» (M12), «Όταν πάω σε ταβέρνες με την οικογένειά μου» (M26), «Όταν δεν μπορώ να παίξω» (M57), η **επανάληψη**: «Όταν κουράζεσαι να κάνεις κάτι συνέχεια και σε πιάνει πονοκέφαλος» (M29), «Όταν δεν έχω τι να κάνω ή επαναλαμβάνω πολλές φορές κάτι» (M45), «Βαρετά είναι συνήθως τα επιτραπέζια όταν έχουν παιχτεί πολλές φορές» (M51), «Όταν ακούω και ξανακούω κάτι που ξέρω» (M84). Επίσης ενοχοποιούνται **συγκεκριμένες δραστηριότητες, καταστάσεις ή πρόσωπα**: «Η κυρία των αγγλικών» (M9), «Όταν μένω με τη γιαγιά γιατί η μαμά δουλεύει» (M25), «Όταν κάνω τα μαθήματά μου» (M46), «Όταν πάω στο φροντιστήριο αγγλικών» (M19), «Το σχολείο» (M21), «Το χορευτικό» (M3), «Το καθάρισμα του σπιτιού» (M43), «Όταν κάνουμε Ιστορία, βαριέμαι» (M13), «Αισθάνομαι πλήξη στο σχολείο όταν κάνουμε Ιστορία» (M52), «Η βροχόπτωση, ο πυρετός και η Γεωγραφία» (M76). Τέλος, την πλήξη προξενεί και η **απόρριψη**: «Το μάλωμα όταν δεν έκανα τίποτα» (M29), «Όταν στρέφονται εναντίον μου» (M31), «Όταν δεν με παίζουν οι φίλοι μου» (M65), «Όταν όλοι οι φίλοι σου σε αφήνουν στην άκρη» (M83), «Στενοχώρια, βαρεμάρα και bullying» (M87).

3.1.1.3. Απεικόνιση της πλήξης (ζωγραφιές)

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ιδίως για την ηλικία των παιδιών που μας απασχολεί στην παρούσα μελέτη, παρουσιάζει και η **ανάλυση οπτικού υλικού**. Όπως αναφέρει ο Μπονίδης (2004: 159-173), «... το οπτικό μέσο είναι ένα πλήρως αναπτυγμένο μέσο επικοινωνίας με τους κανόνες του, τη γραμματική του, και, όπως η γλώσσα, με τα προβλήματα του στην επικοινωνία. Η οπτική επικοινωνία, όπως και η λεκτική, είναι προϊόν των κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών, παραγόμενη και χρησιμοποιούμενη από παράγοντες που εντοπίζονται σε κοινωνικές και πολιτισμικές δομές εξουσίας».

Οι ζωγραφιές των παιδιών, στην προσπάθειά τους να απεικονίσουν την πλήξη, φανερώνουν τους συσχετισμούς τους αναφορικά με το φαινόμενο. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι επέλεξαν να αποτυπώσουν ένα **λυπημένο πρόσωπο**, γεγονός που συνδέεται με την άποψή τους ότι η πλήξη είναι ένα αρνητικό συναίσθημα. Πολλοί επίσης είναι εκείνοι που έχουν σχεδιάσει **έναν άνθρωπο να κάθεται ή να ξαπλώνει**, το οποίο μοιάζει να φανερώνει τον τρόπο που συμπεριφέρονται όταν βαριούνται. Άλλοι δημιούργησαν **αφηρημένες ζωγραφιές**, οι οποίες φαίνεται να συνδέονται με τη «θολή» όψη και τη δυσκολία προσδιορισμού του φαινομένου, ενώ όσοι προσπάθησαν να την προσωποποιήσουν **τη δείχνουν να ακολουθεί τον άνθρωπο**, προσέγγιση η οποία ενδεχομένως δηλώνει ότι είναι κομμάτι της φύσης του. Ορισμένοι, τέλος, μέσω της **απεικόνισης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων**, «μαρτύρησαν» όσα φαίνεται να προκαλούν στους ίδιους πλήξη (διάβασμα, σχολείο, ακόμη και το βιβλίο της Ιστορίας), ενώ κάποιοι από αυτούς επέλεξαν να **την αντιπαραβάλλουν με τη χαρά**.

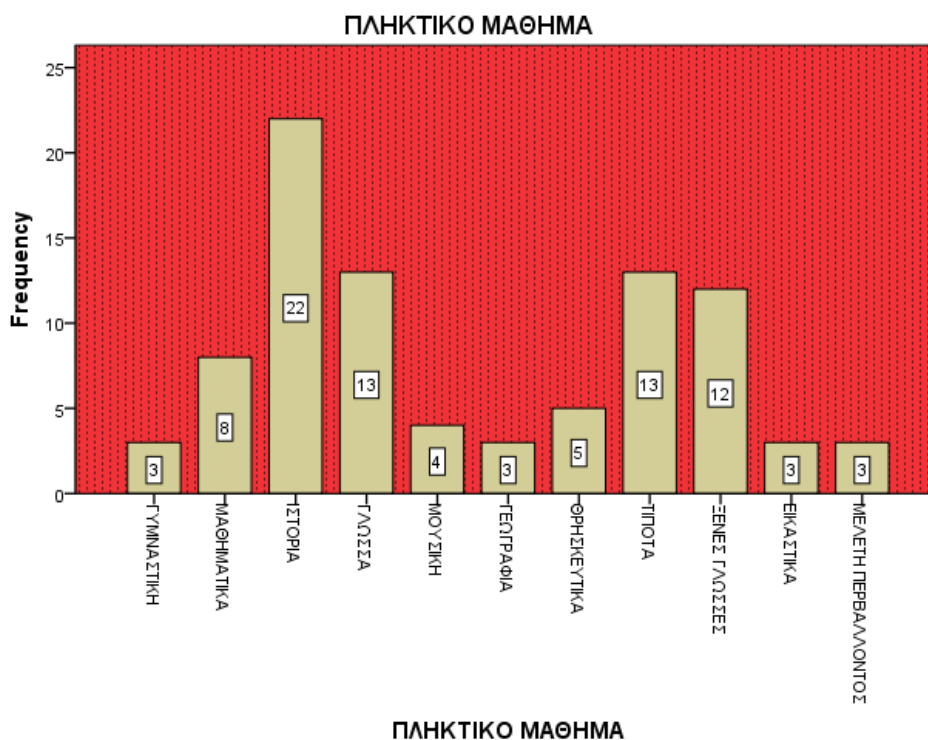
Οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες συνδέουν την πλήξη με τα σκούρα χρώματα «*Στην πλήξη ταιριάζει ένα βαρύ και μελαγχολικό χρώμα*» (M39), με κυρίαρχο το μαύρο «*Εγώ όταν έχω πλήξη τα βλέπω όλα μαύρα*» (M68) ή **με ένα αίσθημα απαισιοδοξίας** και το γκρι «*Στην πλήξη ταιριάζει ένα μουντό, βαθύ γκρι*» (M48) ενώ, σύμφωνα με μια άλλη άποψη, στην πλήξη ταιριάζει και το καφέ, γιατί «*μοιάζει άσχημο*» (M12) (οπότε προσδίδεται αμέσως και ένας χαρακτηρισμός στην πλήξη), το πορτοκαλί που «*για μένα είναι βαρετό χρώμα*» ή το μπεζ «*γιατί αν το κοιτάς πολλή ώρα καταντάει βαρετό*» (M60).

3.1.2. 2^{ος} άξονας: Η πλήξη στο σχολείο

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

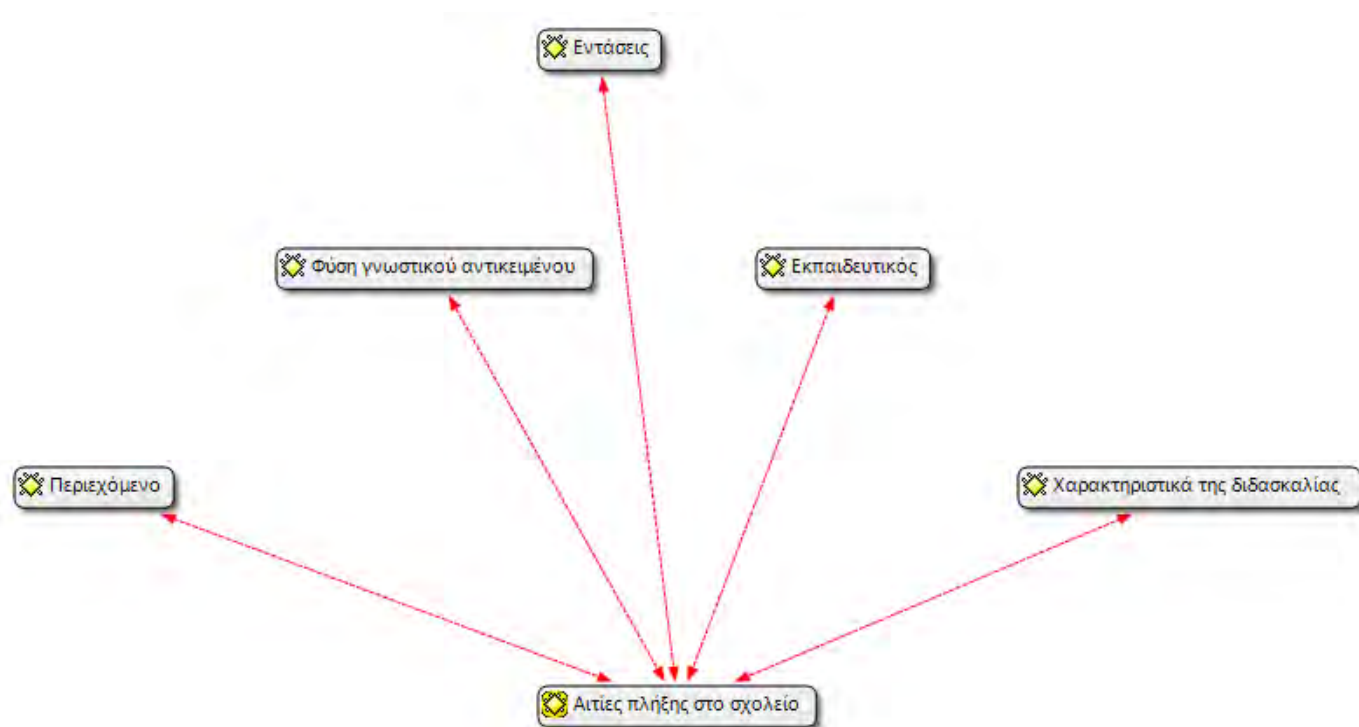
Από τις απαντήσεις τους, λοιπόν, διαφαίνεται πως βαριούνται **συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα**: «Συνήθως ναι, και περισσότερο όταν έχουμε Μελέτη Περιβάλλοντος» (M68), «Λίγο, στα Μαθηματικά και στη Γεωγραφία» (M76), «Πολύ όταν κάνω Ιστορία, Μαθηματικά, Αγγλικά» (M13), «Στο σχολείο αισθάνομαι πλήξη μερικές φορές όπως την ώρα της Ιστορίας» (M26).

Στο ακόλουθο γράφημα φαίνεται **ποια μαθήματα είναι σύμφωνα με τους/τις μαθητές/τριες τα πιο βαρετά**. Επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι η πλήξη κυριαρχεί στο μάθημα της Ιστορίας, αφού είναι αυτό που συγκεντρώνει το υψηλότερο ποσοστό.



Γράφημα 3.1. Τα πιο πληκτικά μαθήματα σύμφωνα με τους μαθητές.

Τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές/τριες χαρακτήρισαν ένα ή περισσότερα μαθήματα ως βαρετά απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα και σχετίζονται με:



Γράφημα 3.2. Αιτίες πλήξης στο σχολείο σύμφωνα με τους μαθητές.

α) τη χρησιμότητα του μαθήματος: «*Η Μελέτη Περιβάλλοντος και η Θεατρική Αγωγή, γιατί δεν κάνουμε και κάτι τόσο σπουδαίο*» (M56), «*Θεωρώ πληκτικό μάθημα τη Γλώσσα, επειδή δεν μαθαίνουμε πολλά καινούρια πράγματα και αυτά τα λίγα που μαθαίνουμε δεν μας χρησιμεύουν*» (M28), «*Θεωρώ πληκτικά τα Εικαστικά και τη Μουσική, γιατί πιστεύω ότι κανένα απ' αυτά τα μαθήματα δεν θα μου χρησιμεύσει στο μέλλον*» (M48), **β) το περιεχόμενο:** «*Θεωρώ πληκτική την Ιστορία, γιατί βαριέμαι να ακούω συνέχεια για τα αρχαία χρόνια*» (M21), «*Τα Γαλλικά, διότι δε μου αρέσουν καθόλου οπότε δεν με ενδιαφέρουν για να προσέχω, γι' αυτό βαριέμαι*» (M40), «*Θεωρώ πληκτικό το μάθημα της Ιστορίας, γιατί έχει πολλές λεπτομέρειες*» (M26), **γ) την προσωπικότητα του διδάσκοντα:** «*Στα Αγγλικά, γιατί η κυρία δεν μου το κάνει πολύ ενδιαφέρον*» (M75), «*Η Γυμναστική, διότι όλο φωνάζουνε κι ο γυμναστής δεν κάνει τίποτα για να σταματήσει τα αγόρια*» (M29), «*Δεν νομίζω ότι υπάρχουν*

μαθήματα που είναι πληκτικά. Το κάθε μάθημα έχει τα δικά του χαρακτηριστικά. Πιο πολύ πιστεύω ότι πλήξη ασκούν οι άνθρωποι και όχι αυτό που ασχολούνται» (M35), **δ) τη δυσκολία στην πρόσληψη και στην εκμάθηση:** «Τη Γεωγραφία, γιατί είναι δύσκολη» (M91), «Την Ιστορία, γιατί δεν καταλαβαίνω τίποτα» (M74), «Τα Μαθηματικά, γιατί είναι λίγο δύσκολα» (M17), «Τα Γαλλικά, γιατί είναι λίγο πολύπλοκα και με ζαλίζουν» (M33), «Τα Μαθηματικά, γιατί δεν τα πολυκαταλαβαίνω» (M4), «Η Ιστορία, γιατί δεν τα θυμάμαι όλα» (M12), **ε) τον όγκο εργασιών:** «Θεωρώ βαρετά τη Γλώσσα και την Κ.Π.Α. γιατί γράφουμε πολύ» (M7), «Τα Μαθηματικά επειδή όλο γράφουμε» (M23), «Θεωρώ ότι νυστάζω λίγο στα μαθήματα που χρειάζονται γράψιμο» (M44), και **στ) τη μονότονη μέθοδο διδασκαλίας:** «Τα Αγγλικά, η Ιστορία και η Κ.Π.Α., γιατί είναι μαθήματα που εκτελούνται βαρετά» (M6), «Εγώ θεωρώ τη Γυμναστική πολύ βαρετή, γιατί συνέχεια αργούμε να παίζουμε» (M30).

Υπάρχουν, βέβαια, και εκείνοι που δηλώνουν πως **δε βρίσκουν κάποιο μάθημα βαρετό**, αφού αντιλαμβάνονται τη **χρησιμότητά** τους «.. κάτι μαθαίνω από όλα» (M1), «... τα μαθήματα θα με οδηγήσουν στον στόχο μου να γίνω αεροπόρος» (M11), «...όλα τα μαθήματα είναι ωραία, γιατί κάθε μέρα μαθαίνω και κάτι άλλο» (M18) ή απλώς **περνούν όμορφα στο σχολείο:** «...σε όλα τα μαθήματα νιώθω ωραία με την κυρία...» (M2), «Βαρετό μάθημα δεν θεωρώ κανένα, γιατί όταν πηγαίνεις σχολείο διασκεδάσεις» (M27), «Κάθε μέρα είναι μια καινούρια πρόκληση» (M47).

Άλλοι αισθάνονται ανία εξαιτίας της **στατικότητας** μέσα στην τάξη ή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού στο διάλειμμα: «Μερικές φορές όταν κάθομαι και δεν κινούμαι μέσα στην τάξη» (M5), «Όταν παίζουμε κυνηγητό και κανείς δεν με κυνηγάει» (M45), «Το παιχνίδι μπορεί να είναι βαρετό όταν σε πιάνουν ή όταν κάθεται στην κολόνα και την προσέχεις στην αμπάριζα (M2), ενώ οι **διαπληκτισμοί** και η **κούραση** καθώς περνά η ώρα «ενεργοποιούν», επίσης, την πλήξη «Πολλές φορές όταν ακούω τα παιδιά να μαλώνουν βαριέμαι μόνο που τους ακούω (M6), «Όταν παίζεις με πολλά άτομα και έχετε μεταξύ σας πολλές διαφωνίες» (84), «Όταν δεν μπορείς να συνεργαστείς με τον άλλο...» (M20), «Όταν κουράζομαι, δεν θέλω να κάνω άλλο μάθημα και θέλω να φύγω» (M12), «Όταν τρέχω κουράζομαι, αναγκάζομαι να μην παίζω επειδή είμαι κουρασμένη και έτσι βαριέμαι» (M51).

3.1.3. 3^{ος} άξονας: Η πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας

3.1.3.1. Ορισμός της έννοιας

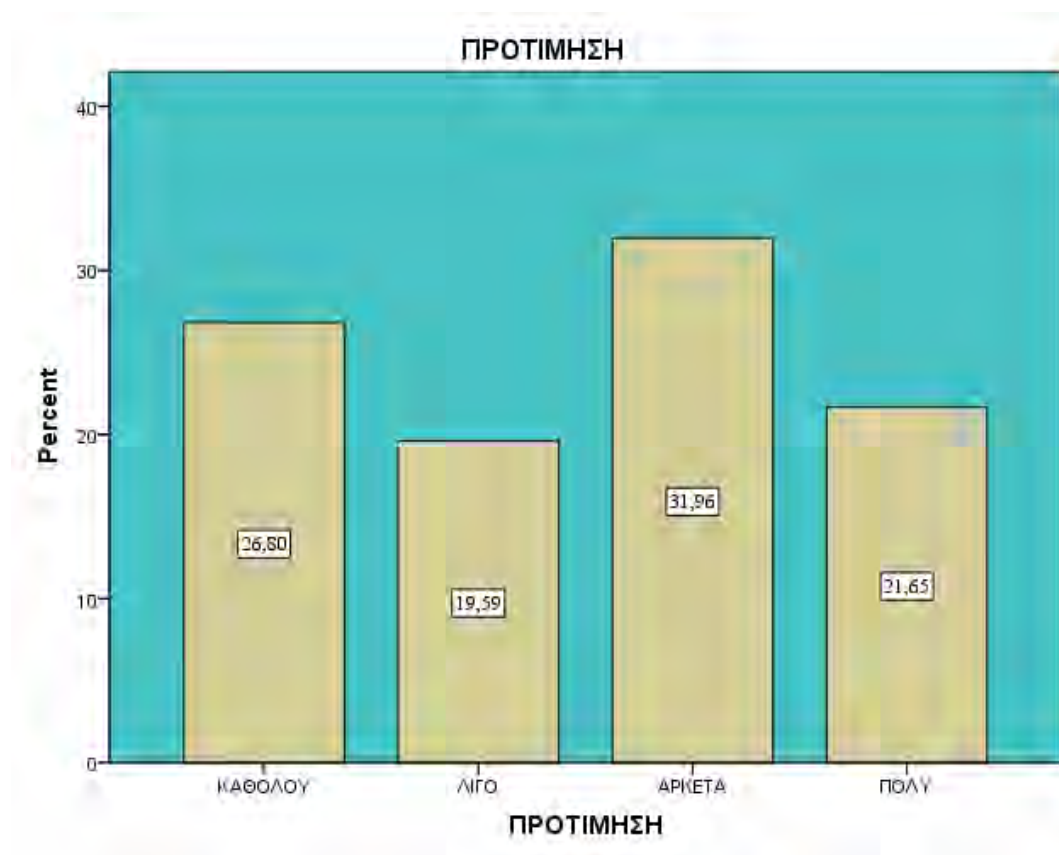
Αρχικά ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να ορίσουν την έννοια της Ιστορίας, όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται. Οι απαντήσεις, στο σύνολό τους, φανερώνουν καταρχάς την ταύτισή της με το **σχολικό μάθημα** (Μαυροσκούφης, 1997; Ηλιοπούλου, 1998): «Ένα μάθημα του σχολείου σαν όλα τ' άλλα, με τα καλά του και τα κακά του» (M46), «Ένα μάθημα που μιλάει για τα αρχαία χρόνια, τους πολέμους και τη μυθολογία» (M34), ενώ κάποιοι επιχειρώντας να την ορίσουν δε διστάζουν να εκφράσουν και την **προσωπική τους άποψη** για αυτή: «Το πιο απαίσιο και βαρετό μάθημα για πάντα» (M9), «Ένα μάθημα στο οποίο μαθαίνουμε κατεβατά κείμενα παπαγαλία» (M29), «Ένα μάθημα του σχολείου που για μένα είναι πολύ ενδιαφέρον» (M48), «Η Ιστορία εμένα μου αρέσει. Είναι το τρίτο αγαπημένο μου μάθημα, γιατί μαθαίνουμε πολλά πράγματα» (M54), «Το μάθημα που δεν μου αρέσει καθόλου» (M80).

Η φράση «παλιά χρόνια» κυριαρχεί στον λόγο πολλών μαθητών, επομένως συμπεραίνουμε πως **συσχετίζουν την Ιστορία με το παρελθόν**: «Μιλάει για τα παλιά χρόνια» (M3), «Ένα μάθημα που μας ταξιδεύει στα προηγούμενα χρόνια και μας μιλάει γι' αυτά» (M35), «Κάποια πράγματα που μαθαίνουμε που έγιναν πριν αιώνες» (M42), «Η ανασκόπηση του παρελθόντος» (M8), «Ένα μάθημα που μαθαίνουμε πως ήταν τα παλιά χρόνια» (M33), «Ένα μάθημα στο οποίο μαθαίνεις για σημαντικά γεγονότα του παρελθόντος» (M63). Τα παιδιά του Δημοτικού σχολείου συνδέουν την Ιστορία με την εξέλιξη και τη θεωρούν ως μια σειρά γεγονότων που καταλήγουν στο παρόν, αντίληψη που διαπιστώνεται και σε μεγαλύτερα παιδιά, μαθητές/τριες Λυκείου, από την Πάλλα (1994), αλλά και σε φοιτητές από τον Μαυροσκούφη (1997). Η παραπάνω αντίληψη έχει άμεση σχέση με τη γραμμική αντίληψη της έννοιας του χρόνου από τα παιδιά⁷⁸.

⁷⁸ Ο χρόνος είναι μια έννοια που τα παιδιά δύσκολα ορίζουν. Όσο αφορά στην ιστορία, έχει να κάνει απλά με τα «παλιά χρόνια», από τα οποία αισθάνονται ότι απέχουν πολύ.

Για κάποιους έχει **εθνικό χαρακτήρα** και είναι συνυφασμένη με το **εθνικό παρελθόν**: «Θέλει να διδάξει σε κάθε παιδί την Ιστορία της χώρας του» (M25), «Όλη η Ιστορία και τα γεγονότα της χώρας μας» (M21), «Οι παραδόσεις και οι αγώνες των προγόνων μας» (M22), «Όταν γνωρίζουμε περισσότερα πράγματα για την Ιστορία των προγόνων μας» (M15), «...Μαθαίνεις για την Ιστορία της πατρίδας σου» (M28), «Μάθημα που μαθαίνουμε για τους παλιούς Έλληνες και τις παλιές εποχές» (M17). Σύμφωνα με τον Peyrot (2002: 12-15), η εθνική Ιστορία στην Ελλάδα κατέχει κυρίαρχη θέση, η ελληνοκεντρική θεώρηση των πραγμάτων είναι σχεδόν αποκλειστική, γεγονός που υποστηρίζεται από το ένα επίσημο σχολικό εγχειρίδιο που διανέμεται στους μαθητές από το Υπουργείο.

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 3.3. Προτίμηση των παιδιών για το μάθημα της Ιστορίας.

3.1.3.2. «Δυνατά» και «αδύνατα» σημεία της Ιστορίας

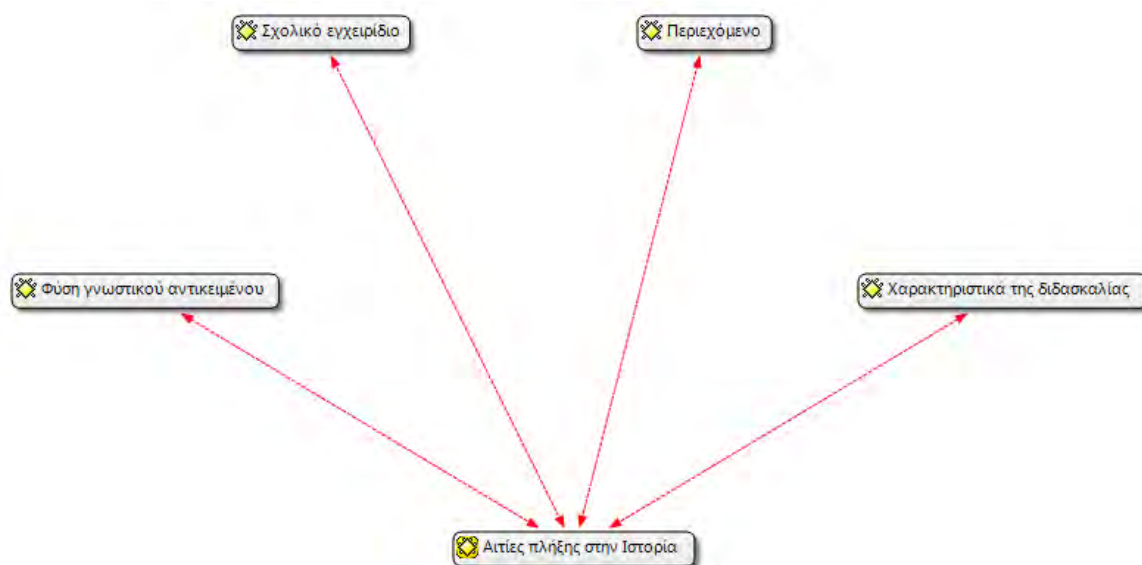
Η επόμενη ομάδα ερωτήσεων είχε ως στόχο να διερευνήσει τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του μαθήματος. Οι απαντήσεις τους αναφορικά με το τι τους αρέσει στο εν λόγω μάθημα φαίνεται να διαμορφώνονται γύρω από τέσσερις βασικούς άξονες. Πολλοί/ές μαθητές/τριες αναφέρονται στον **τρόπο παράδοσης του μαθήματος** και **τον διδάσκοντα**: «Οι προβολές που δείχνει η κυρία» (M24), «Που διαβάζει η κυρία και την παρακολουθώ» (M49), «Ο προτζέκτορας και που βλέπουμε το μάθημα διαδραστικά» (M26), «Τα σχεδιαγράμματα που κάνουμε» (M10), **στην απόκτηση νέων γνώσεων**: «Εμπλουτίζω τις γνώσεις μου κι ας μη μου αρέσει το μάθημα» (M8), «...Μαθαίνω καινούρια πράγματα» (M37), «Μαθαίνω πράγματα για την Ελλάδα που δεν ήξερα» (M27), και πιο συγκεκριμένα **γνώσεων που σχετίζονται με σημαντικά γεγονότα**: «Μου αρέσει που γνωρίζω για τα ιστορικά πρόσωπα» (M15), «Οι πληροφορίες για τα αρχαία χρόνια» (M40), «Που μαθαίνω για τη ζωή των ανθρώπων στα παλιότερα χρόνια» (M53), «Τα αρχαία χρόνια και οι μάχες που έμειναν στην Ιστορία» (M41), **καθώς και την οργάνωση της καθημερινής ζωής του παρελθόντος**: «Μου αρέσει να μαθαίνουμε πώς ήταν η ζωή των ανθρώπων στα παλιά χρόνια» (M53), «Τι έκαναν οι πρόγονοι και για τον τρόπο ζωής τους» (M42), **στο περιεχόμενο συγκεκριμένων διδακτικών ενοτήτων** «Οι περιπέτειες και οι μάχες» (M46), «Οι πόλεμοι» (M54), «Η δράση, οι μάχες, οι πόλεμοι» (M19), «Οι εκστρατείες» (M32), «Μου αρέσει που κάνουμε για το Βυζάντιο» (M11), ενώ δε λείπουν και κάποιες «**επιφανειακές**» **αποτιμήσεις**: «Όταν δεν προχωράμε και είναι μικρό το μάθημα» (M9), «Τα μικρά και εύκολα μαθήματα» (M2), «Που στα τεστ δε χρειάζεται να μάθω τις ημερομηνίες, γιατί είναι στις ιστορικές γραμμές» (M29), «Μου αρέσει που είναι σαν παραμύθι και όταν γράφουμε επαναληπτικό ή τεστ τα ξέρω όλα» (M71), «Να μιλάω με τους φίλους μου» (M86).

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών αναδείχθηκαν και **οι παράγοντες που τους δυσκολεύουν**. Το ερώτημα αυτό παρουσιάζει αναμενόμενα, ως έναν βαθμό, αποτελέσματα. Αυτά αφορούν στον **τρόπο οργάνωσης του μαθήματος**: «Που απλά καθόμαστε και ακούμε την κυρία» (M26), «Όταν γράφουμε σχεδιάγραμμα» (M4), «Όταν εξεταζόμαστε» (M31), «Που περιμένω τη σειρά μου για να πω μάθημα» (M38), στον **όγκο των πληροφοριών και γενικότερα στην αποστήθιση**: «Τα μεγάλα

μαθήματα που δεν μπορώ να συγκρατήσω» (M2), «Κακογραμμένο βιβλίο και τα λέει όλα ανακατεμένα» (M35), «Να μαθαίνω απ' έξω» (M25), «Λέει πολλά πράγματα», «Οι ημερομηνίες και τα ονόματα» (M16), «Που πρέπει να μάθεις απ' έξω κι είναι πολύ» (M75), **στο περιεχόμενο συγκεκριμένων θεματικών ενοτήτων:** «Όταν μιλάμε για αρχαίους ποιητές, φιλοσόφους, βασιλιάδες» (M50), «Η Β' Εθνοσυνέλευση» (M14), «Οι περσικοί πόλεμοι» (M55), «Δεν μου άρεσε όταν μιλούσαμε για τον Μ. Αλέξανδρο» (M64). Ένα μικρό ποσοστό αναφέρεται **στο σχολικό εγχειρίδιο:** «Δεν μου αρέσει το βιβλίο, θα το άλλαζα» (M83), «Το βιβλίο» (M78), αλλά και σε **άλλους παράγοντες**, όπως η **φασαρία** κατά τη διάρκεια του μαθήματος: «Όταν μιλάνε οι συμμαθητές μου» (M30) ή το **άγχος** κατά τη διάρκεια της εξέτασης: «...Το τρακ που έχω όταν βιάζομαι και το μπέρδεμα που παθαίνω» (M32).

3.1.3.3. «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» (M4), «Είναι πολύ βαρετό αλλά μαθαίνουμε καινούρια πράγματα» (M59), 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, αλλά και ένα σημαντικό ποσοστό, το 30,92% (30 από τους 97), αποφαινεται ότι ο/η δάσκαλος/δασκάλα του φαίνεται να αισθάνεται το ίδιο.



Γράφημα 3.4. Αιτίες πλήξης στην Ιστορία σύμφωνα με τους μαθητές.

Όπως φαίνεται παραπάνω, σύμφωνα με τους ερωτώμενους, **ο τρόπος οργάνωσης του μαθήματος από την πλευρά του διδάσκοντα** μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός πληκτικού περιβάλλοντος μάθησης: «Όταν η κυρία λέει πολλά λόγια κουράζομαι και πλήττω» (M2), «Όταν διαβάζουμε το καινούριο μάθημα απ' το βιβλίο χωρίς να το μας το λέει η κυρία με δικά της λόγια» (M19), γεγονός που σχετίζεται με **τον σχεδιασμό του**: «Όταν περιμένω να εξεταστώ» (M37), και **τα διδακτικά εργαλεία** που χρησιμοποιεί: «Όταν δεν κάνουμε με τον προτζέκτορα» (M95), «Όταν κάποιες φορές δε βλέπουμε παρουσιάσεις και διαβάζουμε μόνο από το βιβλίο» (M45). **Η αναμονή κατά τη διάρκεια του μαθήματος** φαίνεται επίσης να αποτελεί έναν από τους παράγοντες που επιφέρουν πλήξη «Μόλις εξετάζομαι δεν έχω τίποτα να κάνω» (M40), «Όταν κάποιος δεν ξέρουν καλά το μάθημα και αργούμε τόσο πολύ» (M41), «Όταν η κυρία κάνει παρατηρήσεις και χάνουμε ώρα» (M24).

Άλλοι ισχυρίζονται πως την πλήξη ενισχύει **η δομή του σχολικού εγχειριδίου** καθώς και **το περιεχόμενό του**: «Όταν είναι μεγάλα τα μαθήματα και κουράζομαι να τα διαβάσω» (M7), «Τα κείμενα και οι μεγάλες παράγραφοι» (M1), «Η πολυλογία» (M29), «Το μόνο που βαριέμαι είναι οι ασκήσεις» (M61), «Το μεγάλο, κουραστικό και σχεδόν ίδιο με το προηγούμενο μάθημα» (M91), «Όταν είναι δύσκολο και μεγάλο» (M96), «Αυτό το στοιχείο που με κάνει να βαριέμαι στο μάθημα αυτό είναι που μιλάμε

για τους θεούς και τους πολέμους και πρέπει να μάθουμε για όλα αυτά τα πράγματα» (M52).

Ένα μικρότερο ποσοστό μαθητών αποδίδει την πλήξη στην **απουσία νοήματος και ενδιαφέροντος**: «Βαριέμαι γιατί δεν μου αρέσει να μαθαίνω για τα παλιά χρόνια» (M97), «Λέει σημαντικά πράγματα που σε 2-3 χρόνια θα ξεχάσω» (M10), «Βαριέμαι όταν πρέπει να θυμάμαι ημερομηνίες» (M65), «Που πρέπει να μάθουμε πολλά πράγματα» (M75), «Είναι που πρέπει να θυμόμαστε χρονολογίες και ονόματα...» (M82), αλλά και στη **φύση του γνωστικού αντικειμένου**: «Έχει κάτι που μόλις ακούω Ιστορία βαριέμαι» (M9), «Βαριέμαι γιατί θέλει διαδικασία» (M83) «Ναι, όταν σκέφτομαι» (M58), «Που μιλάμε συνέχεια» (M72), «Ο διάλογος» (M76).

3.1.3.4. Τρόποι «αντίδρασης» και αντιμετώπισης της πλήξης

Πριν αναζητήσουμε τρόπους να διδάξουμε στα παιδιά πώς να διαχειρίζονται την πλήξη τους είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τους μηχανισμούς που έχουν ήδη αναπτύξει για να την αντιμετωπίσουν. Επεξεργαζόμενοι τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτουν δύο κατηγορίες που συναντάμε και στη βιβλιογραφία (Nett et al., 2011). Από τη μια είναι **εκείνοι οι οποίοι όταν βαριούνται, σταματούν να προσέχουν και παραιτούνται του μαθήματος** και από την άλλη όσοι, παρόλη την πλήξη τους, **καταβάλλουν μια προσπάθεια ώστε να μείνουν συγκεντρωμένοι** σε αυτό. Αυτή η προσέγγιση απαιτεί από τους μαθητές να αλλάξουν την αντίληψή τους για το μάθημα και οι μελέτες δείχνουν ότι η υιοθέτησή της μπορεί να οδηγήσει στη μείωση της πλήξης (Daniels & Tze, 2014). Πιο αναλυτικά:

Η στάση του σώματος και το βλέμμα τους μαρτυρούν το γεγονός ότι βαριούνται: «Κάθομαι και κοιτάω την κυρία» (M11), «Ξαπλώνω στην καρέκλα» (M8), «Κάθομαι στο θρανίο σαν να κοιμάμαι» (M64), «Όταν βαριέμαι κοιτάω τον πίνακα» (M66), «Απλά κάνω πως παρακολουθώ το μάθημα» (M70), «Απλώς κοιμάμαι με τα μάτια ανοιχτά» (M79).

Η ενασχόληση με αντικείμενα του περιβάλλοντος και η ζωγραφική αποτελούν τους πιο συνηθισμένους τρόπους «αντίδρασης» στην πλήξη, αφού μια μεγάλη μερίδα μαθητών αναφέρει τα ακόλουθα: «Ζωγραφίζω το βιβλίο» (M26), «Παίζω με τη γόμα» (M3), «Παίζω με τα μολύβια και τις γόμες» (M52), «Συνήθως ζωγραφίζω τα ανθρωπάκια από το βιβλίο μου» (M53), «Ζωγραφίζω στο θρανίο» (M71), «Παίζω με το μολύβι ή την καρέκλα» (M34). Κάποιοι δηλώνουν πως προσπαθούν αθόρυβα **να ασχοληθούν με κάτι άλλο**: «...Μετράω ή λέω την AB (M82), «Υπογραμμίζω όλο το μάθημα» (M23), «Κάνω τα μαθήματα για το σπίτι» (M93) ή **επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους**: «Στέλνω σημειωματάκια με τον M...» (M85), «Μιλώ με τους άλλους» (M97), «Παίζω με τους άλλους» (M14), «Τις περισσότερες φορές μιλάω με τον διπλανό μου» (M4). Άλλοι αναφέρουν πως κάνουν **«νοερά» ταξίδια**: «Σκέφτομαι ότι παίζω έξω» (M73), «Σκέφτομαι διάφορα» (M32), «Χαζεύω κοιτώντας γύρω γύρω» (M28), «Σκέφτομαι τι θα κάνω στον ελεύθερο χρόνο μου» (M6), «Χαζεύω έξω από το παράθυρο» (M38).

Στον αντίποδα στέκεται μια μικρότερη μερίδα μαθητών, η οποία **προσπαθεί να αυξήσει τη συγκέντρωσή της** όταν η πλήξη κάνει την εμφάνισή της, προκειμένου να οδηγηθεί/να ενισχύσει στην κατανόηση του μαθήματος: «Προσπαθώ να ακούσω την κυρία για να το καταλάβω» (M25), «Κοιτάω την κυρία και προσπαθώ να ακούσω το μάθημα για να το διαβάσω πιο εύκολα στο σπίτι» (M55), **χρησιμοποιεί τη φαντασία της** ώστε να «ζωντανέψει» την αφήγηση: «Προσπαθώ να σχηματίσω εικόνες στο μυαλό μου και να φανταστώ πώς ήταν τότε» (M45) και **ενεργοποιεί τον αυτοέλεγχό της**: «Προσπαθώ να συγκρατηθώ μέχρι να τελειώσουμε» (M48), «Κάνω υπομονή» (M78), «Περιμένω να έρθει το διάλειμμα ή το επόμενο μάθημα και αναγκαστικά κάθομαι και ακούω» (M9), «Προσπαθώ να παρακολουθήσω χωρίς να κοιμηθώ» (M82).

3.1.3.5. Τρόποι «αντιμετώπισης» της πλήξης

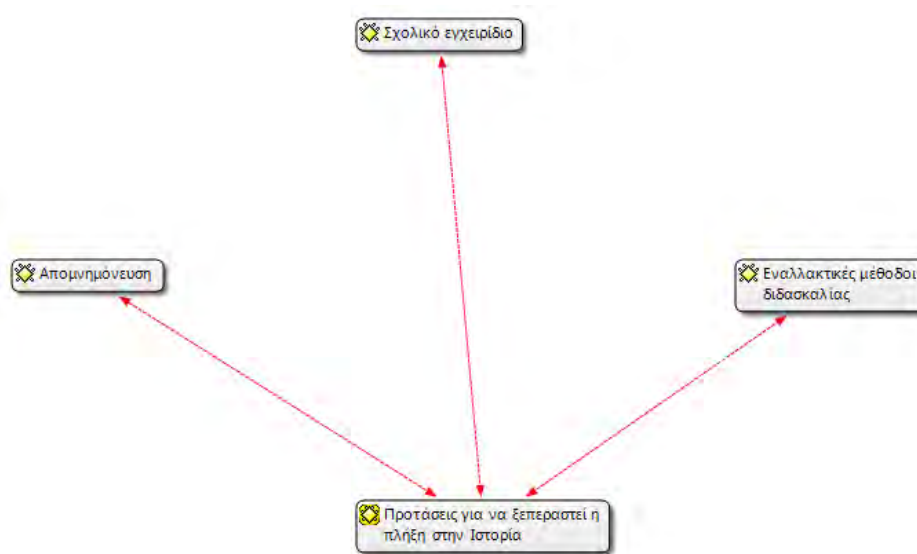
Προκειμένου να ξεπεράσουν το αίσθημα της βαρεμάρας είναι εντυπωσιακό το γεγονός πως πολλοί είναι οι μαθητές/τριες που δηλώνουν πως δεν τα καταφέρνουν είτε επειδή **δεν γνωρίζουν πώς να «ξεφύγουν» από αυτή:** «Δεν μπορώ να το ξεπεράσω» (M81), «Δεν ξέρω πώς να το κάνω αυτό (ακόμη)» (M40), είτε επειδή θεωρούν πως απλά **δε γίνεται:** «Δεν προσπαθώ, γιατί δεν γίνεται να το ξεπεράσω» (M9).

Έτσι η **αδράνεια:** «...απλά κάθομαι και ακούω» (M12), «Κάνω δικές μου σκέψεις» (M32), «Κάνω με τη φαντασία μου έναν αρχαίο πολεμιστή» (M45), «Σκέφτομαι άλλα πράγματα, κάτι πιο ενδιαφέρον» (M28), «Σκέφτομαι τι θα κάνω στο διάλειμμα» (M56) και η **αδιαφορία** κυριαρχούν: «Μιλώ με τους συμμαθητές μου» (M85), «Βρίσκω αφορμή να βγω έξω» (M4), «Παίζω με αντικείμενα» (M1), «Ζωγραφίζω στο θρανίο» (M58), «Όταν μιλάει η κυρία εγώ διαβάζω το κείμενο» (M76), «Κάνω τα άλλα μαθήματα» (M90), ενώ και σε αυτή την κατηγορία⁷⁹ κάποιου/ες μαθητές/τριες αναφέρουν πως προσπαθούν **να αυξήσουν τη συμμετοχή τους:** «Προσπαθώ να παρακολουθώ και να κάνω ερωτήσεις» (M8), «Με το να σηκώνω το χέρι μου και να λέω «κυρία, κυρία!»» (M71), **αναζητώντας τα ενδιαφέροντα στοιχεία του μαθήματος:** «Προσπαθώ να βρω το ενδιαφέρον του μαθήματος» (M5) ή απλώς **κάνουν υπομονή** μέχρι να τελειώσει: «Κάνω υπομονή για το διάλειμμα» (M52), «Περιμένω να τελειώσει» (M93), «Περιμένω να τελειώσει το μάθημα (προσέχοντας όμως μέσα στο βιβλίο μου) ήρεμα για να προχωρήσουμε σε άλλο μάθημα» (M63), «Προσπαθώ να μην το σκέφτομαι» (M44).

⁷⁹ Παρατηρούμε ότι η απάντηση αυτή συναντάται, σε μεγάλο ποσοστό, και στην προηγούμενη ερώτηση που αναφέρεται στον τρόπο «αντίδρασης στην πλήξη». Εντούτοις, οι ερωτήσεις αναφέρονται σε δυο διαφορετικά πράγματα. Η ομοιότητα που παρατηρείται ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές δεν αντιλήφθηκαν το διαφορετικό περιεχόμενο αυτών των ερωτήσεων.

3.1.4. 4^{ος} άξονας: Προτάσεις για να ξεπεραστεί η πλήξη στην Ιστορία

Σκοπός της ερώτησης αυτής ήταν να δώσει «φωνή» στους πρωταγωνιστές της μαθησιακής διαδικασίας και να αναφέρουν πιθανές προτάσεις βελτίωσης της διδακτικής προσέγγισης του μαθήματος, ώστε να ξεπεραστεί το αίσθημα της πλήξης που φαίνεται να κυριαρχεί σε αυτό.



Γράφημα 3.5. Προτάσεις των μαθητών για να ξεπεραστεί το αίσθημα της πλήξης στην Ιστορία.

Όπως φαίνεται, λοιπόν, στο παραπάνω γράφημα, οι μαθητές/τριες επιθυμούν να αλλάξουν **το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων**: «*Να είχε το βιβλίο ζωγραφική*» (M65), «*Θα άλλαζα το βιβλίο*» (M82), «*Ήθελα να αλλάξω αυτά για τον Αλέξανδρο...*» (M64), «*Θα έβαζα μόνο πολέμους*» (M73), «*Θα εξαφάνιζα τις ασκήσεις*» (M58), «*Τα πάντα να το κάνω ευχάριστο*» (M84) και να μειώσουν τον **όγκο των κειμένων προς απομνημόνευση** που σε κάποιες περιπτώσεις τους δημιουργεί άγχος: «*Να είναι μικρότερα τα κείμενα*» (M3), «*Να έχουμε λιγότερο μάθημα στο σπίτι για να μην αγχωνόμαστε*» (M17), «*Θα έβγαζα όλες τις λεπτομέρειες που με δυσκολεύουν*» (M32), «*Δε θα έβαζα ημερομηνίες*» (M16), «*Δεν ξέρω. Θα ήθελα να μην είχε τόσο πολύ διάβασμα*» (M76), «*Να μη μαθαίνουμε απ' έξω*» (M5), «*Το μόνο που*

θα άλλαζα θα ήταν να κάνουμε το μάθημα αλλά να μην το μαθαίνουμε. ΘΑ ΗΤΑΝ ΤΕΛΕΙΟ!!!» (M91). Επιπρόσθετα, αναφέρεται πως βαρετός είναι και ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η **αξιολόγηση**: «Την εξέταση» (M31), «Τα τεστ» (M8), **οπότε προτείνονται άλλες μέθοδοι**: «Να εξετάζει ο ένας τον άλλο» (M43), «Όταν τελειώνει η εξέτασή σου να ασχολείσαι με κάτι» (M33), «Να κάνουν κάτι τα παιδιά όταν περιμένουν να εξεταστούν» (M27).

Αρκετοί/ές μαθητές/τριες αναφέρουν πως «Εγώ θεωρώ το μάθημα της Ιστορίας γενικά βαρετό και αν άλλαζα κάτι **θα άλλαζα όλο το μάθημα**» (M63), «Όλη την Ιστορία» (M79), «Τα πάντα» (M97), ενώ κάποιοι, έχοντας μια πιο προκλητική διάθεση απαντούν: «Θα την καταργούσα» (M81), «Θα διέγραφα την Ιστορία» (M94).

Τέλος, ένα μεγάλο ποσοστό προτείνει **νέους τρόπους διδασκαλίας της Ιστορίας** εστιάζοντας στις **βιοματικές μεθόδους**, ώστε το μάθημα να γίνεται πιο ευχάριστο: «Να μην τα αναλύουμε όλα τόσο πολύ. Είναι κουραστικό» (M6), «Θα έβαζα μουσική» (M34), «Να υποδυόμαστε ρόλους» (M24), «Αναπαραστάσεις γεγονότων, να γίνουν πιο ζωντανά κι ενδιαφέροντα» (M19), «Να είναι πιο διασκεδαστικό το μάθημα» (M9), «Θα έβαζα διάφορα παιχνίδια με βάση το καινούριο μάθημα» (M30). Στο σημείο αυτό εντύπωση προκαλεί το γεγονός πως **η χρήση Νέων Τεχνολογιών** στη διδασκαλία της Ιστορίας **επιζητείται σε πολύ μικρό ποσοστό** (3 από τους 97 μαθητές/τριες αναφέρονται σε αυτή): «Να βλέπουμε βιντεάκια στον προβολέα σχετικά με το μάθημα όπως κάναμε στη Γ' Δημοτικού» (M71), «Θα άλλαζα τα βιβλία και θα έβαζα στη θέση τους προτζέκτορα» (M92), «Να το κάνουμε πάντα με προτζέκτορα» (M95).

3.2. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

3.2.1. 1^{ος} άξονας: Προσέγγιση του αισθήματος της πλήξης

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας, η πλήξη είναι ένα συναίσθημα το οποίο εκδηλώνεται εξαιτίας της **έλλειψης ενδιαφέροντος για την παραγωγή κάποιου έργου**. Αυτή η έλλειψη ενδιαφέροντος οφείλεται στην **απουσία νοήματος και πρόκλησης**, στην **έλλειψη κινήτρων και ερεθισμάτων**, καθώς και στην **μονοτονία** που προκαλεί η **επανάληψη** συγκεκριμένων ενεργειών: «*Είναι η αίσθηση πως αυτά που ακούς ή αυτά με τα οποία ασχολείσαι δε σου προκαλούν το ενδιαφέρον. Το μυαλό σου «ταξιδεύει» κοιτώντας ένα ... ρολόι» (E12)*, «*Η βαρεμάρα, όταν δεν έχεις να κάνεις κάτι που σου προκαλεί ενδιαφέρον και σε κρατάει σε εγρήγορση» (E13)*», «*Όταν δεν έχεις τι να κάνεις, όταν δεν έχεις τίποτα ενδιαφέρον να ασχοληθείς, κανένα στόχο, όταν όλα φαντάζουν ίδια, μονότονα, οριζόντια, μουντά» (E9)*», «*Όταν κάνω συνεχώς το ίδιο πράγμα» (E11)*.

Ένα στοιχείο που κυριαρχεί στο λόγο τους και φαίνεται να στέκεται στον αντίποδα της πλήξης είναι η **δημιουργικότητα** και η **προσωπική ικανοποίηση**: «*Όταν δεν υπάρχει το στοιχείο της φαντασίας, της δημιουργικότητας, της νέας γνώσης» (E4)*», «*Όταν κάνω κάτι που δεν είναι ευχάριστο ή δημιουργικό» (E2)*», «*Όταν δεν έχω να κάνω κάτι που θα το ευχαριστηθώ και θα με γεμίσει εσωτερικά» (E3)*.

Προκειμένου να ξεπεραστεί αυτό το αίσθημα, πολλοί αναφέρουν πως προσπαθούν να **«γεμίζουν» τον χρόνο τους**: «*Ασχολούμενη με οτιδήποτε, γιατί πιστεύω ότι η πλήξη ξεκινάει από το μυαλό. Αν δεν αφήσεις να σε κυριαρχήσει, απλά δεν υπάρχει» (E13)*», να **κάνουν όσα τους ευχαριστούν**: «*Γεμίζω τη μέρα μου με δραστηριότητες που μ' ευχαριστούν, με ξεκουράζουν και δεν μ' αφήνουν να αδρανώ» (E1)*», «*κάνοντας κάτι ευχάριστο και ψυχαγωγικό» (E24)*», **αποφεύγοντας** όσο είναι δυνατό **τη ρουτίνα**: «*Προσπαθώ να ξεφύγω από τη ρουτίνα της καθημερινότητας κάνοντας πράγματα που με γεμίζουν περισσότερο» (E11)*», «*προσπαθώ να 'σπάσω' τη ρουτίνα της καθημερινότητας» (E27)*», να **αναζητούν νέα ενδιαφέροντα**: «*Να βάλεις νέα ενδιαφέροντα, καινούρια πράγματα, νέες εμπειρίες» (E9)*», «*προσπαθώ να βρίσκω κάτι διαφορετικό να κάνω» (E20)*», «*ανακαλύπτοντας νέα πράγματα, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα» (E26)*», να **απασχολούνται δημιουργικά**: «*να το κάνω πιο*

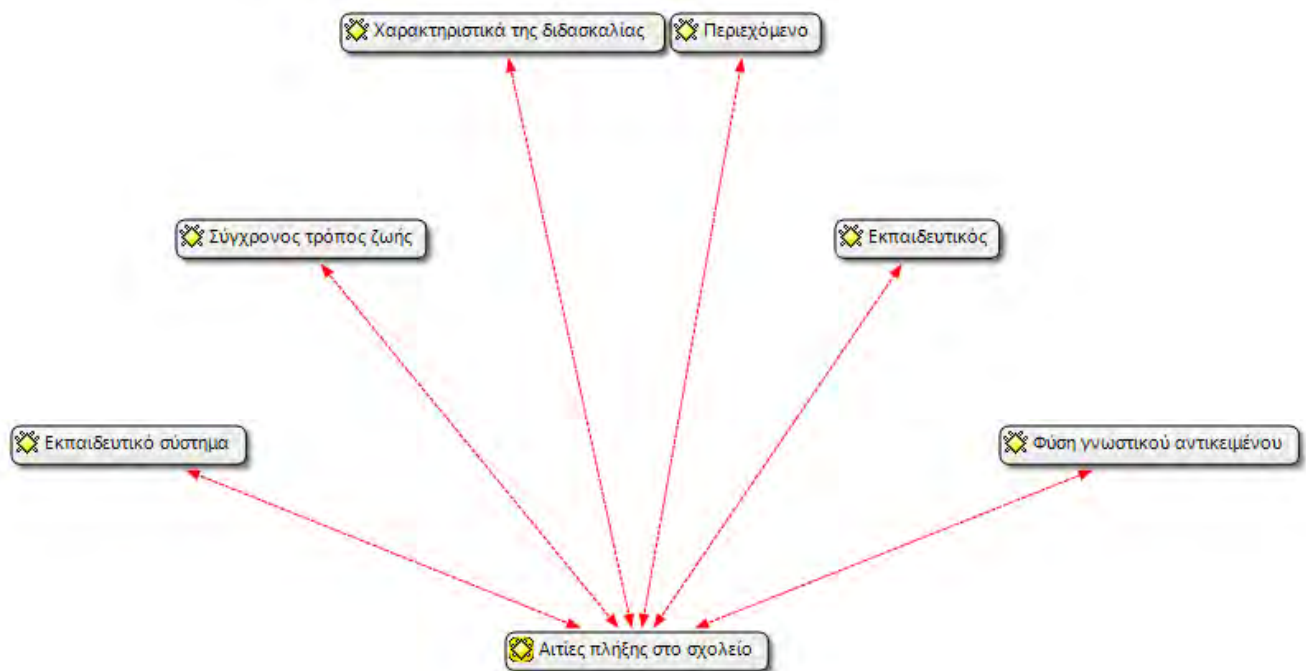
δημιουργικό» (E16), «με δημιουργική απασχόληση» (E18), **να ονειροπολούν:** «Σκέφτομαι οτιδήποτε μπορεί να με κάνει να την υπερβώ όπως για παράδειγμα κάτι ευχάριστο που μπορώ να κάνω αργότερα ή μια γλυκιά ανάμνηση. Χρησιμοποιώ τη φαντασία μου...» (E10), «Κάνοντας διαρκώς σχέδια και όνειρα» (E22), «Κάθομαι στην καρέκλα και ονειρεύομαι ζύπνια, δηλ. σκέφτομαι κάτι δικό μου» (E25)

Κάποιοι φροντίζουν να **απέχουν από καταστάσεις που τους κάνουν να βαριούνται:** «να αποφύγω καταστάσεις που ξέρω ότι μου προκαλούν πλήξη» (E14) «αν δε βρω κανένα κίνητρο... διακόπτω τη δραστηριότητα» (E16), «μη δίνοντας πολύ χρόνο σε δραστηριότητες που με κάνουν να πλήττω» (E28), ενώ άλλοι «βυθίζονται» σε αυτές «δεν προσπαθώ – υπομένω» (E23) **αναζητώντας ένα νόημα:** «προσπαθώ να βρω τα θετικά σε αυτό που κάνω» (E32).

3.2.2. 2^{ος} άξονας: Η πλήξη στο σχολείο

3.2.2.1. Παράγοντες που σχετίζονται με την πλήξη στο σχολείο (αιτίες-αποτελέσματα)

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως οι μαθητές βαριούνται στο σχολείο και αποδίδουν την πλήξη τους αυτή σε μια σειρά παραγόντων με σημαντικότερο τη μέθοδο διδασκαλίας που επιλέγεται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό: «Ενώ έχουν ενταχθεί εναλλακτικές και συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές... εμείς, οι εκπαιδευτικοί, τις ευαγγελιζόμαστε αλλά δεν τις χρησιμοποιούμε σωστά» (E16).



Γράφημα 3.6. Αιτίες της πλήξης στο σχολείο σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεών τους, οι 21 από τους 34 θεωρούν ότι **οι παραδοσιακές μέθοδοι** και πιο συγκεκριμένα η δασκαλοκεντρική, με τον εκπαιδευτικό στον ρόλο του αφηγητή, ενισχύουν αυτό το αίσθημα, αφού, όπως αναφέρουν: «Βαριούνται γιατί το μάθημα δύσκολα διδάσκεται βιωματικά. Όταν η διδασκαλία είναι απλή αφήγηση γίνεται βαρετή (E1), «...η μετάδοση της γνώσης γίνεται με στείρο τρόπο» (E4), «Νιώθουν πλήξη εξαιτίας των παραδοσιακών τρόπων

διδασκαλίας» (E30), «Όταν το σχολείο ακολουθεί πιο συντηρητικούς και παλιομοδίτικους τρόπους διδασκαλίας» (E23). Το γεγονός ότι **δεν χρησιμοποιείται εναλλαγή στις μεθόδους διδασκαλίας**: «Η διδασκαλία γίνεται πάντα με τον ίδιο τρόπο» (E10), «...η επανάληψη για πολύ χρόνο των ίδιων δραστηριοτήτων» (E33), «Πολλοί εκπαιδευτικοί επιμένουν να χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους μόνο το διδακτικό εγχειρίδιο και δεν εντάσσουν στο μάθημά τους τις Τ.Π.Ε...» (E34), σε συνδυασμό με **τη μη εμπλοκή των μαθητών**, αφού πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν έτοιμη γνώση στους μαθητές, με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να μη συμμετέχουν καθόλου στην εκπαιδευτική διαδικασία και να γίνονται παθητικοί αποδέκτες της νέας γνώσης: «...δεν είναι ενεργοί στη διαδικασία μάθησης» (E29), «Στο σχολείο υπάρχει έλλειψη βιωματικών δραστηριοτήτων εφόσον κυριαρχεί η θεωρία στα περισσότερα αντικείμενα» (E31), «Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση θυμίζει τόπο πανεπιστημιακό όπου η γνώση μεταδίδεται από καθ' έδρας, χωρίς τη συμμετοχή των παιδιών» (E25), έχει ως αποτέλεσμα η εκπαιδευτική διαδικασία να χαρακτηρίζεται από **μονοτονία**: «...όταν η διδασκαλία γίνεται μονότονα χωρίς να χρησιμοποιούνται εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας» (E5), «Το μάθημα είναι ανιαρό... η διδασκαλία μονότονη, χωρίς ενεργό δράση» (E9), «...βαριούνται την πληκτική αρκετές φορές σχολική πρακτική» (E12), «Αισθάνονται διαρκώς πλήξη γιατί έχουν βαρεθεί τα παραδοσιακά εγχειρίδια. Θέλουν να κάνουν κάτι δημιουργικό και διαφορετικό από τα συνηθισμένα. Ιδιαίτερα οι μαθητές των μεγάλων τάξεων βαριούνται την καθιερωμένη εκπαιδευτική διαδικασία (E2).

Οι εκπαιδευτικοί, επιπρόσθετα, υποστηρίζουν πως αρκετοί είναι οι μαθητές που **δεν βρίσκουν το μάθημα ενδιαφέρον**, γεγονός που ενισχύει την πλήξη τους και επηρεάζει τα κίνητρα μάθησής τους: «...δεν βρίσκουν το μάθημα ενδιαφέρον» (E6), «συμβαίνει κάποιιοι μαθητές να νιώθουν πλήξη όταν το μάθημα δεν έχει ενδιαφέρον» (E14), «Η απώλεια ενδιαφέροντος για το μάθημα» (E33). Η αντίληψη αυτή συνδέεται με μια σειρά άλλων παραγόντων, όπως **το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας**, το οποίο «δεν χρησιμοποιεί επαρκώς τα ενδιαφέροντα των μαθητών» (E16), «ελέγχει συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες και μόνο» (E17), «δεν παρέχει κίνητρα» (E16), «Βρίθει από όγκο γνώσης» (E25), καθιστά το σχολείο «μη ελκυστικό», το περιβάλλον του «αποκρουστικό» (E28), «κουραστικό, προβλέψιμο» (E17) και εν τέλει βαρετό « Το

σχολείο είναι βαρετό», ενώ την ίδια στιγμή η εκπαίδευση «δεν προσφέρει ευχαρίστηση (E18).

Άλλος ένας παράγοντας είναι η **δυσκολία** που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες **στην πρόσληψη ορισμένων διδακτικών αντικειμένων**, η οποία με τη σειρά της δυσχεραίνει την κατανόησή τους και οδηγεί τελικά σε βαρεμάρα: «αισθάνονται πλήξη στα μαθήματα που τους δυσκολεύουν» (E5), «βαριούνται όταν δεν καταλαβαίνουν το μάθημα» (E10), αλλά και σε «σύγχυση» (E33), «Κάποιοι μαθητές δεν μπορούν να κατανοήσουν όσα ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να τους μάθει» (E34). Άλλος παράγοντας πλήξης είναι η **προσωπικότητα του διδάσκοντα**: «Ο δάσκαλος κάνει το μάθημα πολύ βαρετό» (E13), «...όταν ο δάσκαλος είναι μονότονος» (E14), «..οι δάσκαλοι/ καθηγητές αδιαφορούν και δεν είναι ενδιαφέρον το μάθημα» (E18) ή η **μεταδοτικότητα του**: «δεν βρίσκουν ενδιαφέρον στον τρόπο που τα λέει», «ο δάσκαλος δεν χρησιμοποιεί τρόπους για να τους κεντρίσει το ενδιαφέρον και δε συνδέει τη διδασκαλία με τη ζωή κι έτσι δεν βρίσκουν τον λόγο να προσέξουν» (E32), «η απουσία κατανόησης και επικοινωνίας με δασκάλους, καθηγητές» (E9).

Τέλος, ένα μέρος των ερωτώμενων (20 από τους 34) υποστηρίζει πως η **συνεχής τεχνολογική εξέλιξη**, φαινόμενο της σύγχρονης εποχής, αλλά και **το οικογενειακό περιβάλλον** στο οποίο μεγαλώνει κάθε μαθητής, συνυπολογίζονται στους παράγοντες που ενισχύουν την πλήξη των σημερινών μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, η **υπερπληθώρα αγαθών** και τα **πολλαπλά ερεθίσματα** που δέχονται έχουν ως αποτέλεσμα «σπάνια κάτι να τους 'συγκινεί' και να προκαλεί το ενδιαφέρον τους» (E6), η **πολύωρη ασχολία με τον υπολογιστή και το διαδίκτυο** «μπλοκάρουν τη δημιουργική τους διάθεση με αποτέλεσμα την πλήξη» (E4), ενώ «ο εγκέφαλός τους έχει συνηθίσει σε υψηλά επίπεδα διέγερσης που προκαλεί η εικονική πραγματικότητα». Επομένως, όταν βρίσκονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα από αυτά της οθόνης, βαριούνται και αυτό οδηγεί, τελικά, στην **απομόνωσή τους**: «Τα παιδιά βαριούνται πολύ συχνά γιατί έχουν μάθει να αλληλεπιδρούν με τα τάμπλετ ή τα κινητά... Ο σύγχρονος τρόπος ζωής τους έχει κάνει να κλείνονται μέσα στο σπίτι» (E2). Αυτός ίσως αποτελεί και έναν από τους λόγους που οι σημερινοί μαθητές δυσκολεύονται να «χτίσουν φιλίες που μπορεί να ακουμπήσουν ή να σταθούν» (E17) και να «παίξουν, να επικοινωνήσουν, να συνεννοηθούν» (E19). Από την άλλη, πολλές φορές για την πλήξη στο σχολείο θεωρούν ότι ευθύνεται **το «προστατευμένο οικογενειακό**

περιβάλλον» που δεν αφήνει το περιθώριο για λάθη και φροντίζει να προετοιμάζει τα μαθήματα του παιδιού: «Βαριούνται στο σχολείο γιατί από το οικογενειακό τους περιβάλλον δέχονται περισσότερες πληροφορίες, από όσες θα έπρεπε για τα διδακτικά αντικείμενα» (E20), ενώ μπορεί να υπεισέρχονται **συναισθηματικοί**: «μπορεί να έχουν έλλειμμα αγάπης από την οικογένειά τους με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να βρουν αυτό που πραγματικά κεντρίζει το ενδιαφέρον τους» (E28) ή **άλλοι παράγοντες** όπως, «η ανεπαρκής ανάπαυση ή διατροφή» (E33), ή το εύρος των επιλογών «βαριούνται αρκετά γιατί τα έχουν όλα και δεν έχουν όρια» (E22).

Κατά γενική ομολογία των ερωτώμενων εκπαιδευτικών, **η πλήξη επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία**, όχι μόνο γιατί έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της προσοχής, της συμμετοχής αλλά και της επίδοσης των μαθητών αλλά και επειδή δυσχεραίνει την γενικότερη επικοινωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών: «Όταν οι μαθητές βαριούνται, δεν μπορούν να είναι συγκεντρωμένοι και αποδοτικοί επομένως επηρεάζεται όλη η μαθησιακή διαδικασία» (E5), «Επηρεάζει το μάθημα γιατί δεν υπάρχει αλληλεπίδραση» (E8), «Όλη η διαδικασία της μάθησης επηρεάζεται από την πλήξη κάποιων μαθητών. Ανατρέπεται ο σχεδιασμός του μαθήματος, η ροή του και γενικότερα δεν προχωράει η διαδικασία με ευχάριστο τρόπο» (E14).

Ενδιαφέρον προκαλεί η δήλωση μιας εκπαιδευτικού πως «Έχει συμβεί η δήλωση ενός «καλού» μαθητή ότι βαριέται, να προκαλέσει μια γενικότερη αίσθηση πλήξης στην τάξη...» (E10), γεγονός που αποδεικνύει ότι οι «καλοί» μαθητές ασκούν σημαντική επιρροή στους συμμαθητές τους.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι **οι μαθητές παρουσιάζουν συγκεκριμένες αντιδράσεις όταν βαριούνται**. Ορισμένοι δεν αντιδρούν αφού **αφαιρούνται**, άλλοι **χασμουριούνται**, **ασχολούνται με άλλα πράγματα ή μιλάνε μεταξύ τους ή βρίσκουν αφορμή να βγουν έξω από την τάξη**: «Κάποιες στιγμές η πλήξη έρχεται στο μάθημά μου. Βλέπω τους μαθητές μου ορισμένες φορές να χασμουριούνται, να δείχνουν ότι βαριούνται, να μην αντιδρούν σε ερωτήσεις» (E1), «Κάποιες φορές ναι, τα παιδιά αρχίζουν να ασχολούνται με άλλα πράγματα ή να χασμουριούνται ή να κοιτούν αφηρημένα αλλού» (E3), «Ναι, σίγουρα επηρεάζει με αρνητικό τρόπο γιατί τα παιδιά δε συμμετέχουν στο μάθημα και είτε μιλάνε μεταξύ τους είτε ασχολούνται με κάτι άλλο» (E7).

3.2.2.2. Συναισθήματα που προκαλεί στους εκπαιδευτικούς η πλήξη των μαθητών

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί πως η δήλωση «βαριέμαι» κατά τη διάρκεια του μαθήματος τους **προβληματίζει** και συνεπάγεται την **προσπάθεια αναζήτησης των αιτιών της αλλά και τρόπων υπέρβασής της**. Αυτό συνεπάγεται αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, εφαρμογή νέων και πρωτότυπων ιδεών, ώστε το μάθημα να γίνει πιο ελκυστικό ή ακόμη και επαναπροσδιορισμό των στόχων που είχαν τεθεί εξ αρχής: «Όταν θα ακουστεί αυτή η φράση, θα με προβληματίσει και θα προσπαθήσω να βρω τι φταίει και να επανορθώσω όσο μπορώ» (E31), «Η πλήξη από τη μεριά των μαθητών με επηρεάζει, αφού πολλές φορές έχω αλλάξει την πορεία του μαθήματός μου αφού η πλειοψηφία των μαθητών μου ένιωθε πλήξη» (E12), «Κάνω τροποποιήσεις του αρχικού προγραμματισμού ώστε να ενεργοποιήσω το ενδιαφέρον τους» (E16), «Πηγή προβληματισμού για το τι δεν κάνω καλά και πως μπορώ να το διορθώσω την επομένη» (E13).

Μια άλλη μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών (11 από τους 34) αισθάνεται απέναντι στην πλήξη των μαθητών/τριών **άγχος**: «...επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη μέθοδο διδασκαλίας που θα ακολουθήσω ώστε να παρακινήσω τους μαθητές. Η όλη διαδικασία μου προκαλεί άγχος» (E11), «στην περίπτωση που η πλήξη προκαλείται από παράγοντες που σχετίζονται με το μάθημα, αγχώνομαι λίγο» (E16), «Με αγχώνει επειδή σημαίνει ότι δεν προετοιμάστηκα αρκετά καλά, παρόλο που αυτό είναι προτεραιότητά μου» (E25), ενώ μια γενικότερη αίσθηση **απογοήτευσης** και **ματαιώσης** είναι επίσης συναισθήματα που φαίνεται να κυριαρχούν κατά τη διάρκεια εκείνων των στιγμών: «...Αισθάνεσαι ότι κάτι δεν πάει καλά, ότι δεν σε καταλαβαίνουν, ότι άδικα προσπαθείς να διδάξεις κάτι καινούριο. Νιώθεις απογοήτευση και ότι δεν κάνεις καλά αυτό που πρέπει» (E9), «Δημιουργεί αρνητική ατμόσφαιρα και οδηγεί σε αποτυχία τους παιδαγωγικούς στόχους που έχουν τεθεί. Μου δημιουργεί συναισθήματα απογοήτευσης» (E23), «...Νιώθω ματαιώση» (E31).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από **στενοχώρια**: «...Στενοχωριέσαι όταν νιώθεις πως η διδασκαλία σου δεν είναι ενδιαφέρουσα για τους μαθητές σου» (E8), σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμη και **θυμό**: «Νιώθω λίγο θυμό με εμένα γιατί δεν κατάφερα να κρατήσω αμείωτο το ενδιαφέρον και άγχος για τη μαθησιακή πορεία» (E3). Λίγοι εκπαιδευτικοί (8 από τους 34) την εκλαμβάνουν ως **ανατροφοδότηση** και την ερμηνεύουν ως **ανάγκη για αλλαγή**: «Νιώθω ότι είναι μια ανατροφοδότηση, ένα ταρακούνημα» (E12), «...Αφορμή για μια ενδοσκόπηση και αυτοαξιολόγηση» (E10), «Σίγουρα επιφέρει κάποια αίσθηση άγχους και ανασφάλειας τα οποία είναι δημιουργικά. Η δήλωση αυτή είναι ένα είδος ανατροφοδότησης (E16). Στρέφονται, λοιπόν, προς αυτή την κατεύθυνση: «..Ψάχνω να βρω κάτι που θα τους κεντρίσει το ενδιαφέρον» (E5), «...Ψάχνω να βρω τρόπο να αλλάξω την κατάσταση» (E13), «...Κάνω αυτοκριτική προσπαθώντας να γίνω πιο ευέλικτη» (E29).

3.2.2.3. Διαφοροποίηση του βαθμού πλήξης ως προς τα γνωστικά αντικείμενα

Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν πως οι μαθητές/τριες βαριούνται, όταν η επιλεγόμενη μέθοδος διδασκαλίας τους καθιστά παθητικούς αποδέκτες της γνώσης: «δε συμμετέχουν και το μόνο που κάνουν είναι να ακούνε και να γράφουν» (E7). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρουν πως αυτό συμβαίνει κυρίως στα λεγόμενα «**θεωρητικά μαθήματα**, «όπου δεν υπάρχει πρακτικό μέρος» (E10) και σε όσα «μιλάει πολύ ο εκπαιδευτικός» (E23), ενώ πολλοί ονοματίζουν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα με το τρίπτυχο «**Κ.Π.Α-Ιστορία-Θρησκευτικά**» να κυριαρχεί. Ο **αυξημένος βαθμός δυσκολίας** ενός μαθήματος επίσης ενδέχεται να επιφέρει πλήξη, καθώς και η σύνδεσή του με **τα προσωπικά ενδιαφέροντα** του μαθητή «**κάποιοι μαθητές βαριούνται τα μαθήματα που τους δυσκολεύουν**» (E5), «**βαριούνται όταν δεν βρίσκουν τον λόγο που πρέπει να μάθουν το συγκεκριμένο αντικείμενο**»(E31). **Η θέση των γνωστικών αντικειμένων στο ωρολόγιο πρόγραμμα** «**Βαριούνται τα μαθήματα των τελευταίων ωρών**» (E9), «**τις πρώτες ώρες είναι πιο ξεκούραστοι**» (E4), καθώς και **συγκεκριμένες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας** «**Οι μαθητές βαριούνται στη διαδικασία της εξέτασης και της διόρθωσης**» (E2), φαίνεται να προκαλούν πλήξη στους μαθητές, ενώ 3 από τους 34 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δηλώνουν πως **δεν**

παρατηρούν κάποια διαφοροποίηση στα επίπεδα πλήξης αναφορικά με τα γνωστικά αντικείμενα.

Τέλος, πιστεύουν πως η στάση τους απέναντι στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό αυτή των μαθητών: «*Αμα νιώθω εγώ πλήξη, τότε τα παιδιά θα νιώθουν δύο φορές πλήξη*» (E2), αφού σε πολλές περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο και μπορεί να «*επηρεάζει τη γενικότερη στάση των μαθητών του ακόμη και σε θέματα που αφορούν την καθημερινή τους ζωή*» (E10). Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν πως ο τρόπος προσέγγισής τους αντανακλάται στο μάθημα: «*η αγάπη του για κάποιο συγκεκριμένο μάθημα φαίνεται και στη διδασκαλία του*» (E22) και κατ' επέκταση στους μαθητές τους, αφού «*σίγουρα το μάθημα που του αρέσει θα το διδάσκει με πιο ενδιαφέρον τρόπο*» (E8), «*ανάλογα ποιο μάθημα αρέσει περισσότερο στον εκπαιδευτικό σίγουρα κάνει και καλύτερο μάθημα και πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά*» (E7), «*Όταν του αρέσει το μάθημα, βρίσκει τρόπους ώστε να αρέσει και στους μαθητές*» (E15), «*ναι, τους παρακινεί διαφορετικά*» (E26).

3.2.2.4. Σύνδεση επίδοσης και πλήξης

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως «*το ζήτημα της πλήξης είναι γενικευμένο*» (E30), αφού βαριούνται όλοι οι μαθητές: «*Βαριούνται 'καλοί' και 'κακοί' μαθητές για διαφορετικούς λόγους η κάθε κατηγορία*» (E33), γεγονός που σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον τρόπο διδασκαλίας: «*Βαριούνται όλοι οι μαθητές όταν μένουν ακίνητοι, αμίλητοι και αγέλαστοι στα θρανία τους για έξι ώρες την ημέρα*» (E2), αλλά και με την ιδιοσυγκρασία και τις προτιμήσεις του καθενός: «*Σίγουρα όχι μόνο οι κακοί αλλά και ένα μεγάλο μέρος των καλών μαθητών αισθάνεται πλήξη καθώς η πλειοψηφία των σημερινών παιδιών δεν έχει κίνητρο*» (E11), «*όλα τα παιδιά που δεν έχουν πηγαίο ενδιαφέρον για το μάθημα (π.χ. άλλο αγαπά τα Μαθηματικά και άλλο την Ιστορία)*» (E25).

Κάποιοι ωστόσο εκπαιδευτικοί (3 από τους 34) ισχυρίζονται πως εντονότερη πλήξη νιώθουν οι «κακοί» μαθητές ή τουλάχιστον αυτοί «*συνήθως την εκδηλώνουν πιο έντονα*» (E23) κάνοντας φασαρία κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Αυτό θεωρούν ότι μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι δε συμμετέχουν ενεργά στην τάξη: *«Ίσως περισσότερο οι κακοί γιατί περιθωριοποιούνται και δε συμμετέχουν (E8) ή να σχετίζεται με την αίσθηση ματαίωσης που βιώνουν, γιατί υπολείπονται συγκριτικά με τους λεγόμενους «καλούς» μαθητές: «Όχι, απλώς είναι πιο επιρρεπείς στην ανία, επειδή νιώθουν πιο ανέτοιμοι- ανεπαρκείς μέσα στη σχολική τάξη, σε σχέση με τα διάφορα σχολικά αντικείμενα» (E4).* Οι Pekrun et al. (2010), μελετώντας το φαινόμενο της πλήξης στο σχολείο, υποστηρίζουν επίσης ότι οι μαθητές με χαμηλές ικανότητες είναι πιθανότερο να βαρεθούν και το εκδηλώνουν σταματώντας να προσπαθούν, εκφράζοντας ταυτόχρονα τον φόβο τους να αποτύχουν.

Κάποιοι άλλοι (13 από τους 34) υποστηρίζουν πως **περισσότερο βαριούνται οι «καλοί» μαθητές**, *«απλά δεν το δείχνουν γιατί θέλουν να συντηρούν έναν σταθερά καλό χαρακτήρα» (E28)* και γιατί *«...δε θα επηρεάσουν τη ροή του μαθήματος αλλά θα το υπομείνουν χωρίς να πούνε κάτι» (E7)*. Αυτό, σύμφωνα με κάποιες απόψεις, συμβαίνει εξαιτίας της έλλειψης προκλήσεων: *«Οι «άριστοι» μαθητές, όταν το επίπεδο της τάξης είναι χαμηλό, βαριούνται πιο πολύ και πιο γρήγορα» (E13)*, *«Συχνά οι «καλοί» μαθητές βαριούνται αφού αυτά που λέγονται είναι κατακτημένη γνώση γι' αυτούς» (E12)* ή της μονοτονίας και της επαναληπτικότητας που κυριαρχεί στη διδασκαλία: *«Και βέβαια όχι, μάλιστα ίσως και οι «καλοί» μαθητές να βαριούνται περισσότερο, όταν δεν κεντρίζεται το ενδιαφέρον τους και ο τρόπος διδασκαλίας και προσέγγισης των νέων αντικειμένων είναι ανιαρός» (E9)* *«Βαριούνται πιο πολύ οι μαθητές που ενδιαφέρονται για το μάθημα και είναι επιμελείς γιατί εκείνοι πρέπει να υπομένουν τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών στους μαθητές με κακή συμπεριφορά και χάνουν χρόνο για πράγματα που δεν τους αφορούν εφόσον εκείνοι τηρούν τους κανόνες» (E32).*

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη πως *«...σε εντονότερο βαθμό βαριούνται αυτοί που απέχουν από τον μέσο όρο, δηλαδή τόσο οι μαθητές με τις χαμηλότερες επιδόσεις όσο και ένας εξαιρετικά ευφυής μαθητής» (E6)*, η οποία συμφωνεί με τη βιβλιογραφία που αναφέρει ότι η πλήξη αποτελεί χαρακτηριστικό των χαρισματικών μαθητών και συνδέεται με την έλλειψη προκλήσεων (Siemer, 2009; Plucker et al., 2004).

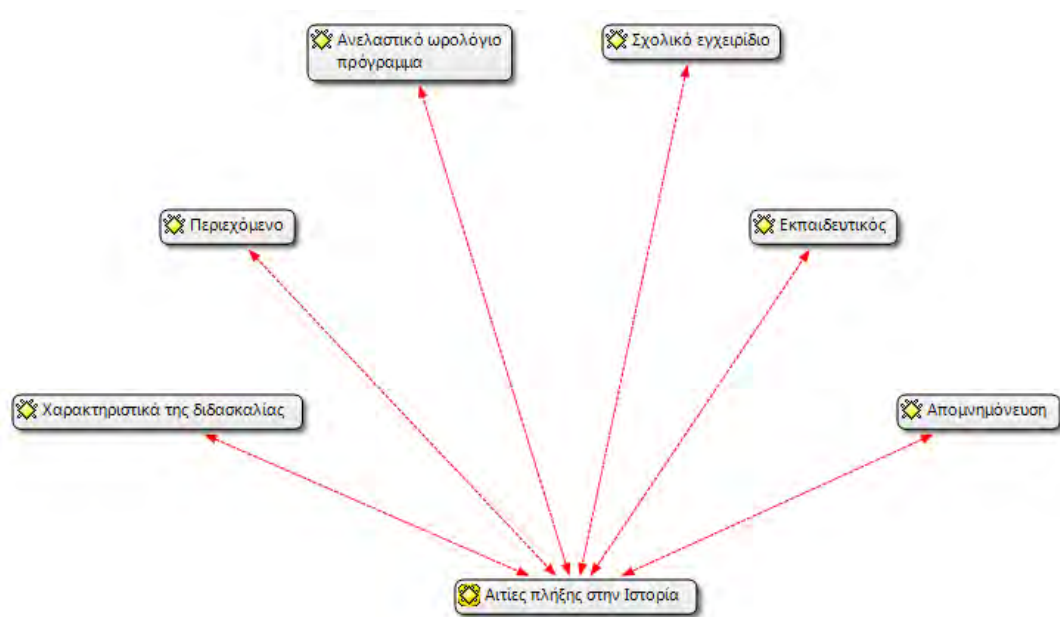
3.2.3. 3^{ος} άξονας: Η πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας

3.2.3.1. Αίτια

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (26 από τους 34) χαρακτηρίζουν την Ιστορία ως **πληκτικό μάθημα**. Σύμφωνα με αυτούς, η πλήξη στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο οφείλεται όχι μόνο σε παράγοντες που σχετίζονται με τον τρόπο που την προσεγγίζει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός αλλά και στο ίδιο το **περιεχόμενο** της⁸⁰, το οποίο φαίνεται να καθορίζει σε μεγάλο βαθμό αλλά και να επηρεάζει όχι μόνο τον χαρακτηρισμό αυτό αλλά και τις διδακτικές τους επιλογές: *«Η σχολική Ιστορία είναι δύσκολη, ανακριβής» (E22), «Παρέχει πλήθος ιστορικών πληροφοριών, ωστόσο εμβαθύνει μόνο σε συγκεκριμένα σημεία της, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ουσιαστική γνώση» (E11).*

Στις ερωτήσεις που αφορούσαν, λοιπόν, την άποψή τους για τη σχολική Ιστορία, αναδείχθηκε η **«δύσκολη» φύση της**, χωρίς ωστόσο να παραβλεφθεί το γεγονός πως αποτελεί, τουλάχιστον γι' αυτούς, ένα ενδιαφέρον και ταυτόχρονα **«παρεξηγημένο»** μάθημα (E33): *«Για μένα είναι ένα από τα πιο ενδιαφέροντα μαθήματα» (E13), «Θεωρώ ότι είναι ένα πολύ ενδιαφέρον και χρήσιμο αλλά, παράλληλα, αρκετά «παρεξηγημένο» μάθημα (E34).* Υποστηρίζουν πως **«παρουσιάζει υψηλό συντελεστή δυσκολίας»(E17)** για τους μαθητές, αφού **τους «βομβαρδίζει» με πολλές «άσχετες για την ηλικία τους πληροφορίες» (E22)** που έχουν ως αποτέλεσμα να **«θολώνουν το μυαλό και να κουράζουν» (E25).**

⁸⁰ Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων των μεγάλων τάξεων και το διαχωρίζουν από αυτό της Γ' τάξης που *«έχει μεγάλο ενδιαφέρον για τους μαθητές» (E18).*



Γράφημα 3.7. Αιτίες της πλήξης στο μάθημα της Ιστορίας σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

Πιο συγκεκριμένα **το σχολικό εγχειρίδιο**, ειδικά των μεγάλων τάξεων, είναι «κακογραμμένο και πυκνογραμμένο» (E1), «κακογραμμένο και η Ιστορία γέρνει από τη μία πλευρά και είναι ιδεολογικά μονοδιάστατη» (E19), περιέχει «εξαντλητικές λεπτομέρειες» (E4), «έναν υπερβολικό όγκο πληροφοριών» (E10), «πολλές λεπτομέρειες χωρίς λόγο» (E7), «πολλές ημερομηνίες, πολλά πρόσωπα, πολλή θεωρία» (E5), «δεν υπάρχει συνοχή» (E15), με αποτέλεσμα οι μαθητές να «αδυνατούν να σε παρακολουθήσουν» (E13). Το γεγονός ότι **η γλώσσα των εγχειριδίων και η διατύπωση είναι απαιτητική**, «το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται είναι δύσκολο» (E12), «έχει μεγάλα και δυσνόητα κείμενα» (E31), αλλά και το ότι «δεν συνάδει με την ωριμότητα των μαθητών» (E24), καθιστούν το μάθημα δυσνόητο για μια μεγάλη μερίδα μαθητών. **Ο τρόπος που παρουσιάζονται τα γεγονότα** είναι επίσης «μονότονος» (E20), αφού δεν παρακινεί τους μαθητές να θέσουν ερωτήματα μια και «πάντα τα θέτει ο ιστορικός: γιατί και πώς συνέβη κάτι» (E8), ενώ λαμβάνεται υπόψη και το γεγονός ότι οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου δε διαθέτουν ακόμη την ανάλογη αντιληπτική ικανότητα, ώστε «να μπορούν να καταλάβουν τι ακριβώς συμβαίνει... οι αφηρημένες έννοιες και ο ιστορικός χρόνος είναι δύσκολα και δεν μπορούν να κατανοηθούν από παιδιά αυτής της ηλικίας... αφού η αφαιρετική σκέψη που μόλις αναπτύσσεται δυσκολεύει την αφομοίωση και κατανόησή της» (E17).

Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η Ιστορία περιλαμβάνει πληροφορίες για **γεγονότα του παρελθόντος**, «ενός παρελθόντος πολύ μακρινού από το σήμερα» (E9), «γεγονότα που στην πραγματικότητα δεν τους ενδιαφέρουν καθόλου (E10), γιατί ακριβώς νομίζουν ότι «δεν θα πάρουν κάτι χρήσιμο από το μάθημα της Ιστορίας» (E1), τη συγκαταλέγει ανάμεσα στα «πληκτικά» μαθήματα. Αυτή ακριβώς **η δυσκολία συσχέτισής τους με το παρόν** οδηγεί σε «**απουσία νοήματος**», «που συνδέεται με το αίσθημα ότι αυτό που μαθαίνουν δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικό» (E8) κι αυτή με τη σειρά της επιφέρει πλῆξη. Επιπλέον, το γεγονός πως δυσκολεύονται να νοηματοδοτήσουν ό, τι διδάσκονται στην Ιστορία συνδέεται με το ότι «είναι ένα μάθημα για το οποίο **δύσκολα βρίσκεις κίνητρα γι' αυτούς**. 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. Για τους μικρούς μαθητές δεν υπάρχουν αυτά τα κίνητρα. Σίγουρα υπάρχει η περιέργεια για το πώς φτάσαμε στο σήμερα, αλλά εξαντλείται στην εξέλιξη των πρώτων πολιτισμών» (E16) και έχει ως συνέπεια να νιώθουν ότι το παρελθόν δεν τους αφορά. Κι όμως «είναι αναγκασμένα να κάθονται σε μια καρέκλα και να ακούνε για το παρελθόν που συνήθως τους είναι αδιάφορο» (E27) και αυτό πολλές φορές εκφράζεται στην τάξη: «Ωχ! Τι μας νοιάζει τι έκαναν τότε;» (E9), «Όχι, πάλι Ιστορία!» (E5).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να πιστεύουν πως η Ιστορία περιορίζεται στο να **εκπαιδεύει τη μνήμη** περισσότερο από οτιδήποτε άλλο και να «εγκλωβίζει» τους μαθητές στη διαδικασία της **απομνημόνευσης**, αφού «...προωθεί την αποστήθιση» (E3), «**Η επιμονή στην αποστήθιση κάνει το μάθημα της Ιστορίας πληκτικό**» (E11) «**ζητάει από τα παιδιά να τα μαθαίνουν όλα από έξω**» (E8), γεγονός που δυσκολεύει τους μαθητές: «**δυσκολεύονται να αποστηθίσουν τόσες πληροφορίες**» (E8), ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις τους προκαλεί άγχος και απογοήτευση.

Επιπρόσθετα, **η μέθοδος διδασκαλίας** που επιλέγεται για την προσέγγιση κάθε γνωστικού περιεχομένου παίζει κι εδώ τον δικό της ρόλο, αφού, σύμφωνα με μία άποψη: «**Είναι το βασικότερο μάθημα. Ο τρόπος που την προσεγγίζουμε όμως είναι προβληματικός**» (E12). Η «προβληματική» αυτή έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός «**μιλά ακατάπανστα**» και δεν αφήνει περιθώριο συμμετοχής στους/στις μαθητές/τριες, οι οποίοι παίρνουν μέρος σε μια «τυποποιημένη» και μονότονη

διαδικασία και, όπως είναι φυσικό, «*δυσανασχετούν*» (E8), «*Κάποιες φορές νιώθω ότι βαριούνται όταν απλά διαβάζουμε το μάθημα και τους τα εξηγώ*» (E7).

Η αντίληψη αυτή που σχετίζεται με την **επιλογή της κατάλληλης μεθόδου διδασκαλίας** ανιχνεύτηκε σε μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών, ορισμένοι από τους οποίους δε διστάζουν να επιρρίψουν ευθύνες στον εαυτό τους ή σε συναδέλφους τους «*πολλές φορές φταίνε και οι εκπαιδευτικοί για την πλήξη στην Ιστορία* (E19) και είναι εμφανής στα παρακάτω αποσπάσματα: «*ο τρόπος μετάδοσης δεν είναι ενδεδειγμένος*» (E20,) «*Έχει πολύ μεγάλη σημασία ο τρόπος που θα διδαχθεί στα παιδιά ώστε αυτά να μην νιώθουν πλήξη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας*» (E21,) «*Αν αισθάνονται έτσι, η αιτία είναι η μη ενδιαφέρουσα διδασκαλία εκ μέρους μου*» (E24) «*άλλοι δε βρίσκουν τη διδασκαλία μου ιδιαίτερος ελκυστική*» (E28), «*τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί δε ζητούν την άποψη των μαθητών/τριών καθώς, ενδιαφέρονται μόνο για τους παρέχουν κάποιες πληροφορίες τις οποίες τα παιδιά οφείλουν να αποστηθίσουν μη έχοντας κατανοήσει το περιεχόμενο αυτών* (E34) «*Είναι τελείως παρεξηγημένο μάθημα και κύρια ευθύνη για αυτό έχουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δυστυχώς δεν ξέρουν Ιστορία με αποτέλεσμα να μην μπορούν να διδάξουν με ενδιαφέρον τρόπο το μάθημα και το μόνο που κάνουν είναι να βάζουν τους αποστηθίζον ολόκληρα κεφάλαια*» (E33).

Ένας λιγότερο δημοφιλής παράγοντας που σχετίζεται με την πλήξη στην Ιστορία είναι η «*φύση*» της, αφού συγκαταλέγεται στα λεγόμενα «**θεωρητικά μαθήματα**», τα οποία για κάποιους δεν αφήνουν «*πολλά περιθώρια για διαφοροποίηση της διδασκαλίας*» (E10). Σύμφωνα με μια άποψη, το γεγονός ότι «*βλέπουν πολλή θεωρία στο βιβλίο τους προδιαθέτει αρνητικά*» (E5) και «*Αν θα τη συγκαταλέγαμε στα «πληκτικά» μαθήματα, θα γινόταν επειδή είναι ένα θεωρητικό μάθημα* (E21).

Από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το εν λόγω θέμα δεν θα μπορούσαν να λείπουν οι αναφορές στους φραγμούς και τα όρια που θέτουν τόσο το **πρόγραμμα σπουδών** όσο και το **ωρολόγιο πρόγραμμα**, τα οποία θεωρούνται ανασταλτικοί παράγοντες μιας αποτελεσματικής διαδικασίας και «*αποτελούν εμπόδια για τον εκπαιδευτικό*» (E16). Αναφορικά με το πρώτο, οι απόψεις συγκλίνουν ότι χρειάζεται να ανανεωθεί και να **ειδωθεί από μια διαφορετική οπτική γωνία**, αφού, σύμφωνα με κάποιους εκπαιδευτικούς, «*η Ιστορία ξεκινά από λάθος βάση. Η Ελλάδα σε πείσμα*

όλων των παιδαγωγικών αρχών διδάσκει την Ιστορία από την προϊστορία ως το σήμερα και όχι από το άμεσο χθες προς την προϊστορία» (E19) και «η σχολική Ιστορία αποδίδει επιλεκτικά κάποια σημαντικά γεγονότα του παρελθόντος και επειδή γίνεται τμηματικά (ανά τάξη μελετάται και μια διαφορετική χρονική περίοδος) οι μαθητές δε διαθέτουν μια σφαιρική άποψη της Ιστορίας» (E6).

Από την άλλη μεριά, η αδυναμία ευελιξίας του σχολικού ωραρίου και το γεγονός ότι «το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπουργείου αναγκάζει τους μαθητές να διδάσκονται Ιστορία συνήθως τις τελευταίες ώρες του διδακτικού ωραρίου» (E33) έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες, όχι μόνο να είναι ήδη κουρασμένοι όταν έρχεται η ώρα να διδαχθούν Ιστορία, «Οι μαθητές βαριούνται κυρίως λόγω κούρασης» (E33), αλλά και ο διδακτικός χρόνος που ορίζεται για τη διδασκαλία της να μην επαρκεί για ουσιαστική προσέγγισή της: «η διδασκαλία της έχει απαιτήσεις που δεν μπορούν να ικανοποιηθούν στο συμπιεσμένο διδακτικό χρόνο πολλές φορές» (E28), «δεν υπάρχει χρόνος για διαφορετική προσέγγιση της διδακτέας ύλης. Για να παρουσιάσεις ένα γεγονός εναλλακτικά, θα παρακαμφθούν όλα τα υπόλοιπα».

3.2.3.2. Τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να ξεπεράσουν την πλήξη στην Ιστορία

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ακολουθούν μια **ποικιλία προσεγγίσεων**, προκειμένου «να μεταστρέψουν την αρνητική εικόνα που έχουν τα παιδιά για το μάθημα της Ιστορίας» (E34), ώστε να μην πλήττουν οι μαθητές κατά τη διάρκειά του, αφού το να ξεπεραστεί το αίσθημα αυτό «είναι στο χέρι του εκάστοτε εκπαιδευτικού και εναπόκειται στη θέλησή του» (E6).

Συνήθης πρακτική εκείνων που θεωρούν ως βασική αιτία της πλήξης στην Ιστορία τη δυσκολία κατανόησης του περιεχομένου της είναι η **ανάγνωση**, η **χρήση σχεδιαγραμμάτων** και η **καταγραφή λέξεων- κλειδιών** στον πίνακα, οι οποίες υπαγορεύονται από την ανάγκη αποκωδικοποίησης του δυσνόητου και γεμάτου πληροφορίες κειμένου. Προϊόν αυτού του ενδιαφέροντος είναι οι παρακάτω αναφορές: «Τους ζητώ να μελετήσουν το κείμενο του σχολικού βιβλίου, το οποίο στη συνέχεια αναλύουμε διεξοδικά, τους φτιάχνω σχεδιαγράμματα με τα κύρια σημεία του

μαθήματος, προσπαθώ να δίνω παραδείγματα για καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση της ύλης» (E34), «Τα παιδιά θέλω να έχουν την ιστοριογραμμή στο μυαλό τους. Όλες οι λεπτομέρειες δεν είναι δυνατόν να αφομοιωθούν και να συγκρατηθούν από τα παιδιά. Επισημαίνω τις λεπτομέρειες που τραβούν τον ενδιαφέρον τους» (E12), «Γράφω στον πίνακα λέξεις- κλειδιά ή δίνω σχεδιάγραμμα (E13)

Ιδιαίτερο μέλημα αυτών των εκπαιδευτικών είναι **να μην επιβαρύνονται οι μαθητές στο σπίτι** μαθαίνοντας όλο το μάθημα. Προσπαθούν, εφευρίσκοντας τρόπους, να γίνει η εμπέδωσή του για όσο το δυνατό περισσότερους μαθητές μέσα στην τάξη: «εξηγώ με απλό τρόπο το μάθημα» (E32), «απλουστεύω το μάθημα και ζητώ από αυτό μια ή δύο σημαντικές απαντήσεις» (E17), «επιλέγουμε τα βασικά σημεία του μαθήματος, κάνουμε το μάθημα με ερωτήσεις (E18). Επιχειρούν να τους εμπλέξουν επίσης **στην παράδοση του επόμενου μαθήματος**: «Προσπαθώ να βάλω όλους τους μαθητές στη διαδικασία της παράδοσης» (E1) και «παρακινώντας τους να συμμετέχουν» (E21), «βοηθούν οι συζητήσεις» (E4). Αυτός θεωρείται και ένας τρόπος συμμετοχής των παιδιών στη διδακτική διαδικασία, αφού η ανάγνωση μαζί με τη συζήτηση τα «ενεργοποιεί».

Η επιθυμία για **καλλιέργεια κριτικής σκέψης** και η εμφάνιση πρακτικών που συνάδουν με τις σύγχρονες προτάσεις για τη διδασκαλία της Ιστορίας, όπως η εμπλοκή των μαθητών στην έρευνα, φαίνεται να αποτελούν ζητούμενο μόνο για 4 από τους 34 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς: «Τους χωρίζω σε ομάδες προκειμένου να κάνουν εργασίες πάνω σε διάφορα πρόσωπα ή γεγονότα της Ιστορίας» (E5), «Προκαλώ την κρίση τους με συγκριτικές ερωτήσεις (π.χ. ανάμεσα σε παρελθούσες – παρούσες ιστορικές περιόδους)» (E23), «ζητώ να σκεφτούν πρώτα οι ίδιοι γιατί έγιναν όσα έγιναν στην Ιστορία, ώστε να βγάζουν οι ίδιοι συμπεράσματα και για να μπορέσουν να αποκτήσουν κριτική σκέψη» (E32), «Ζητώ να αναλύσουν κριτικά διάφορες ιστορικές πηγές» (E34).

Για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς στόχος είναι **να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον**, ώστε **να προσελκύσουν** με αυτόν τον τρόπο την **προσοχή των μαθητών τους**: «Προσπάθησα πολύ στην αρχή να τους βοηθήσω ψάχνοντας πληροφορίες για το κάθε μάθημα. Έδινα, λοιπόν, επιπλέον λεπτομέρειες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών» (E29), «Προσπαθώ να τους διδάξω με όσο πιο ενδιαφέρον τρόπο μπορώ και

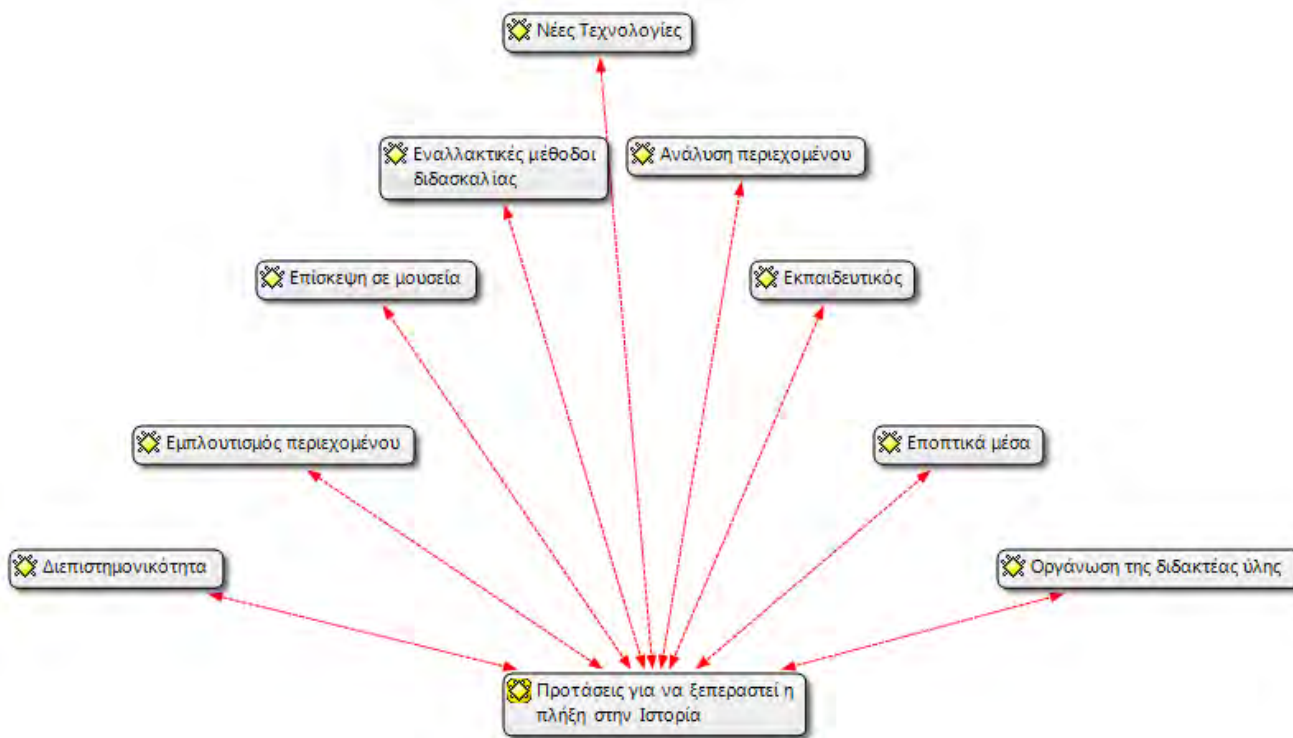
με όσα μέσα δίνονται από το σχολείο» (E33). Επιχειρούν, λοιπόν, να τροποποιήσουν ή να οργανώσουν καλύτερα τη διδασκαλία τους προς αυτή την κατεύθυνση, «στη βάση των μαθησιακών αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών» (E28) και να «ενεργοποιήσουν» τη δημιουργικότητά τους, αφού σύμφωνα με μια άποψη «Όσο πιο δημιουργικός ο εκπαιδευτικός, τόσο λιγότερο θα βαριούνται τα παιδιά» (E2).

Έτσι, αναζητούν **εναλλακτικούς τρόπους εξέτασης** του προηγούμενου μαθήματος, «μερικές φορές τους επιτρέπω να κάνουν ερωτήσεις ο ένας στον άλλο και να αξιολογούν τον συμμαθητή τους» (E15), εισάγουν παιγνιώδεις δραστηριότητες, «παιχνίδια ρόλων» (E20), **αναθέτουν ομαδικές εργασίες**, «μια εργασία (π.χ. ιστορική γραμμή) που θα παράξουν τα παιδιά. Αυτά όμως δεν μπορούν να γίνουν συχνά» (E25), «τους ζητώ να ετοιμάσουν το επόμενο μάθημα» (E5), ενώ σε μία περίπτωση οι «εκπαιδευτικές επισκέψεις» (E27) έρχονται να «σπάσουν» τη μονοτονία του μαθήματος.

Η ανάγκη να γίνει το μάθημα πιο ζωντανό και παραστατικό τους οδηγεί στη **χρήση εποπτικών μέσων**: «χρησιμοποιώ όπου είναι εφικτό σχετικά βίντεο, εικόνες, χάρτες για να τους προκαλέσω όσο περισσότερο γίνεται το ενδιαφέρον» (E5), «Δείχνω στον προτζέκτορα εικόνες, βίντεο και οτιδήποτε μπορεί να τους προκαλέσει το ενδιαφέρον» (E13), «χρησιμοποιώντας εποπτικά μέσα (H/Y, χάρτες)» (E23), «με κάποιο ιστορικό βιντεάκι» (E25) «δείχνω προβολές πάνω σε κάθε μάθημα» (E3), **Νέων Τεχνολογιών**: «χρησιμοποιώ πολύπλευρο εκπαιδευτικό υλικό με έμφαση στην Τεχνολογία» (E11), «χρησιμοποιώ τις Νέες τεχνολογίες» (E20) και **βιοματικών μεθόδων**: «Προσπαθώ να εντάξω στο μάθημα δραστηριότητες όπως η δραματοποίηση» (E16), «Κάνοντας το μάθημα πιο ζωντανό με δραματοποίηση γεγονότων» (E9), «βάζοντας τους ίδιους να γίνουν κομμάτι της Ιστορίας (E20), «με βοήθησε πάρα πολύ η δραματοποίηση» (E29).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε μια **άσχημη ανάμνηση** που είχαν ως μαθητές/τριες για την Ιστορία, η οποία φαίνεται να δυσκολεύει τον/την εκπαιδευτικό να βοηθήσει τους μαθητές του να μη βαριούνται, «όχι στον μέγιστο βαθμό γιατί κι εγώ σαν μαθήτρια δεν την κατάλαβα αρκετά» (E22) και μια μάλλον πεσιμιστική πεποίθηση «Ματαιότης» (E19), η οποία δηλώνει πως είναι μάταιο να προσπαθούμε, αφού ότι και να κάνουμε οι μαθητές θα βαριούνται την Ιστορία.

3.2.4. 4^{ος} άξονας: Προτάσεις για την υπέρβαση της πλήξης



Γράφημα 3.8. Προτάσεις των εκπαιδευτικών για την υπέρβαση της πλήξης στην Ιστορία.

Η πρώτη, κοινή σε όλους σκέψη, είναι πως η Ιστορία ως καταγραφή πραγματικών γεγονότων για το εθνικό παρελθόν **πρέπει να σταματήσει να μεταδίδεται στους μαθητές μέσω της αποστήθισης**, αφού επιβάλλεται η «*απαγκίστρωση από το σχολικό εγχειρίδιο και τη στείρα αποστήθιση γνώσεων (E28)*», «*Τα παιδιά χρειάζονται ερεθίσματα και ελκυστικούς τρόπους για να διερευνήσουν γεγονότα, να τα συγκρίνουν και να κατακτήσουν τη γνώση. Χρειάζονται σύγχρονα μέσα διδασκαλίας. Το βιβλίο μόνο του είναι κουραστικό και πολλές φορές πληκτικό*» (E14). Πολλοί θα ήθελαν να επέλθουν αλλαγές σε ζητήματα που άπτονται είτε **στην ποσότητα της ύλης** είτε στην εμφάνιση και διατύπωση όσων γράφονται είτε ακόμη σε πολύ συγκεκριμένες ενότητες του σχολικού εγχειριδίου: «*Η ύλη λιγότερη και τα βιβλία πιο καλογραμμένα*» (E27).

Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως το μοναδικό σώμα έγκυρης γνώσης παρουσιάζεται να αποτελεί επίσης τροχοπέδη στην προσέγγιση της Ιστορίας για αρκετούς εκπαιδευτικούς: «τα σχολικά βιβλία ως μόνη πηγή πληροφοριών είναι πολύ σημαντικό μειονέκτημα. Θα έπρεπε να υπάρχει κατ'εμέ πρόσβαση σε πλήθος ιστορικών βιβλίων, ιστοσελίδων, χαρτών κ.τ.λ.» (E29), «μελετώντας κι άλλες πηγές για ένα γεγονός» (E10), «να χρησιμοποιεί πολλές πηγές» (E32), αφού με αυτόν τον τρόπο «η Ιστορία γέρνει από τη μία πλευρά και είναι ιδεολογικά μονοδιάστατη» (E19). Επιπλέον, κάποιιοι δεν αρκούνται στο **υλικό που παρέχει το σχολικό εγχειρίδιο**, στο κείμενο και στα συνοδευτικά του που βρίσκονται στο τέλος κάθε μαθήματος, αλλά θεωρούν πως η Ιστορία «θα έπρεπε να είναι εμπλουτισμένη με CD, ενδιαφέρουσες μαρτυρίες» (E4).

Συνολικά, αναφέρεται πως πρέπει να **αλλάξουμε οπτική** και «να δούμε το μάθημα της Ιστορίας από άλλη σκοπιά, όχι με τα μάτια των μεγάλων, αλλά με τα μάτια των παιδιών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη να τη δουν το μάθημα αυτό ως «μυθιστόρημα» περιπέτειας που ζωντανεύει μπροστά τους, παρά ως παράθεση ημερομηνιών, μαχών, ονομάτων και περιοχών με ελάχιστες δυνατότητες οπτικοποίησης ή δραματοποίησης αυτών» (E16), «να εφευρίσκουμε διάφορους τρόπους ώστε τα γεγονότα να ζωντανεύουν» (E9), να τα βοηθήσουμε να την προσεγγίσουν «σαν ένα ταξίδι στον χρόνο» (E14).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η ηλικία αυτή χρειάζεται έναν πιο «παιχνιδιάρικο» τρόπο παρουσίασης του ιστορικού περιεχομένου και οι **βιωματικές δράσεις** πιστεύεται πως συνδράμουν προς την κατεύθυνση αυτή «αύξηση των βιωματικών δράσεων σε κάθε μάθημα» (E31), «τα μαθήματα θα μπορούσαν να γίνουν πιο βιωματικά» (E27), «Αισθάνονται πλήξη λόγω έλλειψης βιωματικών δραστηριοτήτων οι οποίες βοηθούν στην κριτική σκέψη των παιδιών» (E31).

Επιπρόσθετα, στις σκέψεις των εκπαιδευτικών για την Ιστορία στο δημοτικό σχολείο συναντάμε τη **διεπιστημονική αξιοποίηση** του μαθήματος: «η διαθεματική προσέγγιση των μαθημάτων μέσω διδασκαλιών που εμπλέκουν και μαθήματα ή δραστηριότητες που αγαπούν οι μαθητές αλλά και καλλιτεχνικές δραστηριότητες (μουσική, ζωγραφική, θέατρο» (E28) «εικαστικές παρεμβάσεις (E12), «η χρήση μουσικής που θα διακόψει την 'κανονική' ροή του μαθήματος» (E4).

Σύμφωνα με άλλους, η Ιστορία θα μπορούσε να γίνει ενδιαφέρουσα για τους μαθητές σε περίπτωση που «αντιλαμβάνονταν ότι όλα αυτά είναι δική τους κληρονομιά» (E2). Πρέπει, λοιπόν σύμφωνα με την άποψη αυτή, να τους βοηθήσουμε να **κατανοήσουν πως τους αφορά**, αφού έτσι αποκτούν την αίσθηση της ταυτότητας και δεξιώνονται την πολιτιστική παρακαταθήκη των προγόνων τους, γι' αυτό στις απαντήσεις τους συναντάμε τους όρους «ρίζες» και «καταγωγή»: «Οι πληροφορίες να είναι ένα όμορφο 'ταξίδι' που μας φέρνει σε επαφή με τους δικούς μας προγόνους, τις ρίζες μας...» (E9). Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικό σκοπό της Ιστορίας **τη γνώση των παρελθόντων γεγονότων και την αξιοποίηση τους σε παροντικές καταστάσεις**: «ο εκπαιδευτικός να συνδέσει τις γνώσεις που λαμβάνουν οι μαθητές με την καθημερινή τους ζωή» (E34), «ο παραλληλισμός του χθες με το σήμερα να γίνεται γόνιμο και με κριτικό τρόπο» (E4).

Μέσω μιας άλλης άποψης προτείνεται η χρήση της ιστορικής ενσυναίσθησης ως μέσο προσέγγισης του παρελθόντος (Shemilt, 1984; Foster & Yeager 1993; Λεοντσίνης, 1999): «η ταύτιση, η συναισθηματική εμπλοκή με τους ήρωες είναι το στοιχείο που παρακινεί τους μαθητές στην περαιτέρω ενασχόλησή τους με την Ιστορία» (E17), καθώς και η **εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες ερευνητικού χαρακτήρα**: «οι μαθητές θα μπορούσαν να γίνουν ερευνητές και να αναλαμβάνουν να αναζητούν λύσεις σε γρίφους και ιστορικά παιχνίδια» (E29), «Επίσης έχει μεγάλη σημασία η έρευνα των ίδιων των μαθητών» (E4).

Βλέπουμε πως μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών προτείνει τη **χρήση Νέων Τεχνολογιών**, αφού αυτές «είναι η λύση στη βαρεμάρα». Μόνο με αυτές ενθουσιάζονται οι μαθητές» (E15), «για να ανανεωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών... με τρόπο που να ικανοποιεί τις απαιτήσεις της εποχής» (E23), «η φαντασία των μαθητών και οι νέες τεχνολογίες σε συνδυασμό» (E20), «υπολογιστές, βίντεο, παιχνίδια» (E26), «το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον και οι μαθητές το ευχαριστιούνται πιο πολύ», «η ανάπτυξη λογισμικού με ηλεκτρονικά παιχνίδια δράσης» (E16), «η χρήση της τεχνολογίας... στην εποχή της εικόνας επιβάλλεται η χρήση διαδραστικών εφαρμογών ώστε να κάνουμε την τάξη ένα ιστορικό εργαστήριο» (E11). Βέβαια, για να συμβεί κάτι τέτοιο προ-απαιτείται ο εμπλουτισμός της **υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων**: «καταρχήν θα πρέπει να ενισχυθεί η διδασκαλία του μαθήματος με επιπλέον μέσα: προτζέκτορας, Η/Υ, ιστορικά DVD»

(E29), «ο υπολογιστής είναι καλό εργαλείο και βοηθός στο έργο» (E22), καθώς και η αξιοποίηση των διαθέσιμων **εποπτικών μέσων**: «μιας και ζούμε στην εποχή της εικόνας, τα παιδιά χρειάζονται την εικόνα για να κατανοήσουν κάτι καλύτερα και να αποκτήσουν ενδιαφέρον γι' αυτό (E31), «με τα εποπτικά μέσα του σχολείου η γνώση γίνεται 'συγκεκριμένη', δηλ. οι μαθητές γνωρίζουν τον χώρο και την εποχή στην οποία αναφέρεται το μάθημα» (E13), «οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα» (E24).

Άλλες σκέψεις των εκπαιδευτικών αφορούν στη **θέση του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα**, «να μη διδάσκεται τελευταίες ώρες γιατί οι μαθητές βαριούνται» (E13), στη **δυνατότητα επιλογής ιστορικής ύλης**, «Να τους δοθεί η ευκαιρία να επιλέξουν ποια κομμάτια της Ιστορίας τους ενδιαφέρουν περισσότερο (αρχιτεκτονική, μάχες, καθημερινή ζωή) και να εμβαθύνουν σε αυτά» (E16), **στις διδακτικές επισκέψεις**, «επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους» (E9).

Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως «ο εκπαιδευτικός εάν θέλει μπορεί να την κάνει με τον τρόπο του πολύ ενδιαφέρον μάθημα για τα παιδιά» (E32) και πως μια σχετική **επιμόρφωση** θα ήταν χρήσιμη προς αυτή την κατεύθυνση: «ίσως κάποια ιδιαίτερη εκπαίδευση πάνω σ' αυτό το μάθημα να βοηθούσε» (E22). Πέρα όμως από τις γνώσεις και την **εφαρμογή εναλλακτικών και συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας**: «Καλή επεξήγηση του μαθήματος, σχεδιαγράμματα με τα βασικά σημεία» (E32), «η εικονογράφηση και η βιντεοπαρουσίαση ως τρόπος παρουσίασης γεγονότων» (E17), «η παρουσίαση του νέου μαθήματος να γίνεται με πιο θεατρικό τρόπο και γιατί όχι με τη βοήθεια ζωγραφικής στον πίνακα» (E29), «Ταινίες, ιστορικά μυθιστορήματα» (E16), «διαδραστική συμμετοχή! Να υπάρχει π.χ. υλικό ψηφιακό ώστε τα παιδιά να αναλαμβάνουν ρόλους και να αναπαριστούν όσα διδάσκονται σε κάθε μάθημα (E25), «το χιούμορ του εκπαιδευτικού» (E30) και η **διάθεσή του να «εξαλείψει την ίδια του τη βαρεμάρα» (E31)**, στέκονται στον αντίποδα του «Δεν υπάρχει λύση» (E19) και μπορούν να αποδειχθούν σύμμαχοι στην προσπάθεια να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες να ξεπεράσουν την πλήξη που επιφέρει η διδασκαλία της Ιστορίας.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα εργασία ετέθη προς διερεύνηση η πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας, θέμα το οποίο προσεγγίστηκε από δυο διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων. Βασικός σκοπός της ήταν να διαπιστωθεί αν συγκλίνουν οι απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα αίτια του φαινομένου και να διαφανούν οι προτάσεις τους για την υπέρβασή της.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της μελέτης και πραγματοποιείται σύγκριση ανάμεσα στα ευρήματά της και σε αυτά προγενέστερων ερευνών. Απόλυτη σύγκριση δεν μπορεί να γίνει, διότι αφενός δε βρέθηκαν έρευνες που να προσεγγίζουν το ίδιο ζήτημα, αφετέρου το ηλικιακό δείγμα είναι δυνατόν να διαφέρει από έρευνα σε έρευνα. Για τους παραπάνω λόγους καταβάλλεται προσπάθεια η συζήτηση των αποτελεσμάτων να γίνει όσο το δυνατόν με έρευνες ανάλογου ηλικιακά δείγματος, ενώ για την ανάλυση των αποτελεσμάτων βασισόμαστε κατά κύριο λόγο στη σχετική με το φαινόμενο της πλήξης βιβλιογραφία.

Από τη στιγμή που οι μαθητές θεωρούνται αξιόπιστη πηγή πληροφοριών, αναφορικά με την περιγραφή των συναισθημάτων και των εμπειριών τους αλλά και τον εντοπισμό των βαθύτερων αιτιών τους (Clausen, 2002; Kunter & Baumert, 2006), ζητήθηκε από αυτούς να αναφέρουν τους λόγους για τους οποίους βαριούνται, όχι μόνο στο σχολείο αλλά στο μάθημα της Ιστορίας ειδικότερα, προκειμένου να συγκρίνουμε τις απαντήσεις τους με αυτές των εκπαιδευτικών.

Όσο αφορά, λοιπόν, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας σχετικά με τα αίτια εμφάνισης της πλήξης στο σχολείο γενικά παρουσιάστηκαν οι κατηγορίες που αναδείχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών. Αυτές περιλαμβάνουν το **περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, τον διδάσκοντα, τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας, τις εντάσεις με τους συμμαθητές τους.**

Οι μαθητές/τριες είναι πράγματι σε θέση να κατονομάσουν τους λόγους για τους οποίους βαριούνται και να περιγράψουν 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. Όσοι την αποδίδουν στην κατηγορία που αφορά στα «χαρακτηριστικά της

διδασκαλίας» αναφέρονται στον όγκο των εργασιών, τη «στατικότητα» και τη μη εναλλαγή στις μεθόδους διδασκαλίας. Η μονοτονία αυτή αποτελεί σύμφωνα με τη βιβλιογραφία παράγοντα που οδηγεί στην ανία (Fisher, 1993; Perkins & Hill, 1985).

Επίσης, ισχυρίζονται ότι βαριούνται εκείνα τα γνωστικά αντικείμενα που το περιεχόμενό τους παρουσιάζει δυσκολίες στην πρόσληψη και την κατανόηση καθώς και εκείνα που δεν είναι ενδιαφέροντα είτε επειδή δεν έχουν πρακτική εφαρμογή είτε επειδή δεν τα κατανοούν (άρα αμφισβητούν) τη χρησιμότητά τους. Σύμφωνα με τον Reid (1986), η πλήξη προκαλείται όταν στους μαθητές ανατίθενται καθήκοντα, τα οποία δεν άπτονται των ενδιαφερόντων τους ή επαναλαμβάνονται. Το να βαριέται κανείς αποτελεί, συνεπώς, μια ένδειξη ανικανοποίητου ή έλλειψης ενδιαφέροντος για μια κατάσταση. Συνδέεται επίσης με την ανικανότητα να παρακολουθεί τα χαρακτηριστικά της, να συγκεντρώνεται σε αυτή και να βρίσκει νόημα. Όταν, λοιπόν, οι μαθητές αισθάνονται πλήξη, συνήθως αδυνατούν να αισθανθούν ενδιαφέρον για κάτι συγκεκριμένο, αφού νιώθουν ότι το αντικείμενο με το οποίο είναι «αντιμέτωποι» δεν είναι αρκετά σημαντικό ώστε να ενεργοποιηθεί η προσοχή και η συμμετοχή τους.

Αναφορικά με τον διδάσκοντα, οι απαντήσεις των μαθητών φανερώνουν πως δεν αναφέρονται στην προσωπικότητά του, αλλά στον τρόπο με τον οποίο διδάσκει και στις μεθόδους διδασκαλίας που επιλέγει, αφού ο Cullingford (2002) δηλώνει ότι όταν μια διδασκαλία δεν είναι καλά οργανωμένη είναι βαρετή και ο Woods (1990) υποστηρίζει ότι η έλλειψη «καλών» πρακτικών μπορεί να προκαλέσει πλήξη.

Επιπρόσθετα, στις απαντήσεις των μαθητών αναφέρεται πως οι εντάσεις, οι διαπληκτισμοί και η δυσκολία στην επικοινωνία με τους συμμαθητές τους, κυρίως την ώρα του παιχνιδιού, εγείρουν μεταξύ άλλων συναισθημάτων και αυτό της πλήξης. Το γεγονός αυτό ίσως θα μπορούσε να συνδεθεί με την αλματώδη εξέλιξη της τεχνολογίας η οποία έχει μειώσει σημαντικά την κοινωνική αλληλεπίδραση, ακόμη και αυτή με τους γονείς τους, και έχει δημιουργήσει έναν κόσμο τεχνητής διασκέδασης για τα παιδιά. Ενώ οι προηγούμενες γενιές συνήθιζαν να παίζουν έξω σε «μη δομημένα», φυσικά περιβάλλοντα όπου εξασκούσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, οι εκπρόσωποι της περίφημης “iGen”⁸¹ σύμφωνα με την Jean M. Twenge

⁸¹ Νεολογισμός της Jean M. Twenge, καθηγήτριας της Ψυχολογίας στο Πολιτειακό Πανεπιστήμιο του Σαν Ντιέγκο, που περιλαμβάνει κάπως αυθαίρετα τους γεννημένους μεταξύ 1995 και 2012.

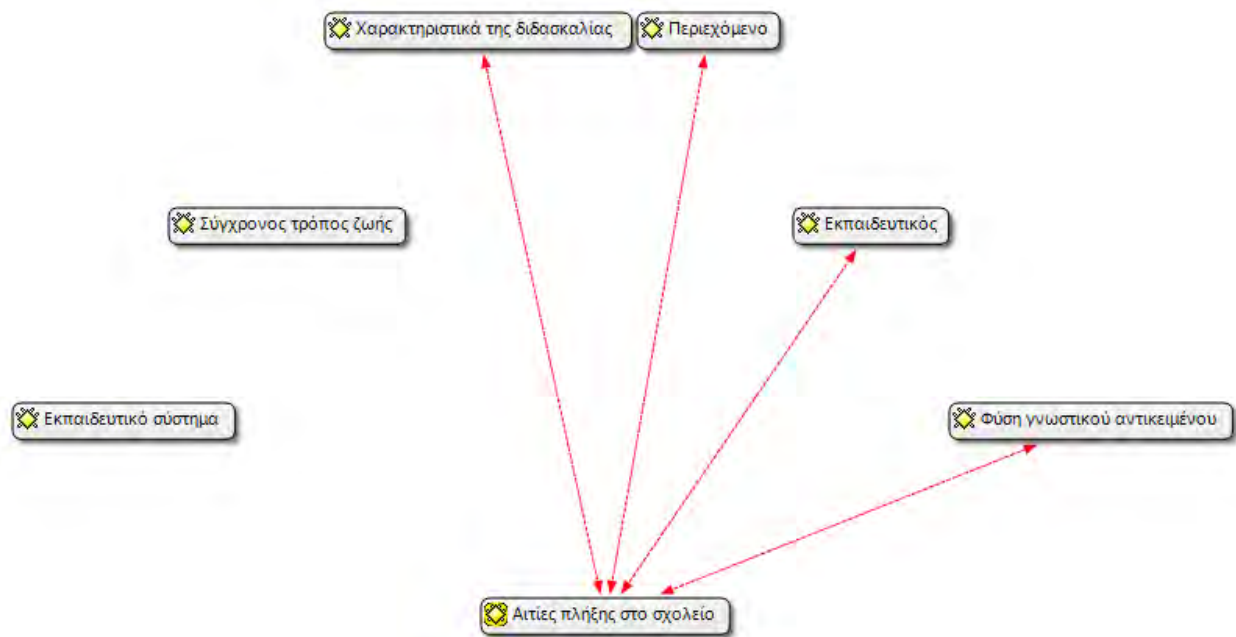
«δεν θα ήταν υπερβολή να λέγαμε ότι βρίσκονται στο χείλος της χειρότερης κρίσης ψυχικής υγείας εδώ και δεκαετίες»⁸². Στα σχολεία τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια κοινωνικοσυναισθηματική «δυσλειτουργία» που συνοδεύεται από μια αντίστοιχη αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς και εκδήλωση μια ολοένα αυξανόμενης πλήξης.

Από τη μεριά τους, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την πλήξη που νιώθουν οι μαθητές τους στο σχολείο **στα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας, στο περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, στη φύση των γνωστικών αντικειμένων (θεωρητικά μαθήματα), στον διδάσκοντα, στον σύγχρονο τρόπο ζωής (τεχνολογία), στον χαρακτήρα της εκπαίδευσης γενικότερα (εκπαιδευτικό σύστημα).**

Παρατηρώντας τις παραπάνω κατηγορίες διαπιστώνουμε πως από τις απαντήσεις τους προέκυψαν παρόμοιες κατηγορίες με αυτές των μαθητών και αναδείχθηκαν κι άλλες, όπως συνέβη και στην έρευνα των Daschmann et al. (2013)⁸³. Στην παρούσα έρευνα εντοπίζονται **τέσσερις κοινές κατηγορίες** στις απαντήσεις τους. Αυτές παρουσιάζονται στο ακόλουθο γράφημα και είναι: **τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας, το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων, η φύση τους και ο διδάσκων.**

⁸² Jean M. Twenge, “Have Smartphones destroyed a Generation?”, *The Atlantic*, September 2017 Issue.

⁸³ 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.



Γράφημα 4.1. Κοινές θεματικές κατηγορίες αναφορικά με τα αίτια της πλήξης στο σχολείο.

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται με περισσότερες λεπτομέρειες στα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας αφού η πλειοψηφία τους αποδίδει την πλήξη σε αυτά. Εδώ αναδεικνύεται η θεωρία (control-value theory) του Pekrun (2010), αφού αναφέρεται ότι οι μαθητές πλήττουν όταν δεν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού τον έλεγχο της έχουν μόνο οι εκπαιδευτικοί. Με άλλα λόγια, οι ατέλειωτοι μονόλογοι και η μη εναλλαγή των μεθόδων διδασκαλίας σε συνδυασμό με τη μειωμένη εμπλοκή των μαθητών ενισχύουν το αίσθημα της πλήξης στο σχολείο. Τονίζουν, επίσης, πως οι μαθητές βαριούνται όταν το γνωστικό αντικείμενο δεν τους ενδιαφέρει, δεν καταφέρνουν να βρουν νόημα σε αυτό ή μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ξεπερνά τις δυνατότητές τους (Cullingford, 2002).

Όσο αφορά στον διδάσκοντα, η κατηγορία των εκπαιδευτικών αναφέρεται, όπως και αυτή των μαθητών, στον τρόπο διδασκαλίας, αφού, όπως επισημαίνουν οι Fallis & Orotow (2003), η πλήξη φαίνεται να τροφοδοτείται και από τη μη ποιοτική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, καθώς όταν ο εκπαιδευτικός επιβάλλει το δικό του τρόπο διδασκαλίας, αγνοώντας τις ανάγκες των μαθητών/τριών, αποτυγχάνει να «συνδεθεί» μαζί τους. Επιπλέον όμως, υποστηρίζουν πως μπορεί να οφείλεται και σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του (Robinson, 1975), αφού, για παράδειγμα, το

πάθος που επιδεικνύει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μπορεί να συντελέσει στη μείωση της βαρεμάρας (Exeter et al., 2010).

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

Είναι γεγονός ότι οι αντιλήψεις των παιδιών για το μάθημα της Ιστορίας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς, τους ειδικούς στον σχεδιασμό Προγραμμάτων Σπουδών, στη συγγραφή σχολικών βιβλίων και όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αν και οι περισσότερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια σχετικά με τις απόψεις μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας αφορούσαν κυρίως στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η σύγκρισή τους με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκειμένου να ανιχνευθεί η στάση των μαθητών για το μάθημα σε σχέση και με τις δύο υποχρεωτικές βαθμίδες της εκπαίδευσης και κατά πόσο αυτή διαφοροποιείται.

Η σύγκριση αυτή, λοιπόν, φαίνεται να παρουσιάζει αντιφατικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, οι 10χρονοι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα της Μπίψα (2016) εκδηλώνουν έντονο ενδιαφέρον για το μάθημα της Ιστορίας, ενώ σε αυτή του Μαυροσκούφη (2009) οι έφηβοι συμμετέχοντες φαίνεται να έχουν αδιάφορη, ουδέτερη και πολλές φορές αρνητική στάση απέναντι σε αυτό.

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι **η πλειοψηφία των μικρών μαθητών/τριών δεν εκδηλώνει ενδιαφέρον για το μάθημα της Ιστορίας**, αφού εντοπίστηκαν συνολικά 48 αρνητικοί χαρακτηρισμοί και σε αυτούς 37 αναφορές της λέξης «βαρετό». Ένα πολύ μικρό ποσοστό αναφέρεται στην ενδιαφέρουσα αλλά ταυτόχρονα βαρετή όψη του μαθήματος, γεγονός το οποίο αποτελεί ζήτημα προβληματισμού, αλλά ταυτόχρονα μάς οδηγεί στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα στο οποίο ανιχνεύουμε τους λόγους για τους οποίους χαρακτηρίζεται ως τέτοιο. **Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι μια μερίδα μαθητών θεωρεί ενδιαφέρον ή**

χρήσιμο το μάθημα, ενώ μια άλλη διάκειται αρνητικά απέναντί του εξαιτίας ενδεχομένως της εκμάθησης ή της εξέτασής του. Αναμφίβολα, σε αυτή την αμφίρροπη σχέση, ιδιαίτερη ευθύνη φέρει το σχολείο.

Στο παρελθόν έχει επιχειρηθεί η διερεύνηση των μαθητικών απόψεων σχετικά με το κατά πόσο το μάθημα της Ιστορίας είναι ευχάριστο (enjoyable). Η έρευνα των Cooper & McIntyre (1993) υποδεικνύει ότι ο χαρακτηρισμός αυτός, σύμφωνα με μαθητές ηλικίας 11 χρονών (7^ο σχολικό έτος στη Βρετανία), σχετίζεται με τη διδακτική πρακτική. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι η αφήγηση, η συζήτηση, ο διάλογος, οι ατομικές και συλλογικές εργασίες, το παίξιμο ρόλων και η χρήση ερεθισμάτων θεωρούνται αποτελεσματικοί τρόποι διδασκαλίας της Ιστορίας για τους μαθητές προκειμένου το μάθημα να είναι ευχάριστο. Επίσης, στην έρευνα που πραγματοποίησε το 2000 το Ουαλικό Ερευνητικό Πρόγραμμα για την Ιστορία⁸⁴ (στο Biddulph & Adey, 2003) αναφέρεται ότι για τους μαθητές η ενδιαφέρουσα προσέγγιση του μαθήματος κατά τη διδασκαλία περιλαμβάνει το διάλογο, τη συζήτηση, την εξιστόρηση κατορθωμάτων, την προβολή βίντεο, τις ατομικές ή συλλογικές ερευνητικές εργασίες και την επιτόπια έρευνα.

Ακόμη, η έρευνα των Adey & Biddulph (2001) έδειξε ότι οι μαθητές προτιμούν τις ενεργητικές μεθόδους διδασκαλίας, σε αντίθεση με την παθητική παρακολούθηση της παράδοσης του μαθήματος από τον διδάσκοντα, καθώς και τη συμπλήρωση των ερωτήσεων- ασκήσεων του τετραδίου εργασιών. Τέλος, τα ίδια ευρήματα αναφέρονται και στην έρευνα του Hooper (2001), σύμφωνα με την οποία το μαθητικό ενδιαφέρον για την Ιστορία κινητοποιείται όταν χρησιμοποιούνται δραστηριότητες που επιτρέπουν στους μαθητές να εκφραστούν μέσα στη σχολική τάξη (Biddulph & Adey, 2003).

Η έρευνα της Αλεξοπούλου (2012) απευθυνόταν σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (14-15 χρόνων) και σε αυτή διερευνήθηκε ο ενδιαφέρων χαρακτήρας της σχολικής Ιστορίας. Η απόλυτη σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας και των προαναφερθέντων βρετανικών ερευνών δεν είναι δυνατή, καθώς οι

⁸⁴ Welsh History Research Project (2000), *The teaching of Welsh History in Key Stages 3 and 4*. University of Wales Institute School of Education.

όροι «ευχάριστο» και «ενδιαφέρον» δεν είναι συνώνυμοι. Ωστόσο, αν δοθεί προσοχή στο περιεχόμενο των μαθητικών απαντήσεων, διαπιστώνουμε πως είναι σχεδόν οι ίδιες, αφού κι εδώ οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν τη δυσαρέσκειά τους και απέδωσαν την ευθύνη για τον ενδιαφέροντα ή όχι χαρακτήρα του μαθήματος στον τρόπο διδασκαλίας που ακολουθεί ο/η εκπαιδευτικός. Συνοψίζοντας το περιεχόμενο των απαντήσεών τους φαίνεται ότι επιζητούν την ενεργητική μάθηση, τον διάλογο και τη σύγκριση διαφορετικών πηγών, ώστε να τους δίνεται η δυνατότητα να κρίνουν το ιστορικό γεγονός και να αναζητούν την αλήθεια.

Και στη δική μας έρευνα **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.

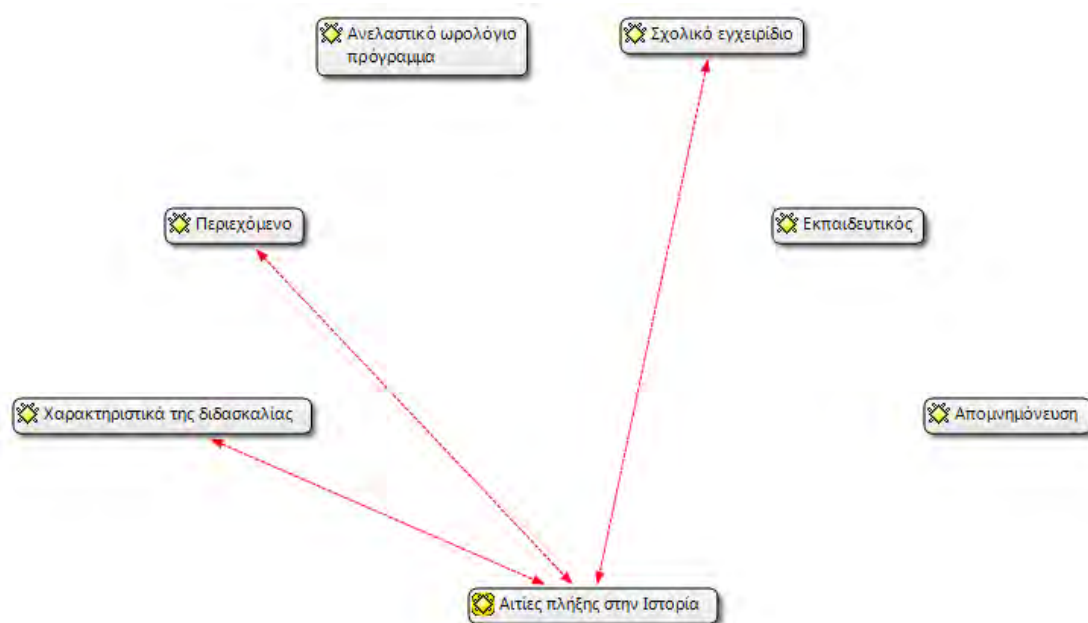
Το συγκεκριμένο εύρημα επαληθεύει αυτά προγενέστερων ερευνών σχετικά με τη διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας. Στην έρευνα της Αλεξοπούλου (2012) οι μαθητές δηλώνουν πως η διδασκαλία του μαθήματος τις περισσότερες φορές υιοθετεί το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας και οι διδάσκοντες παραδίδουν το μάθημα με τη χρήση μονολόγου. Επιπρόσθετα, από τη μελέτη των Καλογήρου και Σμυρναίου (2012) προκύπτει ότι η πλειοψηφία των μαθητών, Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλώνουν δυσαρεστημένοι με τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, καθώς νιώθουν πως έχουν ρόλο κομπάρσου στη μαθησιακή διαδικασία και φανερώνουν έντονα την επιθυμία να βγουν στο «προσκήνιο» της διδασκαλίας, όντας ουσιαστικοί πρωταγωνιστές.

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 ίσως είναι 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 θεωρούν ότι «σε 2-3 χρόνια θα ξεχάσουν».

Η Ιστορία, όπως και τα υπόλοιπα μαθήματα, γίνονται ενδιαφέροντα όταν διαβάζεις αρκετά κι έτσι κάθε νέα πληροφορία αποκτά νόημα, συμπληρώνοντας την προηγούμενη γνώση. Δεν μπορεί, όμως, κάτι να έχει νόημα για τα παιδιά, τα οποία σε αυτή την ηλικία έχουν ως σημείο αναφοράς τον εαυτό τους και το παρόν τους. Γι' αυτό πρέπει να **προσεγγίζεται ως μια ανοιχτή διαδικασία προσέγγισης του παρελθόντος**, ώστε μέσω των διαφορετικών οπτικών να καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη και να είναι σε θέση να κατανοούν εν τέλει τον τρόπο με τον οποίο ζούσαν, σκέπτονταν και συμπεριφέρονταν οι άνθρωποι στο παρελθόν.

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το ίδιο θέμα εντοπίζονται οι παραπάνω θεματικές κατηγορίες αλλά προσεγγίζονται από άλλη σκοπιά.



Γράφημα 4.2. Κοινές θεματικές κατηγορίες αναφορικά με τα αίτια της πλήξης στο μάθημα της Ιστορίας.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας φαίνεται να διαθέτουν σαφείς αντιλήψεις για **το σχολικό εγχειρίδιο**. Στα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από την παρούσα 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 και το **περιεχόμενο** του ίδιου του μαθήματος ισχυρίζονται ότι αποτελεί τροχοπέδη στην ανεύρεση κινήτρων για την ενασχόληση των μαθητών με το παρελθόν αφού δε συνάδει με τα ενδιαφέροντα ή την ωριμότητά τους. **Η θέση του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα** συγκαταλέγεται στους παράγοντες που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι σχετίζονται με την πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας αφού ο περιορισμένος χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους δεν βοηθά στη σωστή διαχείριση του γνωστικού αντικείμενου το οποίο καταλήγει να παρουσιάζεται στους μαθητές μέσω της αφήγησης και να αξιολογείται έχοντας ως βασικό κριτήριο την ικανότητα **απομνημόνευσης** που διαθέτουν οι μαθητές.

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 «πληκτικό»**. Οι απόψεις μαθητών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα για το σχολικό έτος 2017-2018 δεν διαφοροποιούνται σημαντικά από εκείνες των μαθητών στις έρευνες που μελετήθηκαν (Πάλλα, 1989; Μαυροσκούφη, 1999; Ευθυμίου-Καραγεωργάκη, 2003; Ταμίσογλου, 2009; Αλεξοπούλου, 2012; Μπίφσα 2016) και επιπλέον καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι **η σκέψη τους σχετικά με την Ιστορία παρουσιάζει κυρίως ομοιότητες είτε πρόκειται για μαθητές της Πρωτοβάθμιας είτε της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**.

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 ενοτήτων και τμηματική παράδοση της διδακτέας ύλης ανά μάθημα, δηλαδή μείωση του όγκου των πληροφοριών που λαμβάνουν εύρημα που επιβεβαιώνεται και στις έρευνες των Μπίφσα (2016) και Ταμίσογλου (2009).

Ο τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας εξακολουθεί να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και να επηρεάζει το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, αφού όσοι συμμετείχαν στις παραπάνω έρευνες εξακολουθούν να 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 στην 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**. Πράγματι, όπως προκύπτει και από την έρευνα των Baker et al. (2010), παρόλο οι μαθητές συμμετείχαν σε τρία διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης τα οποία υποστηρίζονταν από υπολογιστές και εφαρμόστηκαν διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας σε καθένα από αυτά, το πιο επίμονο συναίσθημα που εκδηλώνονταν από τους μαθητές εξακολουθούσε να είναι η πλήξη. Η παρατήρηση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, **παρόλο που οι Νέες Τεχνολογίες θεωρούνται ελκυστικές, 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.**

Συγκεκριμένα, προς αυτή την κατεύθυνση προτείνονται η **διεπιστημονική αξιοποίηση του μαθήματος**, η **δραματοποίηση** αλλά και η πραγματοποίηση **εκπαιδευτικών επισκέψεων** σε αρχαιολογικούς χώρους και τόπους ιστορικής σημασίας. Η αξιοποίηση λοιπόν των προτεινόμενων αυτών μεθόδων διδασκαλίας, σε συνδυασμό με τον εμπλουτισμό της υλικοτεχνικής υποδομής, αποτελούν γι' αυτούς βασικούς συντελεστές για τη σύσταση ενός σχολείου ποιοτικής και δημιουργικής μάθησης.

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 (standard chronology of events), τοποθετήσουμε τη **μελέτη της Ιστορίας ανά θεματικές ενότητες** (thematic teaching history). Με αυτόν τον τρόπο κάθε μαθητής θα είναι ελεύθερος και ευέλικτος να επιλέξει σε ποια χρονική περίοδο θα εντρυφήσει 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. **Η επιλογή της ιστορικής ύλης από τους μαθητές** ίσως είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στην πράξη, γιατί στην πραγματικότητα ο μαθητής δεν ξέρει αν κάτι πραγματικά του αρέσει μέχρι να εκτεθεί σε αυτό και να έρθει σε επαφή μαζί του συστηματικά και οργανωμένα. Ωστόσο δεν παύει να αποτελεί μια ευέλικτη προσέγγιση διδασκαλίας της Ιστορίας, η οποία διασφαλίζει την εμπλοκή του μαθητή.

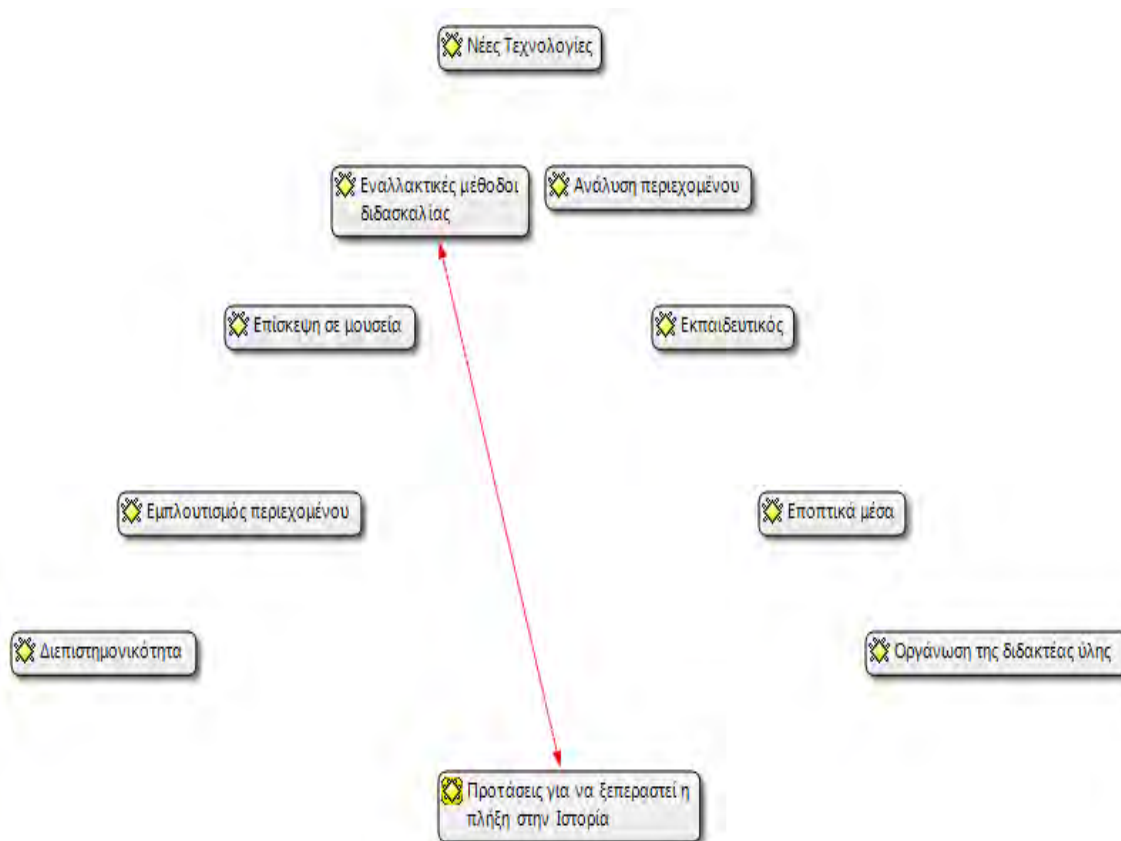
Παρά τα όσα αναφέρθηκαν, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών εμμένει στην **ανάλυση του ιστορικού κειμένου για την προσπέλαση της εννοιολογικής του δυσκολίας, έτσι ώστε να το μάθουν πιο εύκολα τα παιδιά.** Αυτή η επιλογή των εκπαιδευτικών ενισχύεται και από τα ευρήματα άλλης έρευνας (Κόκκινος κ.ά, 2005). 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. Η αφηγηματική εξιστόρηση έχει τη θέση της στις προτάσεις της ιστορικής εκπαίδευσης, αρκεί όμως να πληροί κάποιες προϋποθέσεις. Όπως το θέτει ο Husbands (2000: 75) *«μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας, οι υποχρεώσεις των αφηγητών επιβάλλουν υποχρεώσεις στους ακροατές: να προχωρήσουν πιο πέρα από την αφήγηση, να θέσουν ερωτήματα γύρω από αυτήν, να εξετάσουν τη συνέπειά της προς τα τεκμήρια που έχουν διατηρηθεί, να προτείνουν κι άλλες ερμηνείες, να εξετάσουν την αυθεντικότητά της και πώς αναπαριστά τους χαρακτήρες, το χρόνο και τον τόπο στους οποίους αναφέρεται».*

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 προβληματίζει ακριβώς επειδή έρχεται σε αντίθεση με την άποψη των μαθητών. Πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι στην προσπάθειά τους να ξεφύγουν από τις συνηθισμένες πρακτικές «καταφεύγουν» σε αυτές, αφού η αξιοποίησή τους δίνει αναμφίβολα τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να μετατρέψουν την Ιστορία σε ένα μάθημα ζωντανό και σίγουρα πιο ελκυστικό. Στον ελληνικό χώρο, όμως, φαίνεται ότι στην πλειονότητα των δραστηριοτήτων στη σχολική τάξη κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας οι σύγχρονες τεχνολογίες αξιοποιούνται στο πλαίσιο διδακτικών πρακτικών που υπηρετούν την ιστορική περιγραφή και αφήγηση, δηλαδή την παραδοσιακή αντίληψη για τη διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας.

Μήπως τελικά τις ευαγγελίζονται οι εκπαιδευτικοί, επειδή αποτελούν ένα βολικό μέσο, με το οποίο όμως αντί να δια φωτίζουν απλώς διασκεδάζουν τους/τις μαθητές/τριες, «κρατώντας» τους απασχολημένους και κατ' επέκταση ήσυχους; Είναι πολλά τα ερωτήματα σχετικά με τις Τ.Π.Ε. που εγείρει αυτή η «δυσαρμονία» των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και μαθητών, η ανάλυση των οποίων δεν εμπίπτει όμως στους στόχους της παρούσας εργασίας. Θα ήταν, ωστόσο, αναγκαίο να αναρωτηθεί κανείς, ποιον σκοπό εξυπηρετούν οι εκάστοτε διδακτικές επιλογές και ό,τι «δημιουργικό» και ευφάνταστο τις συνοδεύει, αφού φαίνεται κάποιες φορές οι εκπαιδευτικοί να μπερδεύουν την εκπαίδευση, η οποία απαιτεί δέσμευση, με τη διασκέδαση, η οποία αρκετές φορές είναι παθητική.

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 εργασία.



Γράφημα 4.3. Κοινές θεματικές κατηγορίες αναφορικά με τις προτάσεις για την υπέρβαση της πλήξης στο μάθημα της Ιστορίας.

Παρόλο που οι κατηγορίες αυτές δεν είναι ταυτόσημες, το περιεχόμενό τους συγκλίνει και μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τις αιτίες που προκαλούν πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας και 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 μοιάζει δύσκολο να αποφύγουν την εμφάνιση αυτού του αισθήματος παρόλο που είναι ενήμεροι για τις αιτίες που το προκαλούν.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης διαπιστώθηκε η ρεαλιστική κρίση που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την πλήξη των μαθητών τους στο μάθημα της Ιστορίας και μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν τρόποι για να μειωθεί η πλήξη στο σχολείο και είναι διαθέσιμοι, όπως διαπιστώνεται μελετώντας τις προτάσεις τους.

Αν αποδεχθούμε το γεγονός ότι υπάρχουν πολλαπλές αιτίες που προκαλούν πλήξη, και πολύ απλοϊκά θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε αυτές που σχετίζονται με το 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, αφού αυτό αλλάζει ευκολότερα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Το γεγονός αυτό πρέπει να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους που σχετίζονται με τον παράγοντα που αναφέρουν οι περισσότεροι, δηλαδή τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας, 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 (pupil consultation) ώστε όχι μόνο να τους βοηθούν να ξεπερνούν την πλήξη που αισθάνονται αλλά και για να βελτιωθεί το διδακτικό τους έργο.

Επιπρόσθετα, η εποχή που διανύουμε αποτελεί ίσως την εποχή όπου παρουσιάζεται με μεγαλύτερη επιτακτικότητα η ανάγκη να γνωρίζουμε σε βάθος τις σημαντικότερες θεωρητικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις της μάθησης και της διδασκαλίας, ούτως ώστε να είμαστε σε θέση να αξιολογούμε κατάλληλα την παιδαγωγική αξία των διδακτικών μας πρακτικών. Άλλωστε ο κάθε εκπαιδευτικός, ακόμη και αν δεν το συνειδητοποιεί απόλυτα, υιοθετεί κάποια συγκεκριμένη θεωρία μάθησης και διδασκαλίας στη διδακτική του παρέμβαση. Το γεγονός αυτό σημαίνει πως αν γνωρίζει τη βάση της θεωρίας που υπηρετεί τότε θα είναι πιο εύκολο γι' αυτόν να οικοδομήσει μια ολοκληρωμένη διδακτική πρακτική προσανατολισμένη σε μια κοινή εννοιολογική, γλωσσική και εργαλειακή κατεύθυνση.

Οι Nett et al. (2012) υποστηρίζουν πως οι βαρετές καταστάσεις στο σχολείο δεν μπορούν να αποφευχθούν και ταυτόχρονα συμπληρώνουμε 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 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 την πλήξη, μήπως αυτή είναι η κατάλληλη στιγμή να «γνωρίσουμε» καλύτερα τους μαθητές μας;

5. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ- ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από όσο γνωρίζουμε η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη προσπάθεια προσέγγισης της σχολικής Ιστορίας υπό το πρίσμα της πλήξης μέσω της ταυτόχρονης ερμηνείας των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματά της θεωρούμε πως μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην κατανόηση αυτής της συνήθως δυσάρεστης για εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες κατάστασης, καθώς, σύμφωνα με τον Buxton (1991), η γνωστική διαδικασία επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, αφού οι αρνητικά επικαλυμμένες προηγούμενες εμπειρίες του παιδιού και η επανάληψή τους μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση αρνητικών στάσεων, συναισθημάτων και προδιαθέσεων και να επηρεάσουν την προσπάθειά του για μάθηση.

Σχετικά με τις ζωγραφιές των παιδιών, αξίζει να αναφερθεί πως δεν προχωρήσαμε σε ενδελεχή εξέταση της σχέσης εικονογραφικής και λεκτικής επικοινωνίας, καθώς η δραστηριότητα αυτή πραγματοποιήθηκε κυρίως για να πλαισιώσει τη δειγματοληψία. Κύριο εργαλείο για τα διδακτικά πορίσματα της μελέτης αποτελεί το ερωτηματολόγιο και όχι οι ζωγραφιές, καθώς εκτιμάται πως η ανάλυσή τους, αν και εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, εμπίπτει κυρίως στον κλάδο της ψυχολογίας και όχι στην παιδαγωγική- διδακτική προσέγγιση που επιχειρείται εδώ. Οι περιορισμοί αυτοί, αναμφίβολα, αφήνουν περιθώριο για μελλοντικές αναλύσεις σε διάφορα γνωστικά, παιδαγωγικά και ψυχολογικά πεδία.

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πλήξη και τη σχολική Ιστορία προέκυψαν επιπλέον ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν σκέψεις για πιθανές προεκτάσεις της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, ενώ το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των απόψεων μαθητών ηλικίας 10-12 χρόνων (Δ' - Ε' και ΣΤ' τάξεις), ανάλογου θέματος έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί με συμμετέχοντες μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που θα επέτρεπε να καταστεί δυνατή η σύγκριση των αποτελεσμάτων ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες σχετικά με το ίδιο θέμα.

Στην ίδια έρευνα θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη μεταβλητές, όπως το φύλο των μαθητών και η επίδραση της οικογένειας στις απόψεις τους, ενώ σε μελλοντική απόπειρα θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη οι απόψεις των γονέων για το ίδιο θέμα, ώστε να οδηγηθούμε σε μια ακόμη βαθύτερη κατανόηση των αιτιών που γεννούν την πλήξη στην Ιστορία.

Επιπρόσθετα, θα είχε ίσως ενδιαφέρον η διεξαγωγή έρευνας με θέμα τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν μαθητές και εκπαιδευτικοί τη διδασκαλία της σχολικής Ιστορίας την ίδια χρονική στιγμή, με απώτερο σκοπό η προβολή των σκέψεων και των συναισθημάτων τους να αξιοποιηθεί προκειμένου να εξασφαλιστεί μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία που θα οδηγεί στη μάθηση. Μεθοδολογικά μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να αξιοποιήσει τόσο τη συμμετοχική παρατήρηση όσο και τις συνεντεύξεις ανά ομάδες μαθητών και εκπαιδευτικών μετά το πέρας της διδασκαλίας. Τέλος, οι παραπάνω προτάσεις θα μπορούσαν να έχουν ως αντικείμενο μελέτης τις απόψεις των διδασκόντων και των διδασκομένων για κάθε άλλο γνωστικό αντικείμενο, πέραν της Ιστορίας.

Εν κατακλείδι, βασική επιδίωξη του σχολείου πρέπει να αποτελεί η υποστήριξη και η ενθάρρυνση των μαθητών να εκφράζουν τα συναισθήματά τους αναφορικά με όσα διδάσκονται. Η βαθύτερη ανάγνωση των απόψεών τους μάς επιτρέπει να σχηματίζουμε μια εικόνα για το πώς βιώνουν, όχι μόνο το μάθημα της Ιστορίας, αλλά και την καθημερινή σχολική εμπειρία, μια εικόνα που πολλές φορές δεν είναι εύκολο να γίνει αντιληπτή μέσα στη σχολική τάξη, όμως αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*, εκδ. Νήσος, Αθήνα.

Ανδρίκου, Α. (2016). Η συμβολή του comic στην ιστορική εκπαίδευση: Διερεύνηση της ιστορικής σκέψης και της ενίσχυσης της φιλιαναγνωσίας με διδακτική αξιοποίηση του ιστορικού comic. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική σχολή Φλώρινας.

Αλεξοπούλου, Π. (2012). *Η Ιστορία και η πρόσληψή της από εφήβους μαθητές*. Ερευνητική διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Αποστολίδου, Ε., Κυρκίνη, Α. & Σακκά, Β. (2009). *Οι Αντιλήψεις των Καθηγητών για το Μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο*, Π.Ι, με δείγμα 971 καθηγητές απ' όλη την Ελλάδα.

Adey, K. & Biddulph, M. (2001). The influence of pupil perceptions on subject choice at 14+ in Geography and History. *Educational Studies* 27 (4), 439 – 450.

Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (2013). Emotions, self-regulated learning, and achievement in mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105 (1), 150–161.

Ally, M. (2008). What is wrong with current theorisations of 'boredom'?, *Acta Academica*, 40 (3), 35-66.

Andrews, R., McGlynn C. & Mycock, A. (2009). Students' attitudes towards history: does self-identity matter? *Educational Research* 51 (3), 365-377.

Angvik, M. & Borries, V. B. (eds) (1997). A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents, *Youth and History*, 1-2, Hamburg: Korber-Stiftung.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Barbalet, M. Jack (1999). Boredom and Social Meaning, *The British Journal of Sociology*, 50, 4.
- Barnett, L. A., & Klitzing, S. W. (2006). Boredom in free time: Relationships with personality, affect, and motivation for different gender, racial, and ethnic student groups. *Leisure Science*, 28, 223–244.
- Barton, C. K. (1996). “Everybody knows what history is...”, *Theory and Research in Social Education: Research, Instruction and Public Policy in the History Curriculum: A Symposium*, 24 (4), 402-403.
- Barton, C. K. (1997). History – it can be Elementary? An Overview of Elementary Students Understanding History, *Social Education*, 61 (1), 13-16.
- Barton, K. & Levstik, L. (1998). "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.
- Barton, K. & Levstik, L. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Baumeister, F. R. et al. (2003). Does High Self- Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?, *Psychological Sciences in the Public Interest*, 4 (1), 1-44.
- Becker, C. (1932). *The American Historical Review*, 37 (2), 221–236.
- Bench, S.W. & Lench, H.C. (2013). On the function of boredom. *Behavioral Sciences*, 3 (3), 459-72.
- Bernstein, H.E., (1975). Boredom and the ready- made life, *Social Research*, 42, 512-37.
- Biddulph, M. & Adey, K. (2003). Perceptions v. reality: pupils' experiences of learning in history and geography at Key Stage 4. *Curriculum Journal* 14 (3), 291 – 303.

Brodsky, J. (1997). *On grief and reason: essays*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Carriere, J. S., Cheyne, J. A., & Smilek, S. (2008). Everyday attention lapses and memory failures: The affective consequences of mindlessness. *Consciousness and Cognition*, 17, 835–847.

Cassian, J. (2000). *The Institutes*, 58, Transl. by B. Ramsey. New York, NY: Newman Press.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cheyne, J. A., Carriere, J. S., & Smilek, D. (2006). Absent-mindedness: Lapses of conscious awareness and everyday cognitive failures. *Consciousness and Cognition*, 15 (3), 578–592.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohn, M.A., Fredrickson, B.L., Brown, S.L., Mikels, J.A. & Conway, A.M. (2009). Happiness unpacked: positive emotions increase life satisfaction by building resilience, *Emotion*, 9 (3), 361

Conrad, P. (1997). It's boring notes on the meanings of boredom in everyday life. *Qualitative Sociology*, 20, 465-75.

Cooper, P. & McIntyre, D. (1993). Commonality in teachers' and students' perceptions of effective classroom learning. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 381- 399.

Dahlen, E.R., Martin, R.C., Ragan, K., & Kuhlman, M.M. (2005). Driving anger, sensation seeking, impulsiveness, and boredom proneness in the prediction of unsafe driving, *Accident analysis and Prevention*, 37 (2), 341-48.

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.

Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101 (4), 948–963.

Daschmann, E.C., Goetz, T., Stupnisky, R.H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 421-440.

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>

Daschmann E.C, Goetz T., Stupnisky R.H. (2014). Exploring the antecedents of boredom: Do teachers know why students are bored?, *Teaching and Teacher Education*, 39, 22-30.

De Chenne, T. (1988). Boredom as a clinical issue. *Psychotherapy*, 25, 71-81.

Ευσταθίου–Καραγεωργάκη, Μ. (2007). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Εφαρμογές στο γυμνάσιο και στο λύκειο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Eastwood, J. D., Cavaliere, C., Fahlman, S. A., & Eastwood, A. E. (2007). A desire for desires: Boredom and its relation to alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 42 (6), 1035-1045.

Eastwood, J. D., Frischen, A., Fenske, M. J., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: Defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7 (5), 482- 495. Efklides, A., & Volet, S. (2005). Emotional experiences during learning: Multiple, situated, and dynamic. *Learning and Instruction*, 15, 377–380.

Elpidorou, A. (2014). The bright side of boredom, *Frontiers in Psychology*, 5, 1245.

- Elpidorou A. (2015b). The significance of boredom: A Sartrean reading. In D. Dahlstrom, A. Elpidorou, & W. Hopp, *Philosophy of mind and phenomenology: Conceptual and empirical approaches* (pp. 268-283). New York, NY: Routledge.
- Elpidorou, A. (2018). The good of boredom. *Philosophical Psychology* 31 (3), 323-351.
- 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.
- Fallace T. & Neem N.J. (2005). Historiographical Thinking: Towards a New Approach to Preparing History Teachers, *Theory & Research in Social Education*, 33:3, 329-346, DOI: 10.1080/00933104.2005.10473285.
- Farmer, R. & Sundberg N. D. (1986). Boredom Proneness: The Development and Correlates of a New Scale, *Journal of Personality Assessment*, 50 (1), 4-17.
- Fenichel, O. (1951). On the psychology of boredom. In D. Rapaport (Ed.), *Organization and pathology of thought: Selected sources* (pp. 349-361). New York, NY: Columbia University Press.
- Ferro, M., (2000). *Πώς αφηγούνται την Ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*, μτφρ. Π. Μαρκέτου, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Fisher, D. C. (1993). Boredom at work: A Neglected Concept, *Human Relations*, 46 (3), 395-417.
- Fisherl, C. D. (1993). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, 46 (3), 395–417.
- Fredrickson, B.L. & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (1), 45-55.

Fritea, I., & Fritea, R. (2013). Can motivational regulation counteract the effects of boredom on academic achievement? *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 78 , 135–139.

Ζαπατέτα, Σ. (2007). *Το μάθημα της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών*, αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Gasper, K., & Middlewood, B.L. (2014). Approaching novel thoughts: Understanding why elation and boredom promote associative thought more than distress and relaxation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 52, 50-57.

Gibson, G. S., & Morales, F. (1995). *Ethnic and gender differences in boredom proneness* (Tech. Rep.). Oak Ridge, TN: Technical Information Center. Retrieved from <http://www.osti.gov/scitech/servlets/purl/184264>

Goetschel, P., Granger, C., Richard, N. & Venayre, S. (2012). *L'ennui: Histoire d'un état d'âme (XIXe – Xxe siècle)*, Publications de la Sorbonne.

Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction, *British Journal of Educational Psychology*, 76 (2), 280-308.

Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A.C., Ludtke, O., & Hall, N.C. (2010). Academic self- concept and emotion relations: Domain specificity and age effects, *Contemporary Educational Psychology*, 35 (1), 44-58.

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.

Greenson, R.R. (1953). On Boredom, *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1, 7-21.

Ηλιοπούλου, Ι. (2002). *Το μάθημα της Ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση. Ιστορικές, παιδαγωγικές και διδακτικές διαστάσεις*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.

Harris, M. B. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 576–598.

Harris, R. & Haydn, T. (2006). Pupils' enjoyment of history: what lessons can teachers learn from their pupils? *Curriculum Journal* 17 (4), 315-333.

Haydn, T. & Harris, R. (2010). Pupil perspectives on the purposes and benefits of studying history in high school: a view from the UK. *Journal of Curriculum Studies*. 42 (2), 241 – 261.

Healy, S. D. (1984). *Boredom Self and Culture*, Cranbury, London: University Presses.

Heidegger M. (1995) [1929]. *The Fundamental Concepts of Metaphysics: World, Finitude, Solitude*. Transl. by W McNeill & N. Walker. Bloomington: Indiana University Press.

Hill, A. B., & Perkins, R. E. (1985). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*, 76 (2), 235–240.

Hourdakis, A. (1999). *Θέματα από την Ιστορία της παιδείας*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Husbands, C. (2000). Τι σημαίνει Διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα, μτφρ. Λυκούργος Α., Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Jarvis, S., & Seifert, T. (2002). Work avoidance as a manifestation of hostility, helplessness, and boredom. *Alberta Journal of Educational Research*, 48 (2), 2002, 174–187.

Κάββουρα, Θ. (2011). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλόγηρος, Β., & Σμυρναίος, Α. (2012). Το μάθημα της Ιστορίας και οι μαθητές. Στάσεις και προβλήματα, *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 71-88.

Κασίδου, Σ. (2008). «Η Ιστορία είναι ένα χαζό, βαρετό και ηλίθιο μάθημα, γεμάτο ονόματα και χρονολογίες»: Το περιεχόμενο της έννοιας «Ιστορία» μέσα από τον γραπτό λόγο των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Α. Ανδρέου (επιμ.) *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, 511 – 547, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (1998). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας. Για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε. (2006), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Κόκκινος Γ., Αθανασιάδης Η., Βούρη Σ., Γατσωτής Π., Τραντάς Π. & Στέφος Ε. (2005). *Ιστορική κουλτούρα & συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την Ιστορία*. Αθήνα: Νοόγραμμα.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.

Κυπριανός, Π. (2009). *Συγκριτική Ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Kaartinen M. (2017). Killing time: Ennui in Eighteenth- Century English Culture, *Journal of Early Modern Studies*, 6, 133-155.

Kerr, D., Lines, A., Blenkinsop, S., & Schagen, I. (2002). *Citizenship and education at age 14: Summary of the international findings and preliminary results in England*. London: National Foundation for Educational Research / DfES.

Kuhn, R. (1976). *The demon of Noontide: Ennui in Western Literature*, Princeton, Princeton University Press.

Λε Γκοφ (1998). *Ιστορία και Μνήμη*. μτφρ. Κουμπουρλής, Γ. Αθήνα: Νεφέλη.

Λε Γκοφ, Ζ. (1984). Πώς διδάσκεται η Ιστορία, *Δεκαπενθήμερος Πολίτης*: 25, 26-29.

Λεοντσίνης, Ν. Γ. (1999). *Ενσυναίσθηση και διδασκαλία της Ιστορίας*. Στο Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, Σεμινάριο 21: Θεωρητικά προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας, 123-148. Αθήνα: Γρηγόρη.

Λεύκιου Ανναίου Σενέκα (2013). *Περί της πνευματικής γαλήνης*, μτφρ. Ν. Πετρόχειλος, Εκδ. Πατάκη.

Larson, R. W., & Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99 (4), 418–433.

Leary, M.R., Rogers, P.A., Canfield, R.W. & Coe C. (1986). Boredom in interpersonal encounters: antecedents and social implications, *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 968-75.

Lee, C.M., Neighbors, C., & Woods, B.A. (2007). Marijuana motives: Young adults' reasons for using marijuana, *Addictive behaviors*, 32 (7), 1384-94.

Lepenies, W. (1992). *Melancholy and Society*, transl. by J. Gaines and D. Jones. Cambridge: Harvard University Press.

LePera, N. (2011). Relationships between boredom proneness, mindfulness, anxiety, depression, and substance use. *The New School Psychology Bulletin*, 8 (2), 15–25.

Levstik, L., Barton, K. (2011). *Doing History*, New York: Routledge.

Μαυροσκούφης, Δ. (2009). Η διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών του Λυκείου: από τη σχολική στη δημόσια Ιστορία, *Νέα Παιδεία*, 30, 38-50.

Μαυροσκούφης, Δ. (1999α). *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπούντα, Ε. (2006). *Η Ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αναλυτικά Προγράμματα και Ιστορική Σκέψη των μαθητών*. Διδακτορική διατριβή, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, τμήμα Κοινωνιολογίας.
- Μπίφσα, Ε. (2016). *Απόψεις μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της Ιστορίας*, Πτυχιακή εργασία, ΕΠΠΑΙΚ
- Malkovsky, E., Merrifield, C., Goldberg, Y., & Danckert, J. (2012). Exploring the relationship between boredom and sustained attention. *Experimental Brain Research*, 221 (1), 59–67.
- Martin, M., Sadlo, G., & Stewart, G. (2006). The phenomenon of boredom. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 193-211, University of Brighton, UK.
- McIntosh, E. G. (2006). Sex differences in boredom proneness. *Psychological Reports*, 98, 625– 626.
- Melton, M. A., & Schulenberg, E. Stefan (2007). On the Relationship between Meaning in Life and Boredom Proneness: Examining a Logotherapy Postulate *Psychological Reports*, 101 (3), 1016 – 1022.
- Melton, A.M. & Schulenberg, S.E. (2009). A confirmatory factor analysis of the boredom proneness scale. *The Journal of psychology*, 143 (5), 493-508.
- Mercer- Lynn, K.B., Flora, D.B., Fahlman, S.A., & Eastwood, J.D. (2011). The measurement of boredom differences between existing self- report scales. *Assessment*, 20 (5), 585-96.
- Mikulas, W.L. & Vodanovich, S.J. (1993). The essence of boredom, *Psychological Record*, 43 (1), 3-12.
- Μονιότ, Η. (2002). *Η διδακτική της Ιστορίας*, μτφρ. Ε. Κάννερ, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Musharbash, Y. (2007). Boredom, Time, and Modernity: An Example from Aboriginal Australia, *American Anthropologist*, 109 (2), 307-317.

Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η Ιστορία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

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. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 49–59.

Newell, S.E., Harries, P., & Ayres, S. (2011). Boredom proneness in a psychiatric inpatient population, *International Journal of Social Psychiatry*, 58 (5), 488-95.

O' Hanlon, J. F. (1981). Boredom: Practical consequences and a theory. *Acta Psychologica*, 49, 161-173.

Πάλλα, Μ. (1994). Ο μαθητικός λόγος για την Ιστορία: όψεις εθνικής συνείδησης. Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, *Σεμινάριο 17: Εθνική συνείδηση και Ιστορική παιδεία*, (σσ. 224-236). Αθήνα.

Παπανούτσος, Ε. (1973). *Γνωσιολογία*. Αθήνα: Ίκαρος.

Παρασκευοπούλου- Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4 (1), 72-81.

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.

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.

- Pekrun, R., Frenzel, A.C., Goetz, T., & Perry, R.P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. In P.A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Educational psychology series. Emotion in education* (pp. 13-36). San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.
- Perkins, R.E. & Hill, A.B. (1985). Cognitive and affective aspects of boredom. *British Journal of Psychology*, 76, 221-34.
- Pessoa, F. (2002). *The book of Disquiet*, (edited and Translated by Richard Zenith), London: Penguin.
- Peyrot, J. (2002). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη*, μτφρ. Καζάκος, Α., Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Phillips, A. (1999). *On kissing, tickling and being bored: psychoanalytic essays on the unexamined life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Plucker, J. A., Robinson, N. M., Greenspon, T. S., Feldhusen, J. F., McCoach, D. B., & Subotnik, R. F. (2004). It's not how the pond makes you feel, but rather how high you can jump. *American Psychologist*, 59, 268–269.
- Preckel, F., Götz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effect on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 451–472.
- Raposa, M. L. (1999). *Boredom and the religious imagination*, Charlottesville, VA: University Press of Virginia.
- Rieffe, C., Oosterveld, P., & Terwogt, M. M. (2006). An alexithymia questionnaire for children: Factorial and concurrent validation results. *Personality and Individual Differences*, 40, 123–133.
- 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: εκδόσεις Γρηγόρη.

Scutz, & R.Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp.13-36). San Diego, CA US: Elsevier Academic Press.

Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προσεγγίσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Seel, R.T., & Kreutzer, J.S. (2003). Depression assessment after traumatic brain injury: an empirically based classification method, *Archives of physical medicine and rehabilitation*, 84 (11), 1621-28.

Seib, H.M. & Vodanovich, S.J. (1998). Cognitive correlates of boredom proneness: The role of private self- consciousness and absorption, *Journal of Psychology*, 132 (6), 642-52.

Seixas, P. (1994). Students' understanding of historical significance. *Theory and Research in Social Education*, 22 (3), 281-304.

Seligman, E. P., Martin, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction, *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.

Siemer, E. A. (2009). Bored out of their minds: The detrimental effects of No Child Left Behind on gifted children. *Washington University Journal of Law & Policy*, 30 (16), 539–560. Retrieved from <http://digitalcommons.law.wustl.edu/wujlp/vol30/iss1/16>

Sinkewicz, R.E. (2003). *Evagrius of Pontus: The Greek Astatic Corpus*, New York, Oxford: Oxford University Press.

Sommers, J. & Vodanovich, S.J. (2000). Boredom proneness: its relationship to psychological and physical health symptoms, *Journal of Clinical Psychology*, 56: 149-55.

Spacks, P. M. (1989). The Necessity of Boredom, *Virginia Quarterly Review*, 65 (4), 581-99.

Spacks, P. M. (1995). *Boredom: The Literary History of a State of Mind*. Chicago, Chicago University Press.

Stearns N.P., Seixas P., Wineburg S. (2000). *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*, American Historical Association.

- Sundberg, N.D., Latkin, C.A., Farmer, R.F. & Saoud, J. (1991). Boredom in young adults. Gender and cultural comparisons, *Journal of Cross- Cultural Psychology*, 22, 209-23.
- Svendsen, L. (2006). *Η Φιλοσοφία της Βαρεμόρας*, μτφρ. Καλαμαράς Π., Αθήνα: Σαββάλας.
- Tamisoglou Chrysa (2010). Students' ideas about school history: a view from Greece, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 476-480.
- Toohey, P. (2004) *Melancholy, love, and time: Boundaries of the self in ancient literature*. Michigan: University of Michigan Press.
- Toohey, P. (2011). *Boredom: A Lively History*, New Haven and London, Yale University Press.
- Tulis, M., & Fulmer, S. M. (2013). Students' motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 27, 35–46.
- Turner-Bisset, R. (1999). The Knowledge Bases of the Expert Teacher, *British Educational Research Journal*, 25 (1), 39-55.
- Turner-Bisset, R. (2001). Learning to love history: Preparation of non-specialist primary teachers to teach history, *Teaching History*, 102, 36-41.
- Tze, V. M. C., Klassen, R. M., Daniels, L. M., Li, J. C.-H., & Zhang, X. (2013). A cross-cultural validation of the Learning-Related Boredom Scale (LRBS) with Canadian and Chinese college students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31, 29–39.
- Yamac, A. (2014). Classroom emotions scale for elementary school students (Ces-Ess). *Mevlana International Journal of Education*, 4 (1), 150–163.
- Yeager, S. D., & Bundick, M. J. (2009). The role of purposeful work goals in promoting meaning in life and in schoolwork during adolescence. *Journal of Adolescent Research*, 24, 423–452.

Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, J. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives*, 6 (2), 129–135.

van Tilburg, W.A., & Igou, E.R. (2012). On boredom: Lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences, *Motivation and Emotion*, 36 (2), 181-94.

Vodanovich, J. S. & Watt, D. J. (1999). The Relationship between Time Structure and Boredom Proneness: An Investigation within Two Cultures. *The Journal of Social Psychology*, 139 (2), 143-1.

Vodanovich, J. S. (2003). Psychometric Measures of Boredom: A Review of the Literature. *The Journal of Psychology*, 137 (6), 569- 595.

Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων: Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Wilschut, A. (2010). History at the mercy of politicians and ideologies: Germany, England and the Netherlands in the 19th and 20th centuries. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (5), 693 – 723.

Weir, K. (2013, July/August). Never a dull moment: Things get interesting when psychologists take a closer look at boredom. *Monitor on Psychology*, 44 (7), 54.

Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997). *Τι είν' η Πατρίδα μας, Αλεξάνδρεια*, με δείγμα 910 δασκάλους από σχολεία της Αθήνας.

Ψαρρού, Ν. (2005). *Εθνική ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*, Αθήνα: Gutenberg.

Zuckerman, M. (1979). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1^ο ερωτηματολόγιο μαθητών

«Προσεγγίζοντας την πλήξη» (εγώ βαριέμαι, εσύ βαριέσαι, αυτός βαριέται...)

Φύλο: Αγόρι ρίτσι

Ηλικία:.....

❖ Τι νομίζεις πως είναι η πλήξη;

.....
.....

❖ Ποιο χρώμα ταιριάζει στην πλήξη;

.....
.....

❖ Έχει ρυθμό ή μελωδία;

Αν ναι, μπορείς να τον/την περιγράψεις;

.....
.....

❖ Πώς φαντάζεσαι την πλήξη; Μπορείς να τη ζωγραφίσεις;

- ❖ Στο σχολείο αισθάνεσαι πλήξη;
.....
- ❖ Ποια μαθήματα θεωρείς πληκτικά; Γιατί;
.....
.....
- ❖ Τι άλλο σε κάνει να αισθάνεσαι πλήξη;
.....
.....
- ❖ Το παιχνίδι μπορεί να είναι βαρετό; Αν ναι, πότε;
.....
.....
- ❖ Μια εκδρομή μπορεί να είναι βαρετή; Αν ναι, γιατί;
.....
.....
- ❖ Το φαγητό μπορεί να είναι βαρετό; Αν ναι, πότε;
.....
.....
- ❖ Όταν αγαπάς βαριέσαι; Όταν δεν σου αρέσει κάτι ή κάποιος, βαριέσαι;
.....
.....
- ❖ Είναι καλό ή κακό πράγμα η πλήξη;
.....
.....
- ❖ Όταν βαριέσαι, βαριέσαι;
.....
.....

Σ' ευχαριστώ για τη συμμετοχή σου!

2^ο ερωτηματολόγιο μαθητών

«Πώς νιώθεις για την Ιστορία;»

Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

Ηλικία :.....

Αγαπημένο μάθημα:.....

Αγαπημένη εξωσχολική δραστηριότητα:.....

❖ Τι είναι η Ιστορία;

.....
.....

❖ Σου αρέσει το μάθημα της Ιστορίας; (Κύκλωσε την απάντηση που σε εκφράζει περισσότερο)

Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ

❖ Πώς θα χαρακτήριζες το μάθημα της Ιστορίας;

.....

❖ Τι σου αρέσει στο μάθημα της Ιστορίας; (αν υπάρχει κάτι που σου αρέσει)

.....
.....
.....

❖ Τι δεν σου αρέσει στο μάθημα της Ιστορίας; (αν υπάρχει κάτι που δεν σου αρέσει)

.....
.....
.....

❖ Υπάρχει κάτι στο μάθημα αυτό που σε κάνει να βαριέσαι; Ποιο είναι αυτό το στοιχείο;

.....

❖ Τι κάνεις όταν βαριέσαι στο μάθημα της Ιστορίας; (αν βαριέσαι)

.....
.....

❖ Με ποιον τρόπο προσπαθείς να ξεπεράσεις αυτό το συναίσθημα;

.....
.....

❖ Πιστεύεις πως οι συμμαθητές σου βαριούνται το μάθημα της Ιστορίας;

.....
.....

❖ Πιστεύεις ότι ο δάσκαλος/ η δασκάλα σου βαριέται το μάθημα της Ιστορίας;

.....

❖ Έχει τύχει να ρωτήσεις τους γονείς, τα αδέρφια ή τους γνωστούς σου αν βαριούνται ή βαριόντουσαν το μάθημα της Ιστορίας; Τι σου απάντησαν;

.....
.....

❖ Τι θα άλλαζες στο μάθημα της Ιστορίας ώστε να ξεπεράσεις την πλήξη που αισθάνεσαι (αν αισθάνεσαι);

.....
.....
.....

Σ' ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σου ☺

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Έτη υπηρεσίας:.....

A. Περί πλήξεως γενικά...

❖ Τι νομίζεις πως είναι η πλήξη;

❖ Πότε αισθάνεσαι πλήξη;

❖ Με ποιον τρόπο προσπαθείς να την υπερβείς; (αν προσπαθείς)

❖ Ποιοι νομίζεις ότι είναι οι παράγοντες που επιφέρουν πλήξη;

❖ Τα σύγχρονα παιδιά βαριούνται; Γιατί;

B. Η πλήξη στο σχολείο

- ❖ Οι μαθητές στο σχολείο νομίζεις πως αισθάνονται πλήξη; Για ποιους λόγους;

- ❖ Βαριούνται μόνο οι «κακοί» μαθητές;

- ❖ Η δήλωση «βαριέμαι» κατά τη διάρκεια του μαθήματος αποτελεί για εσένα πηγή άγχους/ανασφάλειας/ προβληματισμού;

- ❖ Έχεις την αίσθηση πως η πλήξη επηρεάζει το μάθημά σου; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

- ❖ Διακρίνεις κάποια διαφορά ως προς τα επίπεδα πλήξης στη διδασκαλία διάφορων μαθημάτων; Σε ποια οι μαθητές βαριούνται περισσότερο (αν βαριούνται)

- ❖ Η στάση που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός απέναντι στο εκάστοτε μάθημα επηρεάζει την αντίστοιχη των μαθητών;

Γ. Η πλήξη στη διδασκαλία της Ιστορίας

- ❖ Ποια είναι η άποψή σου για τη σχολική Ιστορία;

- ❖ Θα τη συγκαταλέγατε στα «πληκτικά» μαθήματα; Γιατί;

- ❖ Θεωρείς πως οι μαθητές σας βαριούνται κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ιστορίας; Αν ναι, πώς εκδηλώνουν τη βαρεμάρα τους αυτή;

- ❖ Για ποιους λόγους νομίζεις πως αισθάνονται έτσι; (αν αισθάνονται)

- ❖ Προσπαθείς να τους βοηθήσεις να ξεπεράσουν αυτό το αίσθημα; Αν ναι, με ποιον τρόπο;

- ❖ Τι μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά ώστε να ξεπεραστεί το αίσθημα της πλήξης; ή Υπάρχει λύση για τη βαρεμάρα;

Σ' ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σου!

«Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ.3 του Ν. 1256/1982 η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής. Οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον».