

**ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**Τμήμα Κοινωνιολογίας
Τομέας: Νεοελληνικής Κοινωνίας**

Διδακτορική Διατριβή

Γιώργος Σκούρας

Κοινωνία και Σχολείο :

**Οι ποινές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά τον πόλεμο
(1950-2000)**

Επιβλέπων καθηγητής: Θεόδωρος Σακελλαρόπουλος

Αθήνα 2002

**Κοινωνία και Σχολείο:
Οι ποινές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά τον πόλεμο
(1950-2000)**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος.....	4
Εισαγωγή.....	6

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ - ΠΟΙΝΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	11
1.1. ΠΕΡΙ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ ΓΕΝΙΚΑ	11
1.2. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	12
1.3. ΕΙΔΗ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ	14
1.4. ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ - ΑΝΟΜΙΑ- ΑΠΟΚΛΙΣΗ	15
1.5. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ	17
1.6. ΕΞΟΥΣΙΑ – ΗΓΕΣΙΑ.....	18
1.7. ΠΟΙΝΗ.....	20
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ – ΠΟΙΝΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ	21
2.1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ.....	21
2.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση.....	21
2.1.2. Παιδαγωγικές θέσεις και σκέψεις	23
2.1.3. Παιδαγωγικές σχολές	24
2.1.4. Η σύγχρονη πραγματικότητα.....	38
2.2. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΟΜΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ	39
2.2.1. Διαπροσωπικές σχέσεις στο Σχολείο	39
2.2.1.1. Ο Μαθητής.....	39
2.2.1.2. Ο Καθηγητής	43
2.2.1.3. Σχέσεις.....	44
2.2.1.4. Η σχολική τάξη	46
2.2.2. Περιβάλλον και Σχολική Πειθαρχία	49
2.2.2.1. Η οικογένεια.....	49
2.2.2.2. Κοινωνικό περιβάλλον	49
2.2.3. Κανονιστικό Πλαίσιο και Σχολική Πειθαρχία	51
2.2.4. Προβληματική συμπεριφορά στο σχολείο	52
2.2.4.1. Εννοιολογική προσέγγιση	52
2.2.4.2. Καθοριστικοί παράγοντες.....	53
2.2.4.3. Ταξική προέλευση και παραβατικότητα	55
2.2.4.4. Φύλο και παραβατικότητα	55
2.2.4.5. Σχολική Επίδοση και Παραβατικότητα.....	56
2.3. ΔΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ.....	57
2.3.1. Αίτια Πειθαρχικών Προβλημάτων.....	57
2.3.1.1. Μαθητικά.....	57
2.3.1.2. Εξωμαθητικά.....	58
2.3.2. Πρόληψη πειθαρχικών προβλημάτων.....	63

2.3.3. Αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων	64
2.4. ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΠΟΙΝΕΣ	65
2.4.1. Εννοιολογική προσέγγιση	65
2.4.2. Κοινωνιολογική ανάλυση των δομικών στοιχείων της ποινής	66
2.4.2.1. Η ποινή ως παιδαγωγικό πρόβλημα	66
2.4.2.2. Τα παιδαγωγικά δομικά στοιχεία της ποινής	70
2.4.2.3. Σκοποί και επενέργειες της ποινής	75
2.4.2.4. Η παιδαγωγική αμφισβήτηση της ποινής	77

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΤΑ ΤΟ 2^ο ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΠΟΛΕΜΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	79
3.1. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗ ΠΡΟΠΟΛΕΜΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ	79
3.2. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗ ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ	81
3.2.1. Φιλελεύθερο εκπαιδευτικό ρεύμα	81
3.2.2. Αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα	81
3.2.3. Συντηρητικό εκπαιδευτικό ρεύμα	82
3.3. ΟΙ ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ	82
3.3.1. Γενικά	82
3.3.2. Περίοδος 1950-1951(Βενιζέλος)Α.Ν. 1823/1951	83
3.3.3. Περίοδος 1952-1959 (Συναγερμός-ΕΡΕ). Μεταρρύθμιση του 1959	85
3.3.4. Περίοδος 1960-63 (ΕΡΕ)	88
3.3.5. Περίοδος 1964-66 (Ε.Κ.)Μεταρρύθμιση του 1964	89
3.3.6. Περίοδος 1967-73 (ΔΙΚΤΑΤΟΡΙΑ)	90
3.3.7. Περίοδος 1974-81 (Ν.Δ.). Μεταρρύθμιση του 1976	91
3.3.8. Περίοδος 1981-2000 (ΠΑΣΟΚ-Ν.Δ) – Μεταρρύθμιση 1985	93
3.4. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΕΞΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	94
3.4.1. Γενικά	94
3.4.3. Ο Ελληνοχριστιανικός προσανατολισμός	97
3.4.3. Καθηγητές	100
3.4.3. Οι μαθητές	102
3.4.4. Διαπροσωπικές σχέσεις	104
3.4.5. Πειθαρχικό δίκαιο των ελλήνων μαθητών	109
3.4.5.1. Η νομική βάση του Πειθαρχικού Δικαίου	109
3.4.5.2. Παιδαγωγική βάση του πειθαρχικού Δικαίου	114

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΟΙ ΠΟΙΝΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (1950-2000).....	116
4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	116
4.2. ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΤΩΝ ΠΟΙΝΩΝ (1950-2000).....	118
4.2.1. Περίοδος 1950 - 2000	118
4.2.1. Περίοδος 1973 - 2000	124
4.3. ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΟΙΚΙΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	125
4.4. ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΦΥΛΟ	129
4.5. Παραβατικότητα και Ηλικία	132
4.6. «ΤΥΧΗ» ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	138

4.6.1. Σύνολο	138
4.6.2. Αστικά – Ημιαστικά	144
4.6.4. Φύλο και ετήσιο αποτέλεσμα μαθητών με μειωμένη διαγωγή	147
4.7. Κοινωνική προέλευση των παραβατικών μαθητών	148
4.7.1. Αστικά-Ημιαστικά	148
4.7.2. Σύνολο μαθητών	152
4.7.3. Κοινωνική προέλευση και «τύχη» των παραβατικών μαθητών	153

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΠΟΙΝΕΣ - ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΜΕΤΑ ΤΟΝ ΠΟΛΕΜΟ (1950 –2000)

5: ΑΠΟ ΤΟ ΕΛΛΗΝΟΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΟ, ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	158
Βιβλιογραφία	164
Πίνακες	174
Διαγράμματα	176

Πρόλογος

Η ερευνητική απασχόληση σχετικά με το θέμα των ποινών στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μετά τον πόλεμο (1950-2000), υπαγορεύθηκε από τρεις βασικές αναγκαιότητες.

Πρώτον, από την προσπάθεια για μία συνθετική παρουσίαση του εκπαιδευτικού προβλήματος της παραβατικότητας των μαθητών μέσα από το οπτικό πρίσμα της κρατικής, πολιτικής, εκκλησιαστικής, πολιτισμικής και κοινωνικής παρέμβασης. Εδώ θα έπρεπε να επισημάνουμε την έλλειψη της συστηματικής καταγραφής των παραπτώματων και των ποινών στο χώρο του Σχολείου, παρά την ύπαρξη του πλούσιου αρχειακού υλικού, το οποίο περίμενε αναξιοποίητο στις αποθήκες των σχολείων.

Δεύτερον, από τη συγκρότηση ενός συνεκτικού αναλυτικού πλαισίου προσέγγισης των παραπτώματων και των ποινών στους μαθητές, στην ιστορική συγκυρία της συνολικότερης προσπάθειας για την αναδιάταξη της κοινωνικής και οικονομικής δομής της χώρας και τον αναπροσανατολισμό της πορείας του ελληνισμού μετά τον πόλεμο.

Τρίτον, από την απόπειρα να απαντήσουμε ένα σύνθετο προσωπικό ερώτημα, που ανέκυψε κατά τη χρονική περίοδο της διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αφορούσε τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στο σχολείο. Γιατί δεν επιβάλλονται τα τελευταία χρόνια ποινές και γιατί οι μαθητές έπαυσαν να κάνουν «καζούρα» στους καθηγητές;

Βέβαια, δεν χωρεί αμφιβολία ότι η ελληνική κοινωνία κατά το χρονικό διάστημα της εποχής μετά τους δύο πολέμους (2^ο παγκόσμιο και εμφύλιο), βρισκόταν σε μεταβατικό στάδιο. Το όραμα του «εκσυγχρονισμού» της εκπαίδευσης σε εθνικοχριστιανικά, αστικοδημοκρατικά πλαίσια, εκδηλώθηκε αυτή τη χρονική περίοδο ως πρόταση του αστικού πολιτικού κόσμου, προκειμένου να εδραιωθεί στην εξουσία και να εναρμονιστεί με τις κοινωνικοοικονομικές ανάγκες της εποχής. Στη συνέχεια, η ανάγκη, αφ' ενός, για εκδημοκρατισμό του δημόσιου βίου, προκειμένου να αποκτήσει Ευρωπαϊκό προσανατολισμό και οι απαιτήσεις των νέων τεχνολογιών, αφ' ετέρου, οδήγησαν στη φιλελεύθερη μεταρρύθμιση του 1964. Ύστερα η δικτατορία, προχώρησε στην κατάργηση της φιλελεύθερης μεταρρύθμισης και στην επαναφορά των πραγμάτων στην προ-μεταρρυθμιστική εκπαιδευτική κατάσταση.

Τέλος, η καθυστέρηση του εναρμονισμού της κοινωνίας και της οικονομίας προς της αντίστοιχες ευρωπαϊκές, φάνηκε έντονα μετά την πτώση της δικτατορίας. Οι κυβερνήσεις κατά τη διάρκεια της μεταπολίτευσης στην προσπάθειά τους να καλύψουν την καθυστέρηση, επιχείρησαν, δειλά στην αρχή, να φιλελευθεροποιήσουν το χώρο της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο πάντα των Ελληνοχριστιανικών προσανατολισμών της. Αργότερα, μετά το 1981, ο εκδημοκρατισμός και η φιλελευθεροποίηση του χώρου της παιδείας προχώρησε καταλυτικά, με άμεσο μετρήσιμο αποτέλεσμα την εξαφάνιση των καταγεγραμμένων ποινών από το χώρο της εκπαίδευσης.

Οι αγωνιώδεις προσπάθειες των κυβερνήσεων μετά τους δύο πολέμους (2^ο παγκόσμιο και εμφύλιο), προκειμένου να διατηρηθούν στην εξουσία από τη μια μεριά και να ανταποκριθούν στις κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις του ιδεολογικού προσανατολισμού τους από την άλλη, είχαν άμεσες συνέπειες στην αυταρχικότητα του ελληνικού μεταπολεμικού σχολείου. Και όσο οι

συνθήκες επέβαλαν τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και τον εναρμονισμό της με τις νέες οικονομικές και τεχνολογικές συγκυρίες, τόσο η απομάκρυνση από τον ελληνοχριστιανικό προσανατολισμό της φαινόταν επιτακτική. Βέβαια, οι δυνάμεις της αντίδρασης εμποδίζαν κάθε προσπάθεια παρέκκλισης από τα ελληνοχριστιανικά πρότυπα, με αποτέλεσμα ο εκσυγχρονισμός να γίνεται με δειλά βήματα.

Η πρώτη γραμμή, τα σχολεία, παρακολουθούσαν ανήμπορα τις παραπάνω αγωνιώδεις προσπάθειες των κυβερνήσεων, με τους μαθητές να τις αντιλαμβάνονται μέσα από τη μεταβαλλόμενη αυταρχικότητα στο χώρο τους, η οποία εκφραζόταν με τους κανονισμούς και τις ποινές.

Η έρευνα, η οποία προσπαθεί να προσεγγίσει από τα ποινολόγια τις προσπάθειες των εκάστοτε κυβερνήσεων για εκσυγχρονισμό, χωρίζεται σε τρία μέρη, εκτός από την εισαγωγή:

Το πρώτο, με τον τίτλο: Κοινωνία και Σχολείο, προσανατολίζεται στην Ανάλυση του προβλήματος, περιλαμβάνει τα κεφάλαια : 1. Πειθαρχία - Ποινή και Κοινωνία και 2. Πειθαρχία – Ποινή και Σχολείο και στοχεύει να οριοθετήσει το πρόβλημα μέσα στο θεωρητικό του υπόβαθρο, τόσο στην κοινωνία, όσο και στο σχολείο.

Το Δεύτερο μέρος , με τον τίτλο: Το Ελληνικό Σχολείο μετά τον 2^ο παγκόσμιο πόλεμο, αφορά στη σύνθεση του προβλήματος, περιλαμβάνει τα κεφάλαια: 3. Η Εκπαίδευση στην Ελλάδα και 4. Οι ποινές των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1950-2000) και στοχεύει στην ενδελεχή μελέτη του προβλήματος στην Ελλάδα και στην καταγραφή και στην ανάλυση των ποινών.

Το τρίτο μέρος, με τίτλο: Από το ελληνοχριστιανικό αυταρχικό στο δημοκρατικό σχολείο περιέχει τα συμπεράσματα της έρευνας και σκοπεύει στη συσχέτιση των ευρημάτων με την πραγματικότητα.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια της Στατιστικής στο Πάντειο Πανεπιστήμιο κ. Αγλαΐα Καλαματιανού για την πολύτιμη βοήθειά της αναφορικά με τη στατιστική επεξεργασία των στοιχείων της έρευνας, τον Καθηγητή του τομέα Ανάλυσης του Μαθηματικού τμήματος στο Πανεπιστήμιο Κρήτης κ. Απόστολο Γιαννόπουλο για την ουσιαστική κρίση του κατά τη σπουδαιότερη φάση της έρευνας.

Ακόμη, θέλω να ευχαριστήσω τη Φιλόλογο κ. Μαίρη Χρονοπούλου για τη φιλολογική επιμέλεια του περιεχομένου αυτής της έρευνας.

Τέλος, νιώθω βαθιά την ανάγκη να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου προς τον εποπτεύοντα Καθηγητή κ. Θόδωρο Σακελλαρόπουλο, ο οποίος με τη διαυγή σκέψη του με βοήθησε να επιλέξω το θέμα, με τη δημοκρατικότητα της νοοτροπίας του και τη σιγουριά της γνώσης του με στήριξε να τη συνεχίσω και με τις συμβουλές και τις ακριβείς κατευθυντήριες γραμμές του συνέβαλε να τη ολοκληρώσω.

Εισαγωγή

Η διατριβή αυτή πραγματεύεται τις ποινές των μαθητών των δημοσίων ημερησίων σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για το χρονικό διάστημα (1950-2000) στην περιοχή της Πελοποννήσου, μέσα από την ποσοτική-στατιστική και θεωρητική ανάλυση αρχειακών και δημοσιεύτων πηγών.

Τα κριτήρια με βάση τα οποία έγινε η επιλογή του θέματος, απορρέουν τόσο από τη φύση της παραβατικότητας, γενικά, όσο και από την ιδιαιτερότητα του κάθε παράγοντα που την επηρεάζει. Η απαρίθμηση των κριτηρίων επιλογής του θέματος δε συνεπάγεται καθόλου και μία αντίστοιχη ιεράρχηση αυτών, ως προς τη σπουδαιότητά τους. Όλα μαζί και το καθένα ξεχωριστά, καθόρισαν το θέμα, δηλαδή:

Η μελέτη των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο, μέσα από την κοινωνική προέλευση του μαθητή, από το φύλο του και από την ηλικία του, αποτελούν το βασικότερο παράγοντα βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η έλλειψη ερευνών σχετικά με τους παραπάνω συσχετισμούς και η δυνατότητα μελέτης τους μέσα από τα επίσημα βιβλία του σχολείου, καθόρισαν αφ' ενός την επιλογή του θέματος, αφ' ετέρου η δυνατότητα να εκφραστεί η σχέση του εκπαιδευτικού και του πολιτικού συστήματος, μέσα από το σχολικό κλίμα που είναι διάχυτη η αυταρχικότητα ή η ελευθερία και να αποδειχτεί μέσω του πλήθους των ποινών και της εξέλιξης των σχολικών κανονισμών διαχρονικά, αποτέλεσε ένα ακόμη κίνητρο για την επιλογή του θέματος.

Ακόμη η αγωνία, των εκάστοτε κυβερνήσεων να λύσουν το εκπαιδευτικό «πρόβλημα», οδηγούσε σε νέα μέτρα και σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με αυτό το θέμα. Δε μελετήθηκε όμως ποτέ ο αντίκτυπος που είχαν τα νέα μέτρα και οι εκάστοτε μεταρρυθμίσεις στην πρώτη γραμμή, δηλαδή το σχολείο. Ένα επιπλέον κίνητρο της έρευνας είναι να καταγράψει τις αντιδράσεις της πρώτης γραμμής, μέσα από τις ποινές, όπως αναφέρονται στα επίσημα βιβλία.

Τέλος, βασικό κίνητρο, αποτέλεσε η έλλειψη σχετικών ερευνών για την επίσημη παραβατικότητα των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία. Οι ποινές, όπως ακριβώς περιγράφονται στα βιβλία πράξεων των σχολείων, στους γενικούς ελέγχους και στα ποινολόγια, δεν καταγράφηκαν ούτε μελετήθηκαν συστηματικά έως σήμερα στη χώρα μας. Ένα πλούσιο δημοσίευτο αρχειακό υλικό είχε μείνει αναξιοποίητο. Το υλικό αυτό βγήκε στην επιφάνεια, από τα υπόγεια, πολλές φορές, των σχολείων, μετά από επιθέσεις ψύλλων.

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι η διατριβή αυτή συμβάλλει ουσιαστικά στη γνώση των εκπαιδευτικών προβλημάτων και την περαιτέρω χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, διότι μέσα από τη μελέτη των ποινών και των παραπτωμάτων καταγράφεται ο βαθμός πειθαρχίας και το ύφος των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο, τα οποία αποτελούν βασικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Και τούτο, διότι για την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής είναι απαραίτητη η πλήρης και η συστηματική απεικόνιση της προηγούμενης και της υπάρχουσας κατάστασης. Ο καλύτερος δε τρόπος, για να περιγραφεί το σχολικό κλίμα, είναι η οριοθέτηση και ο προσδιορισμός της παραβατικότητας, όπως αυτή καταγράφεται στα επίσημα βιβλία κάθε σχολείου.

Τα κοινωνικά και τα εκπαιδευτικά δεδομένα οριοθέτησης της έρευνας προσδιορίστηκαν από το 2^ο παγκόσμιο πόλεμο και τον εμφύλιο που ακολούθησε. Ο παγκόσμιος πόλεμος αλλά κυρίως η επικράτηση των συγκεκριμένων δυνάμεων μετά τον εμφύλιο, προσδιόρισαν την εξέλιξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οπότε προέκυψε η ανάγκη να μελετηθούν τα προβλήματα του σχολείου, στο βαθμό που συνδέονται με την παραβατικότητα των μαθητών, μέσα από την καταγραφή τους. Τα σημερινά σχολεία αντιμετωπίζει διαφορετικά προβλήματα που σχετίζονται πιο πολύ, όχι με τις διαπροσωπικές σχέσεις καθηγητών-μαθητών, αλλά με τους αρνητικούς επηρεασμούς του κοινωνικού περιγύρου.(Ναρκωτικά, Βία). Τα παραπτώματα των μαθητών στο σημερινό σχολείο σχετίζονται με πολιτικές θέσεις, διαμάχες, αρνητικές στάσεις ζωής, και διαφοροποιούνται από τα παραπτώματα του μεταπολεμικού σχολείου.

Η έρευνα προσπαθεί να προσεγγίσει, να εξετάσει , να αναλύσει με κριτικό πνεύμα και να αξιολογήσει τις ποινές στους μαθητές των ημερήσιων σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1950 έως το 2000. Ιδιαίτερα, η έρευνα επιδιώκει:

Να διερευνήσει την εξέλιξη των ποινών διαχρονικά και εντοπίσει τους παράγοντες που καθορίζουν την εξέλιξή τους. Ακόμη, επιχειρεί να αναλύσει τη σχέση της κοινωνικής καταγωγής και της παραβατικότητας στο σχολείο, τη σχέση του φύλου και της παραβατικότητας καθώς και τη σχολική απόδοση των παραβατικών μαθητών. Τέλος, προσπαθεί να επισημάνει τη σχέση της ηλικίας των μαθητών με την παραβατικότητα και να συνδέσει το οικιστικό περιβάλλον του σχολείου με αυτή.

Πρακτικός σκοπός της έρευνας είναι εντοπίσει τις μεταβολές της διαγωγής και των ποινών διαχρονικά και μέσα απ αυτές να στοιχειοθετήσει τυχόν σχέση του πολιτικού συστήματος και της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, σκοπεύει να εξετάσει τον τρόπο εκτέλεσης των ιδεολογικών λειτουργιών των σχολείων μέσω του πειθαρχικού συστήματος και να καθορίσει τη σχέση του φύλου, της ηλικίας, της σχολικής απόδοσης και της κοινωνικής προέλευσης μέσα σ' αυτό. Τέλος, σκοπεύει να καθορίσει μέσω των ποινών το ρόλο των σχολείων στη διαδικασία της κοινωνικοπολιτικής συντήρησης/ αναμόρφωσης από το 1950 και μετά και να βοηθήσει στην ανάπτυξη μιας νέας προβληματικής και προσέγγισης στα σημερινά προβλήματα πειθαρχίας μέσα και έξω από την τάξη, με τέτοιο τρόπο, που θα συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία αρμονικών και δημοκρατικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Από την άλλη μεριά, ο θεωρητικός σκοπός της έρευνας συνίσταται στο να στηρίξει τη θεωρία με αδιάσειστα στοιχεία και να την αξιοποιήσει δημιουργικά αλλά και να δημιουργήσει θεωρία, προκειμένου να αποδείξει τη διαλεκτική σχέση του πολιτικού συστήματος και της εκπαίδευσης. Επειδή η εξεύρεση της κατάλληλης θεωρητικής προσέγγισης είναι πολύ δύσκολη, η έρευνα αποσκοπεί στην επιλογή και στην ανάπτυξη έγκυρων θεωριών και μεθοδολογιών σχετικά με τη διερεύνηση των κοινωνικο-πολιτικών λειτουργιών των σχολείων.

Επίσης, η έρευνα αυτή φιλοδοξεί να συμβάλει εποικοδομητικά στον επαναπροσδιορισμό των σκοπών και των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, επισημαίνοντας ότι αποτελεί αδήριτη ανάγκη η ανάληψη πρωτοβουλιών, προκειμένου η εκπαίδευση να απαγκιστρωθεί από την προσκόλληση σε παρωχημένα ελληνοχριστιανικά πρότυπα του παρελθόντος

και να ανταποκριθεί με σοβαρότητα στις επιταγές των καιρών μας. Επιπρόσθετα σκοπεύει ασκήσει κριτική σε καταστάσεις πραγμάτων και αλληλεξαρτήσεις, προκειμένου να παρουσιάσει την επικρατούσα κατάσταση διαχρονικά.

Όσον αφορά τη μέθοδο, η έρευνα αυτή χρησιμοποίησε την περιγραφή – ανάλυση – ερμηνεία.

Στο πλαίσιο της περιγραφής του εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με την πειθαρχία, καταβάλαμε προσπάθεια να αποτυπώσουμε τη σχολική πραγματικότητα λεπτομερειακά, χωρίς να υπεισέρχονται, όσον το δυνατόν, οι υποκειμενικότητες του ερευνητή. Αναλύοντας την παιδαγωγική πειθαρχική πρακτική, επιχειρήσαμε να αφαιρέσουμε ορισμένες πλευρές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και να την ανασυνθέσουμε μέσα από την πειθαρχία και τις ποινές. Τέλος, αφού κρίναμε και αξιολογήσαμε τα παραπάνω δεδομένα, διατυπώσαμε το συμπέρασμα που εξάγεται από τη μελέτη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και διατυπώσαμε τους σχετικούς προβληματισμούς.

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα αυτής της έρευνας χρειάστηκε ειδική και πλούσια πληροφόρηση. Απαιτήθηκε η γνώση των παιδαγωγικών θεωριών, της παιδοψυχολογίας και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, κυρίως σε ότι αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις και στην πειθαρχία στο σχολείο. Επίσης, κρίθηκε αναγκαίο να μελετηθούν και να αφομοιωθούν οι στόχοι του ελληνικού σχολείου διαχρονικά, η σχετική νομοθεσία των ποινών, οι σχέσεις καθηγητών – μαθητών, το σχολικό κλίμα, ο αριθμός των μαθητών, το επάγγελμα του πατέρα, το φύλο κ.λ.π. Επιπρόσθετα, έπρεπε να γίνουν γνωστές οι κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και θρησκευτικές επιδράσεις πάνω στα Ελληνικά σχολεία. Τέλος θεωρήθηκε σκόπιμο να γίνουν γνωστά τα συγκεκριμένα παραπτώματα των μαθητών.

Προκειμένου να συγκεντρωθούν τα παραπάνω στοιχεία:

Μελετήθηκαν τα ελληνικά συντάγματα (1950-2000), οι σχετικοί νόμοι και τα επίσημα έγγραφα που καθόριζαν και καθορίζουν τη λειτουργία των σχολείων. Εξετάστηκε, μελετήθηκε και αξιολογήθηκε η ιστορία των μεταρρυθμίσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να καθοριστούν οι δυνάμεις που το ελέγχουν, το κατευθύνουν και το συντηρούν. Ανασύρθηκαν και μελετήθηκαν τα σχετικά διατάγματα και οι σχετικές εγκύκλιοι που καθόριζαν τη διαδικασία επιβολής των ποινών. Μελετήθηκαν τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά αρχεία της στατιστικής υπηρεσίας, προκειμένου να διαπιστωθεί η διαχρονική μεταβολή του μαθητικού πληθυσμού όλης της χώρας και να συγκριθεί με αυτόν του δείγματος.

Επισκεφθήκαμε εκατό σχολεία της Πελοποννήσου που λειτουργούσαν από το 1950, όπου:

Από τα επίσημα βιβλία πράξεων των συλλόγων μελετήθηκαν:

οι σχετικές με την επιβολή ποινών πράξεις των συλλόγων καθηγητών των σχολείων, προκειμένου να διαπιστωθεί το είδος και η των παραπτωμάτων διαχρονικά, καθώς επίσης και το πνεύμα που επικρατούσε στο σχολείο και οι σχολικοί κανονισμοί, για να συγκριθούν διαχρονικά και να διαπιστωθεί η εξέλιξή τους.

Από τους επίσημους Γενικούς Ελέγχους καταγράφηκε, η διαγωγή όλων των μαθητών ανά τάξη, προκειμένου να αναλυθεί διαχρονικά. Επίσης καταγράφηκαν τα επαγγέλματα των πατέρων των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, για να διαπιστωθεί η κοινωνική προέλευση των μαθητών που

τιμωρήθηκαν και τα επαγγέλματα των πατέρων όλων των μαθητών, για να συγκριθούν τα προηγούμενα αποτελέσματα. Ακόμη, καταχωρήθηκε το ετήσιο αποτέλεσμα των τιμωρημένων μαθητών, προκειμένου να διαπιστωθεί η «τύχη» τους να συνδεθεί με τη σχολική απόδοση όλων των μαθητών. Τέλος, καταγράφηκε η δύναμη όλων των μαθητών, κατά τάξη, φύλο και σχολική χρονιά, για να συγκριθεί και να προκύψουν οι σχέσεις μεταξύ: αγοριών—κοριτσιών και ποιινών, ηλικίας και ποιινών, τιμωρημένων και μη τιμωρημένων και χρονικής περιόδου και ποιινών.

Επειδή κάθε σχολείο παρουσίαζε και παρουσιάζει ιδιαιτερότητες σχετικά με τη γεωγραφική θέση του (ορεινό-πεδινό, απομονωμένο-κοντινό), την οικονομική κατάσταση της περιοχής (εύφορη περιοχή-άγονη περιοχή), την κοινωνική θέση των γονέων (Υπάλληλοι-Επαγγελματίες-Αγρότες-Εργάτες), το πλήθος των κατοίκων (Αστικό-Ημιαστικό), τα κοινωνικά ήθη και έθιμα, τον εκάστοτε διευθυντή και τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές συγκυρίες, προκειμένου αφ' ενός το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό και αφ' ετέρου τα αποτελέσματα να έχουν στατιστική σημαντικότητα, έγινε καταγραφή των στοιχείων στα 50 (50 Γυμνάσια και 50 Λύκεια) από τα 61 δημόσια σχολεία και εμπορικές σχολές που λειτουργούσαν το 1950 στην Πελοπόννησο, δηλαδή το δείγμα ανήλθε στο 82% του πληθυσμού.

Η έρευνα μπορεί να θεωρηθεί πρωτότυπη, διότι μελετήθηκαν και καταγράφηκαν για πρώτη φορά οι ποινές των μαθητών, οπότε είναι εύκολη η ταξινόμησή τους και η παραπέρα επεξεργασία τους. Ακόμη, συνέδεσε την παραβατικότητα των μαθητών με τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές συγκυρίες, κατέγραψε τη σχέση ανάμεσα στην παραβατικότητα των ελλήνων μαθητών, με το φύλο και την ηλικία και κατέγραψε για πρώτη φορά τις ποινές και τη διαγωγή των μαθητών διαχρονικά. Τέλος, εντόπισε τη σχέση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών με τη συμπεριφορά τους και της σχολικής επίδοσής τους με την παραβατικότητα.

Η ευρύτητα και η πολυπλοκότητα του προβλήματος άφησε ανεξέταστες πολλές πλευρές του και αποτέλεσε βασικό περιορισμό της έρευνας. Ακόμη, η ιδιομορφία κάθε σχολείου μάς υποχρέωσε να προβούμε σε απογραφή του 82% των σχολείων της Πελοποννήσου, που λειτουργούσαν από το 1950 έως σήμερα. Αυτό είχε ως συνέπεια η έρευνα να περιοριστεί στα σχολεία της Πελοποννήσου. Επιπλέον, μολονότι τα ιδιωτικά σχολεία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής ελίτ και της διάκρισης των μαθητών, εξαιρέθηκαν από τη μελέτη. Η εξαίρεσή τους αυτή οφείλεται, αφ' ενός μεν στο γεγονός ότι από την προέρευνα προέκυψε ότι είχαν καταγραφεί στα οικεία βιβλία πολύ λίγες ποινές, αφ' ετέρου, διότι οι πελατειακές σχέσεις που κυριαρχούσαν στο σχολικό περιβάλλον δέσποζαν και στο πειθαρχικό σύστημα και αλλοίωναν την εικόνα της παραβατικής συμπεριφοράς, οπότε ξέφευγαν από τους σκοπούς της έρευνας. Ένας ακόμη περιορισμός της έρευνας ήταν η εξαίρεση των νυκτερινών σχολείων, που έγινε λόγω της σπανιότητάς τους στην εξεταζόμενη περιοχή (το 1950 υπήρχε ένα μόνο νυκτερινό σχολείο, στην Πάτρα) και διότι η ηλικιακή ποικιλία σε συνδυασμό με την ιδιόμορφη κοινωνική προέλευση θα αλλοίωναν τα αποτελέσματα της έρευνας. Τέλος, οι ποινές, όπως προέκυψε από την προέρευνα ήταν πολύ λίγες, ίσως διότι κατά κανόνα οι μαθητές ήταν μεγάλης ηλικίας.

Βασικό περιορισμό της έρευνας αποτέλεσε ακόμη η ανυπαρξία σχετικών ερευνών, η οποία περιορίσε τη διασταύρωση των στοιχείων. Επιπλέον, ως περιορισμός λειτούργησε και η έλλειψη στοιχείων για την περαιτέρω και έκτός

του σχολείου «τύχη» των τιμωρημένων, εξ αιτίας του σχετικού νόμου για τα προσωπικά δεδομένα. Το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, στηριζόμενο στον παραπάνω νόμο δυσκόλεψε σε μεγάλο βαθμό την άντληση των στοιχείων με τη διατύπωση της σχετικής άδειας για την έρευνα, η οποία προβλημάτισε τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, διότι τους καθιστούσε κατ' εξοχήν υπεύθυνους για την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών σχετικά με την ανώνυμη άντληση των στοιχείων. Τελικά, τα εμπόδια ξεπεράστηκαν με τη βοήθεια των Προϊσταμένων των Διευθύνσεων και Γραφείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τέλος, βασικός περιορισμός της έρευνας υπήρξε η υποκειμενικότητα του μελετητή. Στα κοινωνικά, πολιτικά και εκπαιδευτικά προβλήματα, η διατύπωση του προβλήματος και η απάντηση είναι συναρτήσεις της κοινωνικοπολιτικής θεώρησης του παρατηρητή. Η ερώτηση πολλές φορές αποτελεί μέρος της απάντησης και την καθορίζει. Ο ερευνητής προσπάθησε να παρουσιάσει όλα τα στοιχεία στην πραγματική διάσταση τους χωρίς καμιά συστολή και διαστολή.. Για τα ελάχιστα, που τυχόν απέκρυψε, νιώθει εκ των προτέρων ένοχος.

Έχοντας υπόψη τις αντιφάσεις και τη σύγχυση των σκοπών του εκπαιδευτικού συστήματος, η έρευνα αυτή προσπαθεί να οξύνει την αντίθεση της επιλογής ανάμεσα στην ελευθερία και στην αυταρχικότητα, στη διαφώτιση και στη συσκοτίση, στην αναμόρφωση και στη οπισθοδρόμηση. Ακόμη, επιχειρεί να αποκρυπτογραφήσει τις κεκάλυμμένες λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε με την κοινοποίηση τους να συμβάλει στην αντικειμενική πληροφόρηση και στην αβίαστη διαμόρφωση της κριτικής σκέψης. Συγχρόνως, καταβάλλει προσπάθεια με τη αποκρυπτογράφηση των κωδικοποιημένων πληροφοριών, να βοηθήσει τους παιδαγωγούς της πρώτης γραμμής, στο να επαναπροσδιορίσουν την θέση τους όσον αφορά στο ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, προσπαθεί να βοηθήσει και να κεντρίσει άλλους ερευνητές να προχωρήσουν παραπέρα και να μελετήσουν σε βάθος το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος.

Τέλος, με την παράθεση των στοιχείων και των συμπερασμάτων, πασχίζει να βοηθήσει τους αρμόδιους φορείς, να επαναπροσδιορίσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, να αποστασιοποιηθούν κι άλλο από τα παρωχημένα ελληνοχριστιανικά πρότυπα της εκπαίδευσης και να προσαρμόσουν το κανονιστικό πλαίσιο στις σημερινές κοινωνικές συνθήκες, προκειμένου η εκπαίδευση να μπορέσει να ανταποκριθεί, σε ικανοποιητικό βαθμό, στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ:ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1:ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ - ΠΟΙΝΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

1.1. ΠΕΡΙ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ ΓΕΝΙΚΑ

Η πειθαρχία είναι μία έννοια, η οποία διαχρονικά έχει αποκτήσει ποικιλόμορφες σημασίες , ανάλογα με τη χρησιμοποίηση της. Αποτελεί παράγωγο της κοινωνικής οργάνωσης και στοχεύει στην εξασφάλιση της κοινωνικής ισορροπίας, χωρίς να ταυτίζεται με θεσμούς ή μηχανισμούς. Είναι, όπως λέει ο Φουκώ¹ "ένας τύπος εξουσίας, ένας τρόπος άσκησης, που περιλαμβάνει ένα σύνολο οργάνων, τεχνικών, μεθόδων, διαδικασιών, επιπέδων εφαρμογής, στόχων. Είναι μια φυσική ή μια ανατομία της εξουσίας, μια τεχνολογία. Και μπορούν να την αναλάβουν είτε εξειδικευμένα ιδρύματα (φυλακές), είτε ιδρύματα που τη χρησιμοποιούν προς ένα βασικό σκοπό (π.χ. το σχολείο), είτε προϋπάρχουσες αρχές, κρατικοί θεσμοί, μηχανισμοί, που κατέστησαν την πειθαρχία θεμελιακή αρχή της εσωτερικής τους λειτουργίας".

Ετυμολογικά η λέξη πειθαρχία αποτελείται από τις λέξεις πείθω/ομαι και τη λέξη αρχή/ω, που σημαίνει υπακοή μέσω της πειθούς κάποιου σε κάποιον ο οποίος εκπροσωπεί κάποια αρχή. Σύμφωνα με το λεξικό του καθηγητή Γ. Μπαμπινιώτη, πειθαρχία είναι «κάθε υποταγή στους ανωτέρους, σε ορισμένες αρχές, στους νόμους, στους ισχύοντες κανόνες...»²

Η πειθαρχία για τους αρχαίους Έλληνες ήταν ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες εύρυθμης λειτουργίας του πολιτεύματος (δημοκρατίας, ολιγαρχίας, αριστοκρατίας, μοναρχίας) και ηθική καταξίωση της ζωής (υπακοή στους άγραφους νόμους των θεών, σεβασμός στους γονείς και στους ξένους, αμέριστη συμπαράσταση στους φίλους, τήρηση όρκων κ.λ.π). Ο Δημοσθένης³ τονίζει: «επειδή οι νόμοι μετά τους θεούς αναμφίβολα σώζουν την πόλη (=κράτος), πρέπει το νομοταγή όλοι να το τιμούν και να το επαινούν, ενώ τον απείθαρχο να τον τιμωρούν». Δεν πρέπει άλλωστε να ξεχνούμε ότι το πρώτο δεδομένο της δημοκρατίας είναι η ευνομία . Ο Πλάτων αναφέρεται στη δύναμη των νόμων στην «Πολιτεία» του και τους «Νόμους» του.« Ευνομία πειθαρχία νόμων σπουδαίων ». Τούτο θέλει να πει πως δεν είναι αρκετό να είναι οι νόμοι σπουδαίοι , να έχουν σχολαστικά μελετηθεί , αλλά και πως χρειάζεται επιπλέον η τυφλή προσήλωση στο πνεύμα τους και η αυτοπειθαρχία σε όσα ορίζουν και προστάζουν .Ο Αριστοτέλης⁴ αναφερόμενος στα πολιτεύματα, τονίζει ότι όλοι οι άνθρωποι πείθονται για λόγους συμφέροντος και το συμφέρον είναι αυτό που σώζει ένα πολίτευμα: «πείθονται γαρ άπαντες τω συμφέροντι, συμφέρει δε το σώζον την πολιτείαν». Η ανυπακοή στους άγραφους νόμους (ήθη και έθιμα, λατρεία, νεκροί, ικέτες κ.λ.π) είναι μεγάλη ντροπή για τον παραβάτη.

Στην αρχαία τραγωδία η «ύβρις» και η «τίσις» (τιμωρία) παίρνουν όχι μόνο ανθρώπινες αλλά και κοσμικές διαστάσεις. Η παραβίαση των θείων νόμων διασαλεύει την κοσμική τάξη, η οποία για να αποκατασταθεί, απαιτεί

¹ ΦΟΥΚΩ Μ. (1989): Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής. Εκδόσεις Ράππα, Αθήνα, σελ.283

² ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ. (1998):Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα, σελ. 832

³ Κατ Αριστογείτονος Α΄ 21

⁴ Ρητορική Α΄,8

την παραδειγματική τιμωρία του ενόχου. Ο Αισχύλος⁵ με το στόμα της θεάς Αθηνάς, διακηρύσσει τη δύναμη της δημοκρατίας με την υπακοή στους νόμους, με το σεβασμό και τον ιερό φόβο προς τα θέσμια, με την απόρριψη του δεσποτισμού και της αναρχίας, με «το μη αδικείν».

Από τη γεωμετρική εποχή ως την εποχή του Αριστοτέλη ο σεβασμός στα θέσμια ήταν αρχή .απαράβατη. Η πειθαρχία έσωζε, ενώ η απειθαρχία αναστάτωνα και κλυδώνιζε τις πόλεις. Η τιμωρία των ενόχων ήταν επιταγή σύμφωνα με του γραπτούς και άγραφους νόμους.

Στις μέρες μας, η έννοια της πειθαρχίας, πολύ συχνά χρησιμοποιείται, για να υποδηλώσει την απόλυτη υποταγή ή και τη μέθοδο υποταγής σε κάποια αρχή. Ακόμη η έννοια μπορεί να περιλαμβάνει και τη διαμόρφωση χαρακτήρων ή ακόμη και το εργαλείο επιβολής συγκεκριμένων ιδεών και πρακτικών που δε συμφωνούν με το κοινό αίσθημα για το δίκαιο ή στη διάχυτη αντίληψη περί εξουσίας, ηθικής και ελευθερίας. Σήμερα η έννοια της πειθαρχίας ενσωματώνει και αρνητικά στοιχεία, κυρίως μετά το πνεύμα ελευθερίας, που ακολούθησε τον ευρωπαϊκό διαφωτισμό σε σύγκριση με τις πρακτικές των ολοκληρωτικών καθεστώτων του παρελθόντος και του παρόντος. Πρέπει εδώ να τονισθεί ότι η πειθαρχία σε πολλές περιπτώσεις αποτέλεσε αυτοσκοπό και όχι το εργαλείο για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων ή για την εξασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων ώστε να διαφυλαχθούν τα όρια και οι εκφράσεις της ελευθερίας των κοινωνιών.

Έτσι, οι θεωρίες της άμεσης αναπαραγωγής υποστηρίζουν ότι η κοινωνία πρέπει να αναπαράγεται ή να διατηρείται και αυτό μπορεί να γίνει μόνο αν επιβληθούν ορισμένοι «περιορισμοί» στην ελευθερία, στον αυθορμητισμό και την αυτενέργεια του ατόμου. Το άτομο πρέπει «να πειθαρχεί στις απαιτήσεις της κοινωνικής ζωής».⁶

Τέλος μπορεί να θεωρηθεί ,ότι η πειθαρχία συνιστά μία γενικευμένη στρατηγική εξορθολογισμού της κοινωνίας, μέσα από τη δράση ενός συστήματος τεχνικών, οι οποίες αποσκοπούν στη παραγωγή ρυθμισμένων συμπεριφορών και αυτοελεγχόμενων υποκειμένων και ότι είναι «ένας τρόπος καθυπόταξης σε σχέσεις εξουσίας, που τείνουν, με τη δράση της , να μετατραπούν σε σχέσεις κυριαρχίας».⁷

1.2. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η κοινωνική πειθαρχία είναι συγκεκριμένος τρόπος ανθρώπινης συμπεριφοράς, που ανταποκρίνεται στους κανόνες δικαίου και ηθικής, οι οποίοι έχουν καθιερωθεί σε μια κοινωνία. Η πειθαρχία είναι απαραίτητος όρος για την ύπαρξη της κοινωνίας και καθορίζεται πάντοτε από τις επικρατούσες κοινωνικές θέσεις τις οποίες και κατοχυρώνει. Σε τελευταία ανάλυση, η πειθαρχία καθορίζεται από το βαθμό συνδυασμού των προσωπικών συμφερόντων των μελών μίας κοινωνίας με τις ανάγκες τους και με τους κοινωνικά καθορισμένους κανόνες συμπεριφοράς. «Αν οι κανόνες αυτοί δε γίνονται αποδεκτοί, παρουσιάζονται ορισμένες αποκλίσεις στη συμπεριφορά

⁵ ΑΙΣΧΥΛΟΣ, Ευμένιδες , στ. 690-702

⁶ BOWLES, S. AND GINTIS, H.(1976): Schooling in Capitalist America, Routledge and Kegan Paul, London, σελ.270

⁷ ΣΟΛΩΜΟΝ, Ι.(1994) :Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γλώση πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου, στο ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗ , Ε.Μ.Ε.Α., Τοπικά α Αθήνα, σελ. 264



των ατόμων, που είτε ρυθμίζονται με τη βοήθεια του κοινωνικού ελέγχου ή μπορεί να οδηγήσουν σε αλλαγές των κανόνων και θεσμών που ισχύουν.»⁸

Πρώτος ο Durkheim εισήγαγε την έννοια της πειθαρχίας στην νεότερη κοινωνιολογική σκέψη σαν την έννοια κλειδί, που συνδέει την κοινωνία με το άτομο. Κατά τον Durkheim⁹ το πνεύμα της πειθαρχίας αποτελεί το ένα από τα τρία κοινά χαρακτηριστικά σε όλα τα ηθικά συστήματα (πνεύμα πειθαρχίας-προσκόλληση σε κοινωνικές ομάδες- αυτοπροσδιορισμός ή αυτονομία). Ακόμη υποστηρίζει ότι η ηθική συμπεριφορά προϋποθέτει την πειθαρχία σε ορισμένους κανόνες για να είναι συνεπής και κανονική. Το πνεύμα της πειθαρχίας αρχίζει να ξεκινά με το περιορισμό των επιθυμιών και των ορέξεων, δηλαδή να κυριαρχείται από την αυτοπειθαρχία. Η φύση του ανθρώπου δεν του επιτρέπει να το επιχειρήσει αυτό μόνος του, οπότε η αυτοσυγκράτηση μπορεί να επιτευχθεί μόνο άμα δοκιμάσουμε τον εξωτερικό περιορισμό. Τελικά, δηλαδή το πνεύμα της πειθαρχίας κατά τον Durkheim δεν ταυτίζεται με την τυφλή υποταγή στην κοινωνία.

Η πειθαρχία από την άλλη μεριά στηρίζει την κοινωνία, στοιχειοθετώντας τη μετάβαση από τους κανόνες στις αξίες και αντίστροφα, προσφέροντας έτσι μία βάση για το συνολικό οικοδόμημα της θεωρίας περί συγκρότησης της κοινωνίας. Δεδομένου ότι, η κοινωνία μπορεί να θεωρηθεί σαν ιδιόμορφη κατασκευή, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η πειθαρχία στηρίζει την ιδιομορφία αυτής της κατασκευής ως πραγματικότητας για το άτομο, «την ιδιομορφία δηλαδή μιας ταυτόχρονης ύπαρξης “έξω” και “μέσα” , ανεξάρτητα από τα υποκείμενα και δια των υποκειμένων».¹⁰

Η πειθαρχία ως κοινωνικό συστατικό και ως μέσο διατήρησης και αναπαραγωγής της κοινωνίας εγκαθιδρύεται σταδιακά. Σύμφωνα με τον S.Nisbet¹¹ υπάρχει:

Το στάδιο της συναίνεσης, όπου το άτομο ελέγχεται από διάφορες καταστάσεις πόνου και ευχαρίστησης τις οποίες και συνηθίζει. Η πειθαρχία εδώ εμφανίζεται συνειρμικά.

Το στάδιο της αυταρχικότητας, όπου το άτομο αποδέχεται την ανωτερότητα κάποιων ατόμων και υπακούει στη θέλησή τους. Αυτό το στάδιο πειθαρχίας αναπτύσσεται σε αυστηρά ιεραρχημένες κοινωνικές ομάδες όπως είναι ο στρατός, η δημόσια διοίκηση ή ιδιωτική πρωτοβουλία κ.λ.π.

Το στάδιο της κοινωνικής πειθαρχίας, όπου το άτομο ελέγχεται μέσω κοινωνικών δυναμικών, που αναπτύσσονται στις διάφορες κοινωνικές ομάδες. Κυρίαρχο ρόλο εδώ παίζει ο κοινωνικός έλεγχος και οι μηχανισμοί του. Σ' αυτό το στάδιο μπορεί να συμπεριληφθεί και η σχολική πειθαρχία.

Το στάδιο της προσωπικής ελευθερίας, όπου το άτομο μαθαίνει να ελέγχει τον εαυτό του μέσα από τις προσλαμβανόμενες κοινωνικές παραστάσεις, τις ιδέες του, την κυρίαρχη ιδεολογία, τους κοινωνικούς αγώνες και τις αξίες κ.ά. Το τελευταίο αυτό στάδιο αποτελεί το αποκορύφωμα των προηγούμενων, όπου η πειθαρχία μετατρέπεται σε προσωπική υπόθεση του ατόμου, δηλαδή φθάνει το άτομο στην κατάσταση της αυτοπειθαρχίας.

⁸ ΣΕΝΤΟΦ, Λ.(1982) :Πειθαρχία Κοινωνική, στη Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια, τομ. 27,Ακάδημος, Αθήνα, σελ. 225

⁹ DURKHEIM,Ε.(1961),Moral Education, Free Press, New York, , σελ.23

¹⁰ ΚΟΥΖΕΛΗΣ Γ. (1994), Η «προς συμμόρφωσιν» γνώση. Ο τόπος της πειθαρχίας στις θεωρίες της κοινωνίας, στο ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗ , Ε.Μ.Ε.Α., σελ. 264

¹¹ NISBET, S. όπως παρατίθεται στο Κυρίδης,Α.: Η Πειθαρχία Στο Σχολείο, Gutenberg, 1999, σελ. 15-16

Τελικά μπορούμε να υποστηρίξουμε πως την πειθαρχία δεν πρέπει να την ορίζουμε με αρνητικούς όρους ως επιβολή ή ως άσκηση βίας, αλλά κυρίως ως μια προσπάθεια αύξησης των δυνατοτήτων των ατόμων και ταυτόχρονα τον έλεγχο αυτών προς ένα συγκεκριμένο σκοπό. Γι αυτό άλλωστε η πειθαρχία έχει διεισδύσει σε όλες εκφάνσεις του κοινωνικού βίου. Ταυτόχρονα όμως, αυτό ακριβώς αποκαλύπτει αφ' ενός τη συναρμογή των πειθαρχικών δικτύων με τις ταξικές πρακτικές και αφ' ετέρου ένα συγκεκριμένο τρόπο οργάνωσης της παραγωγής. Αυτό σημαίνει ότι οι στρατηγικές αυτές αποτελούν αντανάκλαση οικονομικών πρακτικών, ωστόσο συναρμολογούνται σ' αυτές, λειτουργώντας προς την κατεύθυνση της ρύθμισης της κατανομής των φορέων για την εξασφάλιση και την αναπαραγωγή του εργατικού δυναμικού, υποβοηθώντας στον εξορθολογισμό και στην αποτελεσματικότητα της αναπαραγωγικής λειτουργίας της κοινωνίας.

1.3. ΕΙΔΗ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ

Σε μία κοινωνία υπάρχει μία γενική πειθαρχία υποχρεωτική για όλους. Τα υπόλοιπα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας ή κάποιοι θεσμικοί παράγοντες του κοινωνικού σχηματισμού αναλαμβάνουν να κατευθύνουν υποχρεωτικά τα άτομα σε συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς. Για παράδειγμα η πειθαρχία που επιβάλλεται από το Σύνταγμα και αφορά όλους του Έλληνες. Εκτός όμως από τη γενική πειθαρχία υπάρχει και η ειδική πειθαρχία, υποχρεωτική μόνο για τα μέλη μίας ορισμένης ομάδας (σχολική πειθαρχία, κομματική, στρατιωτική, ποδοσφαιρική, οδική κ.λ.π.), τα οποία είναι υποχρεωμένα να υπακούουν στους εκάστοτε εσωτερικούς κανονισμούς και στους ειδικούς νόμους.

Όσον αφορά τον τρόπο επιβολής της μέσα από τη διαδικασία του κοινωνικού ελέγχου, διακρίνεται σε:¹²

Θετική ή αρνητική

Θετική: όταν είναι αποτέλεσμα επιδοκιμασίας συμπεριφοράς και όταν συνεπάγεται υπόσχεση ή παροχή επιβράβευσης (θετική κύρωση της συμπεριφοράς)

Αρνητική: όταν είναι αποτέλεσμα αποδοκιμασίας συμπεριφοράς ή απειλής και όταν συνεπάγεται επιβολή κολασμού (αρνητική κύρωση συμπεριφοράς).

Ενεργή ή Ενδεχόμενη

Ενεργή: όταν είναι αποτέλεσμα κοινωνικού ελέγχου που ασκείται με τη μορφή επιβράβευσης ή την επιβολή κολασμού.

Ενδεχόμενη: όταν είναι αποτέλεσμα κοινωνικού ελέγχου που ασκείται με τη μορφή υπόσχεσης επιβράβευσης (θετικός έλεγχος) ή απειλής κολασμού (αρνητικός έλεγχος).¹³

Τυπική ή άτυπη

Τυπική: όταν είναι αποτέλεσμα γραπτών και γενικής ισχύος κανόνων, οι οποίοι προβλέπουν κυρώσεις και επιβάλλεται με τα θεσμοθετημένα όργανα (δικαστήρια κ.λ.π.).

Άτυπη: όταν είναι αποτέλεσμα άγραφων και ηθικών, αφηρημένων κανόνων, οι οποίοι δεν προβλέπουν συγκεκριμένες κυρώσεις. (Λιντσάρισμα, «γιουχάρισμα», αποπομπή κ.λ.π.). Η πειθαρχία αυτή χαρακτηρίζει τις

¹² ΤΣΑΟΥΣΗΣ, Δ.Γ.,(1989), Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας, Gutenberg, Αθήνα, σελ. 154

¹³ ΚΥΡΙΔΗΣ, Α.Γ.,(1999), Η ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Gutenberg, Αθήνα, σελ.44

παραδοσιακές κοινωνίες, τις πρωτογενείς ομάδες και κάθε κοινωνικό σύνολο στο οποίο επικρατούν άμεσες και προσωπικές σχέσεις.¹⁴

Όσον αφορά το άτομο, μπορούμε να διακρίνουμε την πειθαρχία σε εσωτερική ή αυτοπειθαρχία, σε πειθαρχία που πηγάζει από κάποιο συμφέρον και την υποχρεωτική πειθαρχία. Η αυτοπειθαρχία προϋποθέτει βαθιά αφομοίωση των κανόνων και τηρείται χωρίς εξωτερικές κυρώσεις. Η άσκηση αυτοελέγχου είναι αποτέλεσμα της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης που έχει προηγηθεί και είναι συνάρτηση της αποτελεσματικότητάς της. Σε διάκριση με την αυτοπειθαρχία οι άλλες κατηγορίες βασίζονται σε εξωτερικές κυρώσεις θετικές ή αρνητικές (ποινές-αμοιβές).

1.4. ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ - ΑΝΟΜΙΑ- ΑΠΟΚΛΙΣΗ

Ως παραβατική συμπεριφορά (delinquency) μπορεί να θεωρηθεί κάθε παραβίαση του νόμου. Στην κοινωνιολογία σαν παραβατική συμπεριφορά θεωρούμε κάθε συμπεριφορά που ξεφεύγει από το κοινωνικά αποδεκτό. Κατά τον Τσαούση¹⁵ «Απόκλιση είναι η κοινωνικά παραδεκτή απόσταση του τρόπου εκπλήρωσης (υποκειμενική διάσταση) από το κανονιστικά ορισμένο περιεχόμενο (αντικειμενική διάσταση) του ρόλου». Εδώ πρέπει να τονισθεί η διαφορά της παραβατικότητας και της ανομίας από την απόκλιση. Η απόκλιση αναφέρεται σε διαφοροποίηση από συγκεκριμένο πλαίσιο συμπεριφοράς, ενώ η παραβατικότητα και η ανομία αναφέρεται σε καταστρατήγηση συγκεκριμένων κανόνων (νόμων).

Πολλοί συνδέουν την παραβατικότητα με το άτομο, το οποίο στο πλαίσιο της πραγμάτωσης των ατομικών του επιδιώξεων, παραβιάζει τα δικαιώματα των άλλων ή τα κοινωνικά αγαθά. Μπορούμε να μιλάμε για πολεοδομική παράβαση, όταν γνωρίζουμε τους όρους δόμησης. Αν δεν υπήρχαν οι όροι δόμησης, ο καθένας θα έκτιζε ανάλογα με το ατομικό του συμφέρον. Με αυτό τον τρόπο, η οικοδόμηση προσδιορίζεται αντικειμενικά στο πλαίσιο μιας κοινής συλλογιστικής. Οι περιορισμοί στη δόμηση τίθενται για την εξυπηρέτηση του κοινού καλού και η παραβατικότητα εκδηλώνεται στη βάση της ικανοποίησης των προσωπικών συμφερόντων. Ο Γκότοβος¹⁶ συμφωνεί με τον παραπάνω συλλογισμό και τονίζει ότι η παραβατικότητα είναι παράγωγο της ασυμμετρίας ανάμεσα στους επιθυμητούς στόχους του ατόμου για επιτυχία, αναγνώριση και οικονομική άνεση, και στα μέσα που διαθέτει για την πραγματοποίησή τους. Π.χ. όταν ο επιθυμητός στόχος είναι ένα ακριβό αυτοκίνητο και το άτομο δε διαθέτει το οικονομικό υπόβαθρο, η ασυμμετρία αυτή μπορεί να οδηγήσει σε παραβατικότητα.

Ο προσδιορισμός της παραβατικότητας και της ανομίας είναι δύσκολος, διότι δεν είναι σαφής ο καθορισμός του τι θεωρείται παραβίαση του νόμου. Αν θελήσουμε να τη μετρήσουμε από τα επίσημα στοιχεία της αστυνομίας ή τις αποφάσεις των δικαστηρίων, τότε θα διαπιστώσουμε ότι: «Υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στην πραγματική και στην επίσημα διαπιστούμενη παραβατικότητα. Από διάφορες βρετανικές έρευνες, (Rutter

¹⁴ ΚΥΡΙΔΗΣ, Α.Γ., (1996), Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σελ. 118

¹⁵ ΤΣΑΟΥΣΗΣ, Δ.Γ., (1989), Χρηστικό Λεξικό κοινωνιολογίας, Gutenberg, Αθήνα, σελ. 32

¹⁶ ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α.Ε. (1996), Καταλήψεις: Ανορθόδοξες Μορφές Μαθητικής Διαμαρτυρίας, Gutenberg, Αθήνα, σελ. 14

1983) συνάγεται ότι «μόνο ένα στα δέκα αδικήματα αναφέρεται στην αστυνομία και ένα στα έξι εντοπίζεται από την ίδια την αστυνομία»¹⁷

Η δυσκολία προσδιορισμού της απόκλισης εντοπίζεται από όλους τους κοινωνιολόγους, οι οποίοι δεν είναι εύκολο να συμφωνήσουν σε έναν γενικά αποδεκτό ορισμό της απόκλισης με αποτέλεσμα η απόκλιση να είναι ένα βασικό πεδίο στο οποίο εκφράζονται οι περισσότερες διαφωνίες τους. Σε σχετική μελέτη του Simmons J.L. το 1965, σε δείγμα 180 ατόμων σχετικά με το τι εκείνοι θεωρούσαν ως απόκλιση, διαπιστώθηκε ότι οι ερωτηθέντες αναγκάστηκαν να αναφέρουν 252 διαφορετικές συμπεριφορές και πρόσωπα, προκειμένου να περιγράψουν το τι είναι απόκλιση. Μερικά από αυτά ήταν: «αλκοολισμός, πορνεία, χρήση ναρκωτικών ουσιών, ψυχασθένεια, κομμουνιστές, άθαιοι, δολοφόνοι, ψεύτες, διαζευγμένοι, γυναίκες καριέρας, συντηρητικοί κ.λ.π.»¹⁸

Από την άλλη μεριά, προκειμένου να ορίσουμε την έννοια του παραβατικού ατόμου μέσα στην κοινωνία, πρέπει να προσδιορίσουμε την έννοια του «υγιούς», οπότε προϋποτίθεται μία θεωρία της ανθρώπινης φύσης. Ο Lukes ισχυρίζεται ότι για να γίνουν κατανοητές οι παραπάνω έννοιες, πρέπει να λάβουμε υπόψη τις απόψεις του Durkheim και του Marx για το ποια είναι η «υγιής», «μη παραβατική», «φυσική» ή «φυσιολογική» κατάσταση του ατόμου μέσα στην κοινωνία.¹⁹

Μια συμπεριφορά για να μπορεί να χαρακτηριστεί σαν αποκλίνουσα ή παραβατική πρέπει να γίνει καταληπτή μέσα από μία διαδικασία αξιολόγησης και στη συνέχεια να ταξινομηθεί στις κατηγορίες: Παραβατική - Μη παραβατική. Με αυτό τον τρόπο η παραβατικότητα, ως έννοια και μορφή συμπεριφοράς αποκτά δύο βασικά στοιχεία απαραίτητα για τον προσδιορισμό της: την αξιολόγηση της μέσω ενός αποδεκτού επικοινωνιακού κώδικα και την ένταξή της στην ανάλογη κατηγορία (παραβατική ή μη παραβατική). Η παραβατική συμπεριφορά, προκειμένου να κατηγοριοποιηθεί, πρέπει να σημασιοδοτηθεί από το «παραβατικό» άτομο, (ενεργόν υποκείμενο σύμφωνα με τον Γκότοβο)²⁰ και από τον παρατηρητή. Η έννοια της ενέργειας του υποκειμένου χρησιμοποιείται, για να αποδοθεί η έννοια της συμπεριφοράς, δεδομένου ότι πρόκειται για μια μορφή δράσης που μπορεί να παρατηρηθεί και η οποία συνδέεται άρρηκτα με το ρόλο του ενεργούντος υποκειμένου κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας. Η συμπεριφορά ως ενέργεια πρέπει να είναι δυνατόν να παρατηρηθεί, να καταγραφεί, να αξιολογηθεί μέσω ενός κατάλληλου μηχανισμού και τέλος να πλαισιωθεί σε ένα χωροχρόνο, που θα επιτρέπει την αξιολόγησή της. Για παράδειγμα δεν είναι δυνατόν να ταξινομηθεί από τον παρατηρητή μία πράξη που δεν πέφτει στην αντίληψή του ή πέφτει αλλά συντελείται σε ένα χωροχρόνο άγνωστο γι αυτόν (η συμπεριφορά ενός βουλευτή κατά την διάρκεια μιας συνεδρίασης δεν μπορεί να αξιολογηθεί από έναν που βρίσκεται έξω από το κοινοβούλιο και δεν ξέρει τον κανονισμό της Βουλής).

Προκειμένου η συμπεριφορά να γίνει ευκολότερα αντιληπτή πρέπει:

¹⁷ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ (1991), ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Τόμος 7, Αθήνα, σελ.3739

¹⁸ NOBA-ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, Χ.,(2001): Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία, Gutenberg, Αθήνα, σελ.14

¹⁹ LUKES. S.(1969), Alienation and Anomie, στο LASLETT, PETER and RUNCIMAN, WALTER GARISSON (Editors), Philosophy, Politics and Society, Blackwell, Oxford, σελ. 142

²⁰ ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α.Ε.,(1988), Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, σελ.30

Το «δρών» υποκείμενο να είναι ενταγμένο σε μία ή περισσότερες κοινωνικές ομάδες. Σ αυτή την περίπτωση η ένταξη διευκολύνει την επικοινωνιακή διαδικασία μέσα από τους ισχύοντες νόμους και κανονισμούς, που διαμορφώνουν την κοινωνική ομάδα. Κατ αυτό τον τρόπο, μία συμπεριφορά μπορεί να χαρακτηριστεί ως παραβατική ή μη, ανάλογα με την αξιολόγησή της σύμφωνα με τους παραπάνω νόμους. Βέβαια, η ίδια δράση του υποκειμένου μπορεί να πάρει ποικίλες σημασιοδοτήσεις σε διαφορετικές κοινωνίες. Γι παράδειγμα, η παρουσία του μαθητή στον κινηματογράφο θεωρείται ως απολύτως φυσιολογική τώρα, αλλά στοιχειοθετούσε παραβατική συμπεριφορά για το Σχολείο²¹ έως 1980.

Να υπάρχει ο «παρατηρητής» που θα αλληλεπιδρά με το «ενεργόν» υποκείμενο. Η ύπαρξη του «παρατηρητή» είναι αναγκαία, προκειμένου να λειτουργήσει ως αποδέκτης της συμπεριφοράς, να την αξιολογήσει σύμφωνα με τους ισχύοντες κανόνες και τέλος, να αντιδράσει ανάλογα με τη συμπεριφορά.

Να είναι ξεκαθαρισμένες οι έννοιες κανονική και μη κανονική συμπεριφορά. Οι έννοιες αυτές είναι δύσκολο να σημασιοδοτηθούν με αντικειμενικά κριτήρια, διότι απορρέουν από τους κανόνες που διέπουν την κοινωνική οργάνωση και οι οποίοι πολλές φορές αμφισβητούνται. Για παράδειγμα, πολλοί μαθητές αμφισβητούσαν την αναγκαιότητα τού να φέρουν πηλίκιο, με αποτέλεσμα να αξιολογούνται στα επαρχιακά σχολεία ως παραβατικοί, τη στιγμή που στα σχολεία της Αθήνας, η ίδια συμπεριφορά δε θεωρείτο παραβατική.

1.5. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ

Τα μέλη μιας ομάδας (κοινωνίας) ενεργούν με βάση τις «νόρμες» των ρόλων που καλούνται να «παίξουν» στο πλαίσι που καθορίζεται από τους κανόνες και τις κυρίαρχες τάσεις και ιδεολογίες της ομάδας. Η εκμάθηση των κανόνων της συμπεριφοράς των ατόμων μέσα στο κοινωνικό σύνολο και κατά συνέπεια η ένταξή του αποτελεί στόχο της κοινωνικοποίησης. Όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν την ύπαρξη ενός μηχανισμού, προκειμένου το άτομο να μάθει τους κοινωνικούς κανόνες και τους κοινωνικούς ρόλους, στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησής του. Ο κοινωνικός έλεγχος είναι αυτός ο μηχανισμός με τη βοήθεια του οποίου η κοινωνία επιβάλλει τους όρους της πάνω στα μέλη της με αποτέλεσμα να διατηρεί την συνοχή, τη διατήρησή και την αναπαραγωγή της.

Ο κοινωνικός έλεγχος αναφέρεται ακόμη και στον τρόπο που γίνονται αποδεκτές και αφομοιώνονται από την κοινωνία, οι κοινωνικές αξίες και κανόνες. Π.χ. Η ισότητα των φύλων περνάει μέσα από τη διαδικασία του κοινωνικού ελέγχου, με την οποία παγιώνεται, ώστε να αποφεύγεται η αμφισβήτησή της. Αντίθετα, ενέργειες ή πρακτικές που θέτουν σε κίνδυνο ή σε αμφισβήτηση το κοινωνικό κατεστημένο υπόκεινται σε έλεγχο και αποδυναμώνονται, δηλαδή ο κοινωνικός έλεγχος, μπορεί να θεωρηθεί ως μηχανισμός αυτοσυντήρησης και αναγέννησης της κοινωνίας.

Στο ίδιο πνεύμα προσανατολίζεται και ο Τσαούσης²², ο οποίος χαρακτηρίζει τον κοινωνικό έλεγχο ως το σύνολο των μέσων που χρησιμοποιεί η κοινωνία για να εξασφαλίσει τη συμμόρφωση προς τους

²¹ Βιβλία Πράξεων: 1^ο Πατρών (1957), Κιάτου (1964) κ.λ.π.

²² ΤΣΑΟΥΣΗΣ, Δ.Γ.,(1987), Η κοινωνία του ανθρώπου, Gutenberg,Αθήνα, σελ. 170

κανόνες και τα κανονιστικά πρότυπα που ισχύουν στους κόλπους της μία δεδομένη στιγμή.

Κατά τον Lukes, S. (1969)²³, υπάρχουν δύο ομάδες με διαφορετικές απόψεις πάνω στον κοινωνικό έλεγχο. Από την μία μεριά, εκείνη των συντηρητικών, που εκφράζεται από τους Durkheim, Hobbes, Freud κ.λ.π., και η οποία θεωρεί απαραίτητο τον εξαναγκασμό, τις εξωτερικές πιέσεις και την καταστολή, προκειμένου να επιτευχθεί η ευημερία του συνόλου και των ατόμων διότι βλέπει τον άνθρωπο σαν ένα μείγμα επιθυμιών, που πρέπει να «κοντρολαριστούν», να εξημερωθούν, να καταπιεστούν και να προσαρμοστούν. Από την άλλη μεριά, εκείνη των «ουτοπιστών» και φιλελεύθερων, που εκφράζεται από το Rousseau, Marx, κ.λ.π., και η οποία πιστεύει ότι τα προβλήματα του ατόμου και της κοινωνίας οφείλονται στους αδικαιολόγητους περιορισμούς και εξαναγκασμούς που επιβάλλονται στον άνθρωπο. Ακόμη υποστηρίζεται ότι είναι απαραίτητος κάποιος έλεγχος του ατόμου, που συνίσταται στον περιορισμό της ελευθερίας του εκεί που αρχίζει των άλλων. Οι βασικές διαφορές ανάμεσα στις απόψεις των δύο ομάδων συνοψίζονται από τον Lukes, S. (1969)²⁴: «Ο κοινωνικός καταναγκασμός είναι για τον Marx άρνηση, ενώ για τον Durkheim προϋπόθεση της ελευθερίας και της ολοκλήρωσης του ατόμου».

Τέλος, ο κοινωνικός έλεγχος μπορεί να εκφράζεται με στοιχειώδη μορφή (έθιμα, τελετές, ταμπού, οικογενειακές σχέσεις κ.λ.π.), με την κοινή γνώμη (κυρίαρχη ιδεολογία αποδεκτή από το κοινωνικό σύνολο που διαπερνά τις τυπικές διαδικασίες και μερικές φορές τις αναιρεί (μακριά μαλλιά ή σκουλαρίκι στους άντρες κ.λ.π.) και τέλος με τους θεσμούς (δικαιοσύνη, νομικό σύστημα κ.λ.π.)²⁵

1.6. ΕΞΟΥΣΙΑ – ΗΓΕΣΙΑ

Η εξουσία μπορεί να θεωρηθεί ως ένα γενικό κοινωνικό φαινόμενο σε όλα τα επίπεδα ανάπτυξης της κοινωνίας. Σύμφωνα με το ορισμό του M. Weber, (1972), εξουσία είναι «η ευκαιρία που έχει ένα πρόσωπο, που δρα στο πλαίσιο μιας κοινωνικής σχέσης, να είναι σε θέση να πραγματοποιήσει τη θέλησή του, ανεξάρτητα από την αντίσταση που πιθανόν συναντήσει και αδιάφορα από πού εκρέει η ευκαιρία αυτή».²⁶ Η έννοια της εξουσίας συνδέεται άμεσα με την ικανότητα που έχει κάποιος να επιβάλει τη θέλησή του, δηλαδή με την έννοια της δύναμης²⁷. Όλοι οι άνθρωποι, σε όλες τις κοινωνίες μπορούν σε συνδυασμό με τις ιστορικές και τις πολιτικοκοινωνικές συγκυρίες, να βρεθούν στη θέση να ασκήσουν εξουσία ανάλογα με τις φυσικές και τις ψυχικές ικανότητες, τα χαρίσματα, τις επίκτητες ιδιότητες, τις γνώσεις, τις οργανωτικές ικανότητες κ.λ.π. που διαθέτουν. Οι εξουσιαστικές σχέσεις συναντώνται με διαφορετικό βαθμό ολοκλήρωσης στους διάφορους

²³ LUKES. S. (1969), Alienation and Anomie, στο LASLETT, PETER and RUNCIMAN, WALTER GARISSON (Editors), Philosophy, Politics and Society, Blackwell, Oxford, σελ. 145

²⁴ LUKES. S. (1969), Alienation and Anomie, στο LASLETT, PETER and RUNCIMAN, WALTER GARISSON (Editors), Philosophy, Politics and Society, Blackwell, Oxford, σελ. 142

²⁵ PARK, R.E./BURGES, E.W. (1961), Introduction to the science of sociology, Harper, New York, σελ. 38

²⁶ WEBER, M., (1972), Wirtschaft und Gesellschaft, Her. J. Winckelmann, J.C.B. Mohr, Tuebingen, σελ. 28

²⁷ ΤΣΑΟΥΣΗΣ, Δ.Γ., (1987), Η κοινωνία του ανθρώπου, Gutenberg, Αθήνα, σελ. 471

κοινωνικούς σχηματισμούς: άτομα, μικρές και μεγάλες ομάδες, οργανισμούς, υποσυστήματα, ολόκληρες κοινωνίες και παγκόσμιες κοινωνίες.

Η εξουσία μπορεί να είναι παραδοσιακή (π.χ. Βασιλείς), νόμιμη (απρόσωπη), όταν εκφράζει την υπακοή όχι σε ένα πρόσωπο αλλά στο νόμιμο κάτοχο μιας νομίμως συνιστώμενης θέσης (π.χ. στον τροχονόμο) και χαρισματική, όταν νομιμοποιείται από την προσωπικότητα του ηγέτη και τα ιδιαίτερα χαρίσματά του (π.χ. ο Μάγος της φυλής, τα μέντιουμ, οι προφήτες).²⁸ Η ηγεσία θεωρείται ένας ειδικός τύπος εξουσίας. Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό του M.Weber, (1972) , η ηγεσία αναφέρεται «στην περίπτωση, που μία προσταγή συγκεκριμένου περιεχομένου βρίσκει με την ανακοίνωσή της άτομα πρόθυμα να την υπακούσουν»²⁹. Δίπλα σε αυτόν το στενό ορισμό, αντιπαραθέτει ο K.O. Hondrich, (1972), ένα σύγχρονο ορισμό: «ηγεσία έχουμε στην περίπτωση, που μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα... η ικανοποίηση ή μη των αναγκών... βασίζεται στην διάθεση των ατόμων για την τήρηση τυπικών διαδικασιών κανόνων και αρμοδιοτήτων »³⁰. Στον παραπάνω ορισμό θα συμφωνούσε και ο Γ. Κουζέλης,(1998), ο οποίος επαναφέρει την έννοια του κοινωνικού συμβολαίου, προκειμένου να προσδιορίσει την παραπάνω διάθεση των ατόμων : «Απεναντίας μάλιστα, ως νομιμοποιητικό σχήμα αλλά και ως κυρίαρχη αφήγηση που παρεμβαίνει πολιτικά, διαμορφώνοντας ένα κοινωνικό πρόγραμμα, το κοινωνικό συμβόλαιο αποτελεί σ αυτή του την εκδοχή τον κεντρικό άξονα ιδεο-λογικής θεμελίωσης και αναπαραγωγής των σχέσεων μεταξύ κοινωνίας, κράτους και πολιτών».³¹

Η ηγεσία είναι μία νόμιμη αναγκαιότητα και κατά συνέπεια προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο μέτρο αναγνώρισης των ηγεμόνων από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας ή τουλάχιστον από το μεγαλύτερο κομμάτι. Η αναγνώριση απορρέει από την απόδειξη εκ μέρους των ηγεμόνων ότι η ύπαρξή τους εξυπηρετεί το κοινωνικό σύνολο μέσα από τη διαδικασία της απονομής της δικαιοσύνης, την απόκτηση υλικών αγαθών κ.λ.π. Ο προσανατολισμός των ηγεμόνων και των υπόλοιπων μελών του κοινωνικού συνόλου , σε ένα κοινό σύστημα αξιών, κανόνων και δικαιοσύνης, οδηγεί σε ένα ιεραρχικά δομημένο σύστημα κοινωνικών σχέσεων, το οποίο υπόσχεται σταθερές και προϋπολογισμένες σχέσεις, όπου οι υλικές και θεσμικές επιπτώσεις της σύναψης συμβολαίου θα πρέπει να εξασφαλίζονται: θα πρέπει εκείνος που υποτασσόμενος "δίνει", να "εισπράττει" το αντίτιμο σε ασφάλεια, υπηρεσίες, και αγαθά. Δηλαδή, θα πρέπει η πρότυπη μορφή του κανονισμού που απορρέει από την άτυπη συμφωνία να είναι ολότελα θεσμοποιημένη και πανταχού παρούσα.

Όσων αφορά τις μορφές ηγεσίας, αυτές μπορούν να ταξινομηθούν ανάλογα με τη μορφή των σχέσεων των ηγετών με τα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού συστήματος σε: Μονοκρατορία, Αριστοκρατία, Ολιγαρχία, Δημοκρατία.

²⁸ WEBER,M.,(1968), Die drei reinen Typen der legitimen Herrschaft, στο Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Her. J. Winckelmann, J.C.B. Mohr, Tübingen, σελ.475,478,481

²⁹ WEBER,M.,(1972), Wirtschaft und Gesellschaft, Her. J. Winckelmann, J.C.B. Mohr, Tübingen, σελ.28

³⁰ HONDRICH,K.O.,(1972),Demokratisierung und Leistungsgesellschaft, Shurkamp, Frankfurt, σελ. 26

³¹ ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ.(1998), Η σχολική διαμόρφωση πολιτικών υποκειμένων: οι ελληνικές αντιφάσεις, Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 1, σελ.1.

Τέλος, αν εξετασθεί από τη μεριά του ηγέτη, η ηγεσία δομείται από τρία βασικά χαρακτηριστικά: τη θέση του ηγέτη στο οργανωτικό σύστημα, τη προσωπικότητά και τις μορφές συμπεριφοράς του. Τα χαρακτηριστικά αυτά του ηγέτη μπορούν να κάνουν διακριτή τη διαφορά μεταξύ της έννοιας της εξουσίας και εκείνης της ηγεσίας. Μπορεί για παράδειγμα, ένας πνευματικός ηγέτης να μπορεί να επηρεάζει, αλλά να μην έχει τη δύναμη να επιβάλλει, δηλαδή, να μην είναι σε θέση να εξουσιάζει.

1.7. ΠΟΙΝΗ

Οι εξουσιαστικές σχέσεις επειδή στηρίζονται στη βάση μιας ιεραρχικής δομής, προϋποθέτουν την ικανότητα των φορέων της εξουσίας να επιβάλουν τη θέλησή τους και διαμορφώνονται με τις ποινές. Κατά τον Η Ματσαγγούρα, (1998): «Ποινή είναι η κάθε δυσάρεστη εμπειρία που επιβάλλει ένα πρόσωπο εξουσίας σε ένα ιεραρχικά κατώτερο άτομο, σαν αποτέλεσμα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του τελευταίου»³².

Ο Γ, Παλαιολόγου, (1957), 45 χρόνια πριν, δεν ασχολείται με αυτόν που επιβάλλει την ποινή: «Ποινή είναι ο πόνος, ο επιβαλλόμενος εις τινα δια παράνομον συμπεριφοράν. Η παράστασις του πόνου συνοδεύουσα την προκαλέσασαν τον πόνον κακήν ενέργειαν ή πράξιν, γίνεται αιτία ώστε να παρακωλύεται η επανάληψις της».³³

Από τη μεριά της κοινωνίας, η ποινή θεμελιώνεται στο ότι οι άνθρωποι έχουν αποδεχθεί την τήρηση τυπικών διαδικασιών και ηθικών κανόνων, που απορρέουν από τις ανάγκες διατήρησης της κοινωνικής συνοχής και έχει σαν σκοπό να καταδικάσει την παράνομη πράξη και να προφυλάξει τα μέλη της από τις παραβιάσεις των νόμων. Προς τη μεριά του παραβάτη, η ποινή στοχεύει προσωρινά ή μόνιμα να τον καταστήσει ακίνδυνο προς την κοινωνία, να μην επαναλάβει την αντικοινωνική συμπεριφορά του, να τον βοηθήσει να εξιλεωθεί και, όσο είναι δυνατόν να βελτιώσει την κοινωνική συμπεριφορά του. Σύμφωνα με το Φουκώ³⁴, οι ποινές εξασφαλίζουν τους υποτασσόμενους αναλαμβάνοντας την "κοινωνικοποίηση" των, σύμφωνα με τον Marx "απομονωμένων ατόμων". Δηλαδή, προσφέρονται σαν αντάλλαγμα στους υποτασσόμενους, για την υποταγή τους.

³² ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1998), Οργάνωση και Διεύθυνση της σχολικής τάξης, Γρηγόρης, Αθήνα, σελ. 159

³³ ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ, Γ., (1957): Γενική Παιδαγωγική, Τυπογραφείον Μυρτίδη, Εν Αθήναις, σελ. 348

³⁴ ΚΟΥΖΕΛΗΣ Γ. (1994), Η «προς συμμόρφωσιν» γνώση. Ο τόπος της πειθαρχίας στις θεωρίες της κοινωνίας, στο ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗ, Ε.Μ.Ε.Α., τοπικά α', Αθήνα, σελ. 276

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ – ΠΟΙΝΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

2.1. ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ

2.1.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Η σχολική πειθαρχία στο πέρασμα του χρόνου αντιμετωπίστηκε διαφορετικά από τις διάφορες παιδαγωγικές σκέψεις, ανάλογα με το βαθμό εξέλιξής τους. Αποτέλεσε το εργαλείο για την εξασφάλιση της ομαλότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον μηχανισμό για την εξασφάλιση και εδραίωση των σχολικών και των ευρύτερων εξουσιαστικών δομών. Η σχολική πειθαρχία με την έννοια της υπακοής, αποτελεί βασικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την χαρακτηρίζει και παίζει αποφασιστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά της. Κατά τον Καψάλη ο όρος «πειθαρχία» είναι πολύ ευρύς και γενικός και το γεγονός αυτό οδηγεί πολλές φορές σε παρανοήσεις και παρεξηγήσεις: «Στην παιδαγωγική γλώσσα με τον όρο “πειθαρχία” δεν εννοούμε συνήθως την κατάχρηση εξουσίας του εκπαιδευτικού κατά έναν τρόπο που να εξασφαλίζει την τυφλή υπακοή και την απόλυτη συμμόρφωση των μαθητών με τις θελήσεις του».¹ Με αυτό τον τρόπο αντιδιαστέλλει τη σχολική από τη στρατιωτική πειθαρχία, που έχει σκοπό να δημιουργήσει μία συμπαγή ομάδα με μία βούληση (του διοικητή). Σκοπός της σχολικής πειθαρχίας είναι να βοηθήσει το μαθητή να σκέπτεται αυτόνομα και να ενεργεί αυτόβουλα και υπεύθυνα. Δηλαδή, με το όρο πειθαρχία εννοούμε σήμερα την εξασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων, που επηρεάζουν την απρόσκοπτη εργασία και συνεργασία της τάξης και τη βοηθά να πετύχει τους σκοπούς της.

Πειθαρχία ακόμη, σημαίνει διόρθωση της συμπεριφοράς με την άσκηση εξωτερικού ελέγχου, αλλά και ανάπτυξη του εσωτερικού ελέγχου, της αυτοπειθαρχίας του, πάνω στην ίδια συμπεριφορά. Αυτοπειθαρχία είναι η κατάσταση κατά την οποία ο μαθητής μπορεί να προσαρμοστεί σε συγκεκριμένο θέμα και να μεταθέσει το ενδιαφέρον του για άλλα ερεθίσματα σε μια πιο κατάλληλη στιγμή. Οπότε, σε μία ευρύτερη έννοια, σχολική πειθαρχία είναι ένα σύνολο από κανόνες και συμπεριφορές με τις οποίες μπορούμε να κατευθύνουμε τους μαθητές. «Με την έννοια αυτή... δεν είναι άστοχο να πούμε πως ταυτίζεται λίγο πολύ με την έννοια της αγωγής»².

Με την αυτοπειθαρχία συμφωνεί και ο *Durkheim* (1995), ο οποίος στη προσπάθειά του να καθιερώσει την κοινωνιολογία ως επιστήμη με ακαδημαϊκό κύρος, στοχαζόταν πάνω στην εκπαίδευση: «Η πειθαρχία είναι απαραίτητη στα σχολεία. Η εκπαίδευση πρέπει να διδάσκει στους ανθρώπους αυτοπειθαρχία»³. Οι ιδέες αυτές είναι κατά μία έννοια συντηρητικές διότι είναι σαφές ότι απαιτεί μια δομημένη τάξη κι ένα δομημένο σχολείο, με ξεκάθαρες ηθικές αξίες στις οποίες πρέπει να συμμορφώνονται οι μαθητές. Σύμφωνα με αυτή τη θέση, όταν ένα παιδί μπαίνει στο σχολείο βρίσκεται αντιμέτωπο με κανόνες που δεσμεύουν εξίσου αυτό και τους άλλους. Αυτοί οι κανόνες είναι πιο γενικοί από αυτούς που έχει να αντιμετωπίσει στο σπίτι του. Υφιστάμενο

¹ ΚΑΨΑΛΗΣ, Α.Γ., (1989), ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, σελ. 525

² ΚΑΨΑΛΗΣ, Α.Γ., (1989), ό.π., σελ. 525

³ DAVID BLACKLEDGE- BARRY HUNT (1995): Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Έκφραση, σελ. 19

την πειθαρχία του σχολείου, το παιδί μαθαίνει ότι υπάρχουν γενικοί κανόνες τους οποίους πρέπει να αποδεχτεί. Ωστόσο, η σχολική πειθαρχία δεν πρέπει να είναι υπερβολικά λεπτομερής ή να καλύπτει τα πάντα. Κάτι τέτοιο θα πετύχαινε μόνο να κάνει το παιδί να επαναστατήσει ή θα το έκανε τόσο εξαρτημένο από τους εξωτερικούς κανόνες, ώστε να μην μπορεί να αναπτύξει την αυτοπειθαρχία που απαιτείται στη σύγχρονη κοινωνία.

Οι *R.L. Curwin* και *A.N. Mendler* (1980), στην προσπάθειά τους να ορίσουν την πειθαρχία, θεωρούν δύο διαφορετικές τάξεις. Στην Α δεν υπάρχουν κανόνες. Ο καθηγητής και οι μαθητές κάνουν ό,τι θέλουν και ο καθένας αποφασίζει για το σωστό. Φυσικά δεν τίθεται θέμα πειθαρχίας, διότι δεν καταστρατηγείται κανένας κανόνας. Στην Β τάξη υπάρχουν κανόνες, που τους έχει ορίσει ο καθηγητής. Κάθε συμπεριφορά καθορίζεται από τους κανόνες και επιπλέον, θεωρούν ότι κανένας μαθητής δεν τους παραβαίνει. Ούτε σ αυτή την τάξη έχουμε θέμα πειθαρχίας, διότι κανένας κανόνας δεν παραβιάζεται. Αν συγκρίνουμε τις δύο τάξεις, θα δούμε ότι στην Α οι ανάγκες κάθε μαθητή παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο σε σχέση με τις ανάγκες της ομάδας. Το αντίθετο συμβαίνει στην Β τάξη. Οπότε καταλήγουν: «ορίζουμε την πειθαρχία ως μία κατάσταση κατά την οποία οι ανάγκες της ομάδας (τάξη) ή του Σχολείου συγκρούονται με τις ανάγκες του ατόμου (μαθητή) που είναι μέλος της ομάδας» Στο σχολικό περιβάλλον αυτό σημαίνει ότι το πρόβλημα της πειθαρχίας παρουσιάζεται, όταν η συμπεριφορά του μαθητή εμποδίζει τους άλλους να παρακολουθήσουν ή τον δάσκαλο να διδάξει.»⁴

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό μπορούμε να εξηγήσουμε τους διαφορετικούς ορισμούς της πειθαρχίας, από τις θεωρητικές σχολές, στο βαθμό που η κάθε μία θεωρεί σπουδαιότερη την ικανοποίηση των αναγκών της μιας(μαθητή) ή της άλλης πλευράς (καθηγητή, σχολείου).

Ο Μακαρένκο,(1977) αντιμετωπίζει την πειθαρχία πιο διαλεκτικά: «Η πειθαρχία είναι προϊόν του συνόλου της διαπαιδαγωγικής επίδρασης, που σ' αυτό συμπεριλαμβάνεται και η διδαχτική ενέργεια και οι διαδικασίες της διαμόρφωσης του χαρακτήρα, των διενέξεων και της λύσης των διενέξεων μέσα στην τάξη ή στο σχολείο, της φιλίας και της εμπιστοσύνης...»⁵

Από την άλλη πλευρά ο *Hubert,R.,(1959)*, αντιμετωπίζει το θέμα της πειθαρχίας πιο αυστηρά, οριοθετώντας τη συμπεριφορά του μαθητή. Πιστεύει ότι το σχολείο έχει ανάγκη από μία γενική τάξη και μία παιδαγωγική, που έχει για σκοπό την τέλεια προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του. Το σχολείο πρέπει να παρουσιάζει την τάξη στον μαθητή, σαν το νόμο της διαρθρώσεως αυτού του ίδιου του περιβάλλοντος. «Η αντίσταση αυτής της σχολικής τάξεως στα ένστικτά του και στις ιδιοτροπίες του έχει την ίδια σπουδαιότητα με την αντίσταση των στερεών αντικειμένων, στα οποία προσκρούει. Το χτύπημα είναι για το παιδί ένα μάθημα, γιατί είναι ένα όριο...»⁶. Η πειθαρχία ακόμη, μπορεί να θεωρηθεί και ως εργαλείο επιβολής του δασκάλου. Ο *Mosse-Bastide(1966)* υπερασπίζεται αυτή την εξουσία: «πειθαρχία σημαίνει να απογυμνώσεις το παιδί από τον πρωτογονισμό του».⁷

⁴ CURWIN ,R.L. – MENDLER, A.(1980): *The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management*, Reston Publishing, Reston, Virginia, σελ. 8-10

⁵ ΜΑΚΑΡΕΝΚΟ Α.Σ.(1977):*Διαλεκτικά παιδαγωγικά έργα*. Αθήνα, σελ. 74

⁶ HUBERT,R.,(1959): *Γενική παιδαγωγική*, Μετ. Κίτσου,Κ./Σκουλάτου,Β. ,Κένταυρος, Αθήναι, σελ.693

⁷ DOYET, B. (1992):*Πειθαρχία και τιμωρίες στο Σχολείο*, Μετ. Θεοδωρακόπουλος, Λ., Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, , σελ.34

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί η γνώμη των μαθητών για την πειθαρχία στο σχολείο. Σε σχετική έρευνα της PRC, που έγινε για λογαριασμό της Γραμματείας Νέας Γενιάς και του Εθνικού Συμβουλίου Νεολαίας, σε νέους ηλικίας 16-29 χρονών, διαπιστώθηκε πως το 44,7% πιστεύει ότι το σχολείο πρέπει να μαθαίνει τους μαθητές υπακοή.⁸

2.1.2. Παιδαγωγικές θέσεις και σκέψεις

Η εξέταση των παιδαγωγικών κειμένων και των άρθρων που κατακλύζουν την εκπαιδευτική βιβλιογραφία, δείχνουν ότι στην πραγματικότητα υφίστανται πολλά ρεύματα σκέψης και επομένως πολλές πρακτικές συχνά αντιφατικές. Όλοι όμως συμφωνούν ότι όταν εξετάζει κανείς τα πράγματα από την άποψη της παιδαγωγικής πρακτικής, δύο συστήματα κατά κύριο λόγο αντιτίθενται, τα οποία μολονότι εμφανίζονται με διαφορετικά ονόματα στη βιβλιογραφία, δεν παύουν να εκφράζουν το φιλελεύθερο προσανατολισμό της εκπαίδευσης, το ένα, και τον αυταρχικό, το άλλο.

Ο Doyet, (1992), τα ονομάζει κατευθυντικό και μη κατευθυντικό: «Υπάρχει πάντα στο σχολείο μία μέθοδος αυταρχική και κατευθυντική, (directive), στην ουσία της και μία πιο φιλελεύθερη, αυτοπειθαρχίας και μη κατευθυντισμού (non-directivisme)».⁹ Και οι Curwin, R.L. – Mendler, A. τα ονομάζουν συστήματα: «του εσωτερικού ελέγχου (No External Control) και του άκαμπτου εξωτερικού ελέγχου (Strict and Complete External Control)»¹⁰

Οι θέσεις των περισσότερων σύγχρονων θεωρητικών για την πειθαρχία στο σχολείο, μπορούν να ταξινομηθούν ανάμεσα στα δύο ακραία συστήματα, σύμφωνα με τον πίνακα 3.1:

Πίνακας 2.1: Θεωρητικές απόψεις για την πειθαρχία στο σχολείο

Summerhill (Dewey, J./Neill, A./Syngg, D./Combs, A.) Μαθητοκεντρική (client-centered) (Rogers, C.) Οριοθέτηση της Συμπεριφοράς (Ginott, H.) Ιεράρχηση των μαθητικών αναγκών (Maslow, A. /Bessel, H./Abidin, R) Λανθασμένες Πεπιοθήσεις των μαθητών (Dreikurs) Αποσαφήνιση αξιών (Raths, L.) Συνδιαλλακτική (Transactional) Ανάλυση (Ernst, K.) Αποτελεσματικότητα Καθηγητή (Gordon, T.) Θεραπεία της πραγματικότητας (Glasser, W.) Ηθική ανάπτυξη (Kohlberg, L.) Αλλαγή Συμπεριφοράς (Thorndike, E./ Skinner, B. / Becker, W.E.) Έλεγχος Συμπεριφοράς με φάρμακα	ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ Οι ανάγκες του μαθητή σοβαρότερες από τις ανάγκες της ομάδας-σχολείου ΑΚΑΜΠΤΟΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ Οι ανάγκες της ομάδας-σχολείου σημαντικότερες από τις ανάγκες του μαθητή.
--	--

⁸ ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, (17-11-1999), στο archive.enet.gr/1999/11/17/on-line /keimena/greece/greece3.htm

⁹ DOYET, B. (1992): Πειθαρχία και τιμωρίες στο Σχολείο, Μετ. Θεοδωρακόπουλος, Λ., Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, σελ.32

¹⁰ CURWIN, R.L. – MENDLER, A. (1980): The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management, Reston Publishing, Reston, Virginia, σελ.78-80

I. Εσωτερικός έλεγχος

Θεωρεί τις ανάγκες του ατόμου πιο σημαντικές από αυτές της ομάδας ή του Σχολείου. Η αιτία των προβλημάτων πειθαρχίας αποδίδεται στην παρέμβαση του σχολείου στη φυσική διαδικασία ανάπτυξης του μαθητή.

Οι θεωρίες του εσωτερικού ελέγχου ελαχιστοποιούν το ρόλο του σχολείου ως παράγοντα εξωτερικού ελέγχου και υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα πειθαρχίας αποδίδονται στο γεγονός, ότι η φυσική διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού δεν ταιριάζει με τις απαιτήσεις του θεσμού, δηλαδή τα προβλήματα της πειθαρχίας προκαλούνται από την στιγμή που αρχίζουν να μπαίνουν οι περιορισμοί: «Δεν υπάρχει πρόβλημα πειθαρχίας, όταν δεν υπάρχουν κανόνες για να καταστρατηγηθούν.»¹¹

II. Εξωτερικός έλεγχος

Οι υποστηρικτές των θεωριών του εξωτερικού ελέγχου υιοθετούν την άποψη ότι οι ανάγκες της ομάδας και της εξουσίας είναι πιο σοβαρές από τις ανάγκες του ατόμου. Τονίζουν ότι ανεξάρτητα από το πόσο ευχάριστο είναι το σχολείο, εμπλέκει τους μαθητές σε μία διαδικασία σκληραγώγησης που είναι πολύτιμη, αυτή καθ' αυτή. Ο John Locke (1934) πιστεύει στη λογικότητα των ανθρώπων. Θεωρεί ότι η εκπαίδευση προωθεί την αυτοπειθαρχία, τον αυτοέλεγχο και «τη δύναμη να απαρνηθούμε την ικανοποίηση των επιθυμιών μας... Από την κούνια πρέπει να εκπαιδεύουν οι γονείς τα παιδιά τους στην αυταπάρνηση»¹².

Και ο *Alain* αναζητεί ένα παραδοσιακό και αυταρχικό σύστημα: «Το παιδί δεν επιθυμεί τίποτα περισσότερο από το να μην είναι παιδί. Στοχεύει το δύσκολο, όχι το ευχάριστο, αλλά δεν μπορεί να το πραγματοποιήσει μόνο του. Δεν πρέπει λοιπόν να φοβόμαστε να του φανούμε δυσάρεστοι, και μάλιστα πρέπει να φοβόμαστε όταν του αρέσουμε».¹³

Ο εξωτερικός έλεγχος είναι λειτουργικά αποτελεσματικός αλλά παιδαγωγικά απαράδεκτος, διότι παρατείνει την κοινωνική και ηθική ετερονομία και έτσι αναιρεί τη βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης να συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικά και ηθικά αυτόνομων μαθητών. Η εκπαίδευση, ξεκινώντας από τον εξωτερικό έλεγχο, πρέπει να κατατείνει στον εσωτερικό, που θεωρείται η βάση πάνω στην οποία η αγωγή θα στηρίξει το έργο της.

2.1.3. Παιδαγωγικές σχολές

«Summerhill»

Μπορεί να θεωρηθεί σαν καθαρός εκπρόσωπος των θεωριών εσωτερικού ελέγχου, που πιστεύουν ότι όσο περισσότερο το σχολείο προσπαθεί να επιβάλει, να χειριστεί και να ελέγξει τη συμπεριφορά των μαθητών, τόσο περισσότερο θα υπάρχουν προβλήματα πειθαρχίας.

Το Summerhill απεικονίζει τη πεποίθηση ότι το σχολείο πρέπει να ταιριάζει στο παιδί. « Το σχολείο σκότωσε τη πρωτοβουλία, τη δημιουργία. Είπαν

¹¹ CURWIN, R.L. – MENDLER, A. (1980): *The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management*, Reston Publishing, Reston, Virginia, σελ.80

¹² LOCK, J., (1934): *Some Thoughts Concerning Education*, Cambridge University Press, London, σελ. 25

¹³ DOYET, B., (1992): *Πειθαρχία και τιμωρίες στο Σχολείο*, Μετ. Θεοδωρακόπουλος, Λ., Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, σελ.33

στους νέους πώς να ζουν , τι να σκέπτονται και τι να πιστεύουν... και ποίοι είμαστε εμείς που θα πούμε ότι η δική μας κουλτούρα είναι ανώτερη από τη δική τους;».¹⁴ Οι ρίζες της θεωρίας φτάνουν μέχρι τον Πλάτωνα, που τόνισε τις ατομικές διαφορές και πρότεινε να βρεθούν οι κλίσεις κάθε παιδιού. Στην συνέχεια *Rousseau, (1762)*, παρότρυνε η ανάπτυξη του παιδιού να γίνεται με όσο το δυνατόν λιγότερη επποπτεία από τους μεγάλους. «Προσπαθώντας να μάθετε τους μαθητές σας το καθήκον της υπακοής, ενώνετε στη νομιζόμενη πειθώ τη δύναμη και τις φοβέρες, ή ,που είναι και χειρότερο, την κολακεία και τις υποσχέσεις.... Αλλ ο φόβος της τιμωρίας, η ελπίδα της συγνώμης, η φορτικότητα, η δυσκολία της απόκρισης, τους αποσπούν όλες τις ομολογίες που τους αξιούν και πιστεύουν , που τους έπεισαν, όταν δεν τους έχουν παρά στενοχωρήσει ή εκφοβίσει».¹⁵ Αρκετά αργότερα ο John Dewey , υποστήριξε ότι τα παιδιά πρέπει να έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν τις δικές τους επιλογές, προκειμένου να φτάσουν στην πράξη. «Οι απαρχές κάθε μάθησης, όποια κι αν είναι τούτη, πρέπει να μπολιάζονται πάνω στην πείρα που έχουν ήδη τα παιδιά ...»¹⁶

Η «αντιαυταρχική» αγωγή αποτελεί μία διαδικασία αγωγής και μάθησης με το παιδαγωγικό σύστημα του A.S. Neil , που θεωρητικά και λειτουργικά δίνει το ευρύτερο πλαίσιο στη φιλοσοφία της αγωγής. Απετέλεσε τον αντίποδα της αυταρχικής αγωγής και έχει ως κυρίαρχα στοιχεία την ελευθερία, τις συναινετικές διαδικασίες, τον ανθρωπισμό, την ειλικρίνεια, την αποβολή του φόβου και την εισαγωγή της ταυτότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εισήγαγε την αυτοδιαχείριση στο σχολείο και την απόρριψη κάθε μορφής εξαναγκασμού. Εκδηλώθηκε μετά την κρίση της αυθεντίας που εκδηλώθηκε στις Η.Π.Α. και την Ευρώπη «...ως αναζωπυρωμένο παιδαγωγικό σύστημα του Neil , από τη μια μεριά, και την εκπαιδευτική θεωρία και πράξη που υποστηρίχτηκε και εφαρμόστηκε στους κόλπους του φοιτητικού κινήματος από την άλλη».¹⁷

Βασική θέση της «αντιαυταρχικής» αγωγής είναι η εναντίωση στη τιμωρία και την εξουσιαστικής πειθαρχία η οποία είναι επικίνδυνη, διότι εξαναγκάζει το παιδί κάτω από το συναίσθημα του φόβου να γίνει υποκριτικό και να διαστρεβλώσει το χαρακτήρα του.

Πολύ πριν και οι *Snygg, D. και Combs, A. (1949)* ¹⁸ τόνιζαν ότι η μάθηση, ως φυσική και φυσιολογική δραστηριότητα, δεν πρέπει να εξαρτάται από τους κανόνες και την παρακίνηση του δασκάλου. Ακόμη πίστευαν ότι οι ενήλικες παρεμβαίνουν στην παιδική μάθηση μέσα από τις προσπάθειες τους να αντικαταστήσουν τους στόχους των παιδιών με δικούς τους στόχους.

¹⁴ NEIL A.S.,(1976), Talking of Summerhill, Μετ. Σ. Τσάμης, ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗΣ, Αθήνα, σελ.27-28

¹⁵ ΡΟΥΣΣΩ, Ι., ΑΙΜΙΛΙΟΣ Ή ΠΕΡΙ ΑΓΩΓΗΣ, Μετ. Κοντογιάννη, Λ., Εκδ. Οίκος Δημητράκου, Εν Αθήναις, σελ. 107.

¹⁶ DEWEY J.,(1980): Πείρα και αγωγή, Μετάφραση Γ.Α. Βασδέκη, Αθήνα, σελ. 67

¹⁷ ΞΟΧΕΛΛΗΣ Π.,(1985): Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης, Θεσσαλονίκη, σελ.30

¹⁸ SNYGG, D. KAI COMBS, A.,(1949): Individual Behavior. Harper, New York, στο Curwin ,R.L. – Mendler, A.: The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management, Reston Publishing, Reston, Virginia, 1980 σελ.80

Τέλος, κριτική κατά της «αντιαυταρχικής» αγωγής ασκήθηκε τόσο από τις δυτικές, όσο και τις ανατολικές χώρες. Στις ανατολικές χώρες η αντιαυταρχική αγωγή χαρακτηρίστηκε ακόμα και αναρχική.¹⁹

Μαθητοκεντρική (client-centered)

Αναπτύχθηκε από τον *Carl Rogers (1969)*. Προβλέπει ελευθερία στην εκπαιδευτική διαδικασία και βασίζεται στην προσεκτική ακρόαση της έκφρασης των σκέψεων και συναισθημάτων του μαθητή και την επανατροφοδότηση του μηνύματος που ακούστηκε. Ο μαθητής έχει να επιλέξει μεταξύ του να συμφωνήσει με την επανατροφοδότηση, αν ανταποκρίνεται στα λεγόμενά του, ή να αποσαφηνίσει το νόημα του μηνύματος του. Η μέθοδος προϋποθέτει ένα περιβάλλον αποδοχής και κατανόησης, το οποίο βοηθά τους μαθητές να εξερευνήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να λύσουν μόνοι τα προβλήματά τους. Επιπλέον προβλέπεται η ενίσχυση της αποδοχής του εαυτού του μαθητή. «όταν ο μαθητής αποδέχεται τον εαυτό του, είναι πολύ πιο ελεύθερος να ακούσει, να καταλάβει και να πλησιάσει τους άλλους».²⁰ Βασικό σημείο της Μαθητοκεντρικής Σχολής είναι η ελευθερία στην επιλογή των στόχων από τους μαθητές, προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες τους. Όταν οι μαθητές αντιληφθούν ότι είναι ελεύθεροι, να ακολουθήσουν τους δικούς τους στόχους, οι περισσότεροι απ' αυτούς εντείνουν τον αγώνα, εργάζονται περισσότερο, αφομοιώνουν και χρησιμοποιούν περισσότερο αυτά που έχουν μάθει. Ο καθηγητής παίρνει μέρος στη μαθησιακή διαδικασία ως συντονιστής – παράγοντας διευκόλυνσης της μάθησης (facilitating the learning) και όχι ως αυθεντία που επιβάλλει τους κανόνες του.

Το φιλοσοφικό υπόβαθρο της σχολής μπορεί να οριοθετηθεί στα παρακάτω: «Θέλω να μιλήσω για τη μάθηση. Αλλά όχι τη νεκρή, στείρα, ανωφελή, βασισμένη σε μπουρδες που εύκολα ξεχνιούνται και η οποία παραγεμίζεται στο μυαλό του φουκαρά μαθητή ο οποίος βρίσκεται καθηλωμένος στο κάθισμά του με τα σιδερένια δεσμά της άνεσης! Μιλάω για τη μάθηση- την ακόρεστη περιέργεια του έφηβου, η οποία τον κάνει να "ρουφά" καθετί που έχει σχέση με τις μηχανές των αγωνιστικών αυτοκινήτων... Μιλάω για κάθε μάθηση κατά την οποία η εμπειρία του μαθητή κινείται πάνω στην κατεύθυνση: "Όχι, Όχι, αυτό δεν το θέλω". "Περίμενε, αυτό είναι πιο κοντά σε ό,τι μ ενδιαφέρει, το χρειάζομαι." "Α.., Αυτό είναι. Τώρα απορροφάω με απληστία ότι χρειάζομαι και ότι θέλω να ξέρω."»²¹

Τέλος, χαρακτηριστικό είναι το γεγονός, ότι στις 12.000 λέξεις του βιβλίου *Freedom to Learn* δεν συναντάται πουθενά η λέξη πειθαρχία (*discipline*) ή ποινή (*punishment*).

Οριοθέτηση της Συμπεριφοράς

Στο πλαίσιο της θεωρίας του Rogers κινήθηκε και ο *Ginnot, (1972)*²², ο οποίος όμως οριοθέτησε τη συμπεριφορά. Η οριοθέτηση αυτή αφήνει να αναδυθεί το θέμα της πειθαρχίας. Το μοντέλο απαιτεί σταθερή οριοθέτηση της συμπεριφοράς, αλλά ποτέ των συναισθημάτων. π.χ. Όταν διαπληκτίζονται

¹⁹ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ Κ., (1983): Το πρόβλημα της παιδείας στο φως της πάλης των ιδεών, Αθήνα, σελ. 16

²⁰ ROGERS, C.R., (1969): *Freedom to Learn*, Merril, Columbus, Ohio, σελ.96)

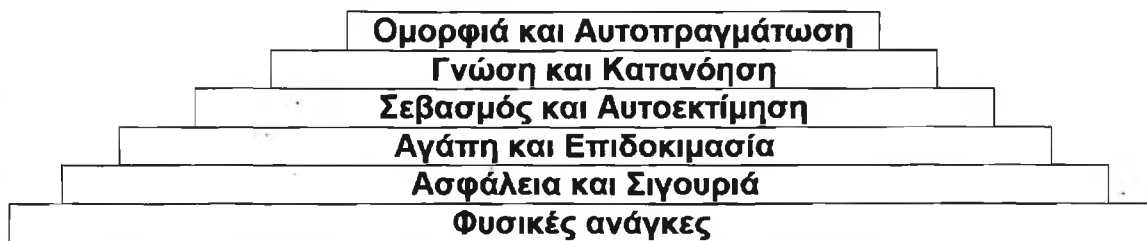
²¹ ROGERS, C.R., ό.π., σελ.3

²² GINNOT, H.G. (1972): *Teacher and Child*, Macmillan, New York, σελ. 147-148

δύο μαθητές, σύμφωνα με το εν λόγω μοντέλο, ο δάσκαλος αφού αναγνωρίσει και δεχτεί τα συναισθήματα του θυμού, επιβάλλει τα όρια: «Απαγορεύεται να μαλώνετε μέσα στην τάξη». Στη συνέχεια πρέπει να ανακαλύψει υποκατάστατα των μεθόδων τιμωρίας, διότι όταν τιμωρείται ένα παιδί, εξαγριώνεται και τοποθετείται αρνητικά. Γίνεται επιθετικό, οργίζεται και θέλει να εκδικηθεί. Στην πειθαρχία πρέπει να αποφεύγεται, ό,τι γεννά μίσος. Αντίθετα, πρέπει να ενισχύεται, ό,τι προωθεί την αυτοεκτίμηση.

Ιεράρχηση των μαθητικών αναγκών

Ο Maslow (1954) πιστεύει ότι ο μαθητής προσπαθεί να καλύψει μερικές από τις ανάγκες του μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο της διατύπωσης της θεωρίας του, δημιούργησε μία πυραμίδα που στη βάση της έβαλε τις φυσικές (βασικές) ανθρώπινες ανάγκες (υγεία, τροφή, ένδυση, στέγαση). Προέχει η επιβίωση. Όταν το παιδί πεινά ή θέλει να πάει στην τουαλέτα, δεν μπορεί να πάρει μέρος στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτές οι ανάγκες μαζί με την ανάγκη για ασφάλεια και σιγουριά θεωρούνται εξωτερικές και δεν μπορούν να καλυφθούν από το περιβάλλον του σχολείου, μολονότι επηρεάζουν αποφασιστικά το παιδί.



Σχήμα 2. 1: Η ιεράρχηση των αναγκών κατά Maslow²³

Όταν καλυφθούν αυτές οι ανάγκες, προκύπτει άμεσα η ανάγκη για Αγάπη και Επιδοκιμασία που βρίσκεται σε επόμενο σκαλοπάτι της πυραμίδας. Αυτή η ανάγκη πρέπει να καλυφθεί πριν ο μαθητής προχωρήσει σε άλλες. Εδώ το σχολικό περιβάλλον μπορεί να βοηθήσει με 4 τρόπους κατά τον Bessel, H., (1970),²⁴

Προσοχή (οι νέοι χρειάζονται να νιώθουν ότι οι άλλοι αντιλαμβάνονται την ύπαρξή τους)

αποδοχή (έχεις το δικαίωμα να βρίσκεσαι εδώ)

επιδοκιμασία (μ' αρέσει αυτό σε σένα) και

αγάπη (μου αρέσεις)

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και ο Abidin R.R. (1976)²⁵, ο οποίος τονίζει τη σημασία να αισθάνεται κανείς αξιόλογος, αποδεκτός, αγαπητός, ικανός και υπεύθυνος για να αποκτήσει αυτοπεποίθηση.

²³ CURWIN, R.L. – MENDLER A., (1980): The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management, Reston Publishing, Reston, Virginia, σελ.85

²⁴ BESSEL, H., (1970): Methods in Human Development: Theory Manual (San Diego: Human Development Training Institute, σελ. 77

²⁵ ABIDIN, R.R., (1976): Parenting Skills : Trainer s Manual, Human Science Press, New York, σελ. 36

Τέλος, ο Maslow πιστεύει ότι το σχολείο ορίζει το τι πρέπει να μάθει ο μαθητής αντί να τον χρησιμοποιεί ως πρωταρχική πηγή καθορισμού του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές να μη συγχρονίζονται τα σκαλοπάτια της πυραμίδας, δηλαδή ενώ το σχολείο προσπαθεί π.χ. να ικανοποιήσει το σκαλοπάτι της πυραμίδας που περιέχει την ανάγκη για Γνώση και Κατανόηση, ο μαθητής θέλει να καλύψει την ανάγκη για Αγάπη και Επιδοκιμασία. Αυτό το χάσμα σχολείου-μαθητή προκαλεί συγκρούσεις, αναβρασμούς, δυσaréσκειες. Στην προκείμενη περίπτωση, τα προβλήματα πειθαρχίας προκαλούνται από την προσκόλληση του μαθητή σε διαφορετικό σκαλοπάτι ικανοποίησης αναγκών (Αγάπη και Επιδοκιμασία) τη στιγμή που το σχολείο απαιτεί από τον μαθητή να προσηλωθεί σε ένα άλλο (Γνώση και Κατανόηση). Σ αυτό συμφωνούν και οι Curwin, R.L. – Mendler, A.²⁶ «Όσο ο καθηγητής πιέζει τον μαθητή να μάθει τις μαθηματικές πράξεις, αγνοώντας τις πιο βασικές του ανάγκες, τόσο περισσότερο μεγαλώνει η πιθανότητα να αναπτυχθούν προβλήματα πειθαρχίας.»

Λανθασμένες Πεποισθήσεις των μαθητών

Οι εκπρόσωποι της σχολής (*Dreikurs* κ.α), πιστεύουν ότι η παραβατικότητα των μαθητών οφείλεται στη λανθασμένη γνώμη που έχουν για τον εαυτό τους και η οποία τους οδηγεί σε στόχους έξω από το πλαίσιο της αναμενόμενης από το σχολείο συμπεριφοράς. Τέτοιοι στόχοι είναι:

Απαίτηση υπερβολικής προσοχής

Αυτά τα παιδιά χρησιμοποιούν όλους τους τρόπους συμπεριφοράς, για να κρατούν τους άλλους απασχολημένους με αυτά. Πετάγονται στην τάξη, αστειεύονται και ενοχλούν τον καθηγητή και τους συμμαθητές τους. «σκοπός τους είναι η πρόκληση προσοχής και όχι η συμμετοχή τους στην τάξη.»²⁷

Αγώνας για επίδειξη δύναμης

Συνήθως παρουσιάζεται, όταν αποτύχει η απαίτηση για προσοχή. Ο μαθητής χρησιμοποιεί την επίδειξη δύναμης για να «νικήσει» αυτούς που δεν τον προσέχουν. Έτσι, κερδίζει ένα απέραντο συναίσθημα ικανοποίησης αρνούμενος να κάνει αυτό που προσδοκά η τάξη απ αυτόν. Πιστεύει ότι ανήκει στην ομάδα μόνο, όταν την ελέγχει ή είναι αρχηγός ή όταν κανείς δεν τον εξουσιάζει. Μπλέκεται συνέχεια σε καυγάδες με τους συμμαθητές του και αρνείται τις υποδείξεις του καθηγητή. Τέτοιος μαθητής φοβάται ότι άμα προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της τάξης, θα υποταχτεί σε μία ανώτερη δύναμη, οπότε θα χάσει το αίσθημα της προσωπικής αξίας. «Αυτός ο φόβος της υποταγής σε μία ανώτερη δύναμη, αποτελεί ολέθρια πραγματικότητα για μερικά παιδιά και τα οδηγεί σε τρομερές προσπάθειες προκειμένου να επιδείξουν τη δύναμή τους.»²⁸

Αντίποινα – Εκδίκηση

Ο τρίτος λανθασμένος στόχος πηγάζει από την επίταση του αγώνα για επίδειξη δύναμης. Όταν το παιδί μπλέκεται σε τέτοιο αγώνα, μπορεί να αποθαρρυνθεί μετά από πιθανή ήττα του, οπότε αναπτύσσει συναισθήματα αντιποίνων και εκδίκησης. Πληγώνει τους συμμαθητές του, αλλά όταν

²⁶ CURWIN, R.L. – MENDLER A.,(1980): *The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management*, Reston Publishing, Reston, Virginia, σελ.86

²⁷ DREIKURS, R.– SOLTZ, V.,(1964),: *Children: The Challenge*. Duell, Sloane and Pearce, New York, σελ.58

²⁸ DREIKURS, R.– SOLTZ, V., ό.π., σελ. 61

πληγώνεται, θεωρεί τον εαυτό του ανάξιο και απορριπτικό και εκδηλώνει την πίκρα του με αντικοινωνική συμπεριφορά.

Ανικανότητα

Ο τέταρτος στόχος συναντάται σε τελείως απογοητευμένα παιδιά. Δηλώνουν ότι δεν πρέπει να περιμένουν οι άλλοι τίποτα από αυτούς, πηγαίνουν συχνά στον καθηγητή να ζητήσουν βοήθεια, αισθάνονται αβοήθητα και απελπισμένα και δηλώνουν σταθερά άγνοια και ανικανότητα. Συχνά αυτά τα παιδιά λένε: «Αν κάνω κάτι, θα καταλάβεις πόσο άχρηστος είμαι. Γι αυτό άσε με ήσυχο».²⁹

Ο *Dreikurs*, (1964), θεωρεί τις ποινές και τις αμοιβές αναποτελεσματικές. Πιστεύει ότι, πρέπει να αναγνωρίσουμε την ματαιότητα του να προσπαθούμε να επιβάλουμε τις θελήσεις μας στα παιδιά. Καμία ποινή δεν μπορεί να τα πείσει σε βάθος χρόνου. Τα σημερινά παιδιά δεν είναι διατεθειμένα να δεχτούν οποιαδήποτε ποινή στα πλαίσια διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους. Από τη μεριά των μαθητών, το σύστημα των αμοιβών είναι το ίδιο βλαβερό (detrimental), όσο και το σύστημα ποινών. Και τα δύο συστήματα δείχνουν το ίδιο έλλειμμα σεβασμού. Το σκεπτικό είναι απλό: Αμείβουμε τους κατώτερους για χάρες ή καλές πράξεις. Σ ένα σύστημα αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ ίσων, μία δουλειά γίνεται, διότι οι ανάγκες το απαιτούν και η ικανοποίηση έρχεται από την αρμονία του να κάνουν κάτι μαζί δύο άνθρωποι. Η αμοιβή δε δίνει στο μαθητή το συναίσθημα ότι ανήκει κάπου. Μπορεί να είναι ένα σημάδι επιδοκimasίας από τον καθηγητή, αλλά τη γίνεται το επόμενο λεπτό; Ακόμη ο καθηγητής επιδοκιμάζει; Ή απαιτείται άλλη αμοιβή; Λαμβάνοντας υπόψη το πλήθος των στιγμών, οδηγούμαστε έξω από τις αμοιβές! Αν πάλι κρατήσουμε μια αμοιβή για εξαιρετικές περιπτώσεις, αυτό θα εκληφθεί από το μαθητή σαν «χαράμισμα» των προσπαθειών του.

Στις περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς, που οι ποινές και οι αμοιβές είναι απαραίτητες και αποτελεσματικές, ο *Dreikurs* και οι *Curwin*, *R.L. – Mandler*, *A.*, προτείνουν τις “φυσικές και λογικές συνέπειες”. Π.χ. όταν ένας μαθητής καθυστερεί να μπει στην τάξη, η “φυσική και λογική συνέπεια” είναι να στερηθεί τις πληροφορίες, που μεταφέρει ο καθηγητής στους συμμαθητές του, όσο αυτός απουσίαζε. «Έχουμε ανακαλύψει ότι οι “φυσικές και λογικές συνέπειες” παίζουν αποτελεσματικό ρόλο στις περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς. Αποδεσμεύουν τον καθηγητή από το ρόλο του “χωροφύλακα” και τον ρόλο του “δικαστή” και αντί αυτού καλούν τους μαθητές να υποφέρουν τις φυσικές και λογικές συνέπειες των πράξεών τους».³⁰

Αποσαφήνιση αξιών

Είναι μία διαδικασία που βοηθά τους μαθητές να απαντήσουν σε μερικούς από τους προβληματισμούς τους και να κτίσουν το δικό τους σύστημα αξιών. Βασίζεται στη θεωρία του *Louis Rath*s, (1966)³¹, ο οποίος παρατήρησε συγκεκριμένα προβλήματα συμπεριφοράς σε μαθητές με ασαφείς αξίες και πεποιθήσεις:

²⁹ DREIKURS, R. – SOLTZ, V., ό.π., σελ. 63

³⁰ CURWIN, R.L. – MENDLER, A., (1980): *The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management*, Reston Publishing, Reston, Virginia, σελ.87

³¹ RATHS, L., (1966): *Values and Teaching*, Columbus, Merrill, Ohio, , σελ. 5-6

Πίνακας 2.2: Πίνακας χαρακτηριστικών των μαθητών με ασαφείς αξίες

Απαθείς	Ράθυμοι και αδιάφοροι, αφήνοντας τον κόσμο να τους μεταφέρει όπου θέλει
Ασταθείς	Ενδιαφέρονται για πολλά πράγματα αλλά για λίγο. Μπλέκονται με θερμή με κάτι αλλά με την ίδια θερμή το εγκαταλείπουν για κάτι άλλο.
Άβουλοι	Φαινομενικά ανίκανοι να αποφασίσουν μπροστά στις πολλές επιλογές που τους παρουσιάζονται
Ασυνεπείς	Μπλέκονται σε πολλά πράγματα με κοινή ασυνέπεια αν όχι καταστροφική. Αντίθετα με τους " Ασταθείς " έχουν αρχές στην ζωή τους αλλά οι αρχές αυτές είναι αντιφατικές
Περιφερόμενοι	Η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται από πορεία χωρίς σκοπό και ενθουσιασμό, ως τα άτομα χωρίς δύναμη ή τιμόνι στη θάλασσα της ζωής
Κομφορμιστές	Μη έχοντας καθαρή ιδέα τι θα κάνουν στη ζωή τους, επιλέγουν το δρόμο της άνεσης, βολεύοντας τον εαυτό τους. Μερικοί οδηγούνται από τα πάθη τους.
Αμφισβητίες	Όχι ευκαιριακά και τεκμηριωμένα, αλλά διαρκώς, γκρινιάρικα και παράλογα.
Υποκριτές	Καλύπτουν την έλλειψη ξεκάθαρων θέσεων υποκρινόμενοι ρόλους, οι οποίοι σχετίζονται με αυτούς όσο μία χαρτονένια ζωγραφιά

Ο Raths πιστεύει ότι η αποσαφήνιση των αξιών μπορούσε να βοηθήσει μερικούς από τους μαθητές. Σύμφωνα με το μοντέλο του τα θέματα πειθαρχίας οφείλονται σε δύο παράγοντες:

Οι μαθητές με ασαφείς αξίες πολύ συχνά έχουν δυνατές εσωτερικές αναστατώσεις, που τους οδηγούν σε ποικιλία συμπεριφορών, στην προσπάθειά τους να ανανεώσουν τον εαυτό τους και να τοποθετηθούν στις εκάστοτε συνθήκες. Τα θέματα πειθαρχίας προκαλούνται, όταν οι παραπάνω συμπεριφορές συγκρούονται με τις αναμενόμενες του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο δεύτερος παράγοντας εμφανίζεται, όταν ο μαθητής και το σχολείο (Διευθυντής-Καθηγητές), έχουν ξεκαθαρισμένες αλλά διαφορετικές αξίες, και ο ένας ή κανένας από τους δύο δεν αποδέχεται αυτή την διαφορετικότητα.

Τελικά, τα θέματα πειθαρχίας μπορούν να αντιμετωπιστούν με το "ξεκαθάρισμα" των αξιών. Σ αυτό θα συμφωνούσαν οι Curwin, R.L. – Mendler, A.: «Η έμφαση στην αποσαφήνιση των αξιών βρίσκεται στην επικοινωνία σε μία ατμόσφαιρα αποδοχής. Όλοι οι συμμετοχοί, συμπεριλαμβανομένου και του δασκάλου, πρέπει να αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράσουν τις σκέψεις, τις αξίες, τα συναισθήματά τους και να αποδεχτούν την αξία της αναγνώρισης και της αποδοχής των διαφορών.»³²

³² CURWIN, R.L. – MENDLER, A., (1980): The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management, Reston Publishing, Reston, Virginia, σελ.90

Συνδιαλλαγή

«Το μοντέλο στηρίζεται στην Ανάλυση των Συνδιαλλαγών μεταξύ δύο ανθρώπων: την ανάλυση, την κατανόηση και την προσοχή όσων συμβαίνουν μεταξύ δύο ανθρώπων»³³

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο ο κάθε μαθητής έχει τρεις καταστάσεις του "εγώ", που η "φωνή" καθεμιάς εξαρτάται από την ηλικία, την εμπειρία και την παρούσα κατάσταση.

Πίνακας 2.3: Τρεις καταστάσεις του εγώ του μαθητή

Εγώ-παιδί(C)	Η κατάσταση αφορά τα συναισθήματα του ανθρώπου: Ματαίωση, Θυμός, Πίκρα (σαν αντίδραση στις απαιτήσεις του γονιού) και Δημιουργικότητα, Περιέργεια, Επιθυμία για Γνώση , Εξερεύνηση και Δοκιμή.
Εγώ-Γονιός(P)	Η κατάσταση αφορά την καταγραφή των νόμων που μαθαίνει το παιδί από τους γονείς. Διαιρείται στον κριτικό-γονιό που είναι δίκαιος και ηθικός και στο φροντιστή-γονιό που προσφέρει αγάπη και φροντίδα.
Εγώ-Ενήλικας(A)	Η κατάσταση λειτουργεί σαν κομπιούτερ, παίρνοντας λογικές αποφάσεις, λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες από τις άλλες καταστάσεις και τα στοιχεία που έχει συλλέξει ως ενήλικας

Συνδιαλλαγές μπορεί να γίνουν μεταξύ όλων των καταστάσεων. Όταν είναι αντίστοιχες, η επικοινωνία είναι συνεχής και αδιατάρακτη. Π.χ.³⁴

Α. Συνδιαλλαγή

Μαθητής: Δε θυμάμαι αν η Ρωσία είναι στην Ευρώπη ή την Ασία

Καθηγητής: Η Ρωσία είναι στην Ευρώπη

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΣΥΝΔΙΑΛΛΑΓΗΣ Α



Σχήμα 2. 2: Διάγραμμα συνδιαλλαγής Α

Ο μαθητής ζητά πληροφορίες από τον Ενήλικα και ο καθηγητής του απαντά , απευθυνόμενος στον μαθητή σαν Ενήλικα. Δεν υπάρχει σύγκρουση.

Β. Συνδιαλλαγή

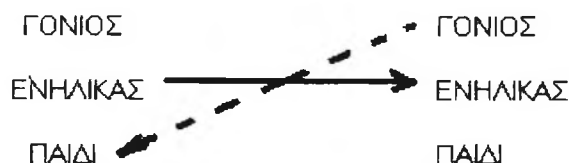
Μαθητής: (Με προκλητικό τόνο φωνής και απείθαρχο ύφος) Δε θυμάμαι αν η Ρωσία είναι στην Ευρώπη ή την Ασία

³³ HARRIS, THOMAS,A.,(1967): I am OK-You are OK, Harper & Row, New York, σελ.42

³⁴ CURWIN ,R.L. – MENDLER, A.,(1980):The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management, Reston Publishing, Reston, Virginia, σελ.91-95

Καθηγητής: Άμα είχες μελετήσει στο σπίτι, θα θυμόσουν

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΣΥΝΔΙΑΛΛΑΓΗΣ Β



Σχήμα 2. 3: Διάγραμμα συνδιαλλαγής Β

Σ αυτή τη Συνδιαλλαγή δεν υπάρχει αντιστοιχία στο ίδιο επίπεδο. Τα λόγια του μαθητή οδηγούν σε συνδιαλλαγή Ενήλικα-Ενήλικα, αλλά τα συναισθήματα, ο τόνος και το ύφος οδηγούν σε μήνυμα θυμού και απειθαρχίας. Αυτό το μήνυμα ξυπνά το «Γονιό» του καθηγητή, που ανταποκρίνεται με δικαστικό και κριτικό τρόπο με αποτέλεσμα να δημιουργείται συνδιαλλαγή Γονιός-Παιδί. Δεν υπάρχει αντιστοιχία οπότε δημιουργείται πρόβλημα πειθαρχίας.

Σύμφωνα με τη Συνδιαλλακτική Ανάλυση, τα προβλήματα πειθαρχίας πρέπει να μελετηθούν από τη σκοπιά της συνδιαλλαγής μεταξύ του καθηγητή και του μαθητή. Μπορούν να αποφευχθούν με την κατανόησή τους και την εμπλοκή του καθηγητή σε ένα παιχνίδι με τον άτακτο μαθητή κατά το οποίο, ευαισθητοποιείται, συγχρονίζοντας το δικό του Εγώ και το Εγώ του μαθητή την κάθε στιγμή.

Τέλος, το μοντέλο της συνδιαλλακτικής ανάλυσης θεωρεί υπεύθυνους για την πειθαρχία τόσο τον μαθητή όσο και το περιβάλλον του, καθώς και την αλληλεπίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων.

Αποτελεσματικότητα του Καθηγητή

Ο Gorton (1974) θεωρεί τον καθηγητή υπεύθυνο για πολλά προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη εξ αιτίας των καταπιεστικών μεθόδων διδασκαλίας. Οι μέθοδοι αυτοί περιλαμβάνουν «απειλές τιμωρίας, τιμωρία, ταπεινώσεις και κατηγορίες, με αποτέλεσμα να προκαλούν αντίδραση, εκδίκηση και επαναστατικότητα».³⁵ Σαν εναλλακτική λύση προτείνει την εκπαίδευση των δασκάλων με ένα μοντέλο επικοινωνίας που περιλαμβάνει ενεργό ακρόαση, αποστολή μηνυμάτων, ιδιοποίηση προβλημάτων και διαπραγμάτευση.

Η «ενεργός ακρόαση» είναι μία διαδικασία που εμπλέκει τον καθηγητή σε προσεκτική παρακολούθηση ενός μαθητή, που προσπαθεί να εκφραστεί (περιλαμβάνει και μη λεκτική παρακολούθηση), και στη συνέχεια προχωρεί στην επανατροφοδότηση του μηνύματος προς τη μεριά του μαθητή, προκειμένου να βρει μόνος τις δικές του λύσεις. Αυτή η διαδικασία χρησιμοποιείται, όταν ο μαθητής κατέχει και συναισθάνεται το πειθαρχικό πρόβλημα. Π.χ. ένας μαθητής ενοχλεί στο μάθημα, διότι πήρε μικρό βαθμό. Ο καθηγητής αφού εντοπίσει το λόγο της παραβατικής συμπεριφοράς του λέει: «Είσαι λυπημένος και αναστατωμένος από το βαθμό σου». Με αυτή την φράση ο καθηγητής έχει σκοπό να μεταφέρει συναισθήματα κατανόησης και συμπάθειας, προκειμένου να βοηθήσει το μαθητή να βρει τις δικές του λύσεις.

Όταν η συμπεριφορά του μαθητή είναι πραγματική και χειροπιαστή, ο καθηγητής ιδιοποιείται το πρόβλημα. Η διαπραγμάτευση των ιδιοποιημένων

³⁵ GORDON, T., (1974): Teacher Effectiveness Training, P.H.Wyden, New York, σελ.16

προβλημάτων γίνεται με μηνύματα Ιδιοποίησης (I-Messages). Σύμφωνα με τον Gordon³⁶, ένα αποτελεσματικό μήνυμα πρέπει να:

Έχει μεγάλη πιθανότητα προώθησης της προθυμίας για αλλαγή
Περιέχει όσο το δυνατόν λιγότερη αξιολόγηση
Θίγει τη σχέση

Ένα αποτελεσματικό I-Message δείχνει την προθυμία του καθηγητή να μοιραστεί τα πραγματικά του αισθήματα. Ένα παράδειγμα ιδιοποιημένου προβλήματος είναι π.χ. η περίπτωση ενός μαθητή, που συνήθως αργεί να μπει στην τάξη. Ένα αποτελεσματικό μήνυμα προς το μαθητή, θα μπορούσε να είναι: όταν αργείς να μπει στην τάξη (περιγραφή συμπεριφοράς), πρέπει να αφήσω το μάθημα και να σε ψάχνω (πραγματικό γεγονός), και αυτό με απογοητεύει(αισθήματα).

Τέλος, ο Gordon³⁷ πιστεύει ότι «η δύναμη και η αυθεντία επηρεάζουν καταστροφικά τη σχέση καθηγητή-μαθητή. Η μέθοδός του προτρέπει σε κατανόηση και λύση προβλημάτων παρά νίκες και ήττες. Δίνοντας σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας δικαίωμα γνώμης πάνω στους κανόνες, αισθάνονται πιο δεμένα με το χώρο του σχολείου.

Θεραπεία της Πραγματικότητας

Ο Glasser, (1969)³⁸ πιστεύει ότι η παραπτωματική συμπεριφορά των μαθητών οφείλεται στην απουσία συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην έλλειψη αγάπης και αυτοαναγνώρισης. Στη «Θεραπεία της Πραγματικότητας» οι βασικές ανάγκες του μαθητή που περιγράφονται είναι η ανάγκη για αγάπη και εκείνη της αυτοαναγνώρισης..»

Σύμφωνα με το μοντέλο ο μαθητής έχει την ευθύνη, αυτός παίρνει τις αποφάσεις για τις δικές του αποτιμήσεις και κατά συνέπεια αποκτά υπευθυνότητα, κάτι που απαιτείται από το μαθητή αλλά δε διδάσκεται στο σχολείο. Οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την κάλυψη των αναγκών τους, είναι υπεύθυνοι για την συμπεριφορά τους, και η παραβατικότητά τους δεν είναι αποτέλεσμα πνευματικής ασθένειας αλλά λάθος απόφασης.

Από την άλλη μεριά, δεν μπορεί να λειτουργήσει ένα σχολείο, χωρίς μία αποτελεσματική διοίκηση η οποία αναπτύσσει κανόνες τους οποίους επιβάλλει. Οι μαθητές πρέπει συμμετέχουν στην διαμόρφωση του κανονισμού, να τον προσαρμόζουν στις ανάγκες τους και να τον εφαρμόζουν. Η παραβίαση των κανόνων συνεπάγεται πρόβλημα πειθαρχίας. Το μοντέλο προβλέπει τη θεραπεία μέσα από την αυτοκριτική του μαθητή: «Τελικά, και αυτό είναι το κλειδί της "Θεραπείας της Πραγματικότητας", όταν το παιδί παίρνει μια μεγάλη απόφαση και δεσμεύεται να αλλάξει τη συμπεριφορά του, δε χρειάζεται να πιεστεί. Αυτό είναι πειθαρχία. Η κοινωνία και τα σχολεία χρησιμοποιούν ποινές, οι οποίες δε φέρνουν αποτελέσματα.»³⁹

Η διαφορά βρίσκεται στο ότι ενώ στην τιμωρία κάποιος άλλος αποδοκιμάζει και προκαλεί τον πόνο, στην πειθαρχία που προβλέπει το μοντέλο, ο πόνος είναι φυσική και πραγματική συνέπεια της συμπεριφοράς του μαθητή. Αντίθετα, με την ποινή, η αυτοπειθαρχία σπάνια έχει στοιχεία αυθαιρεσίας, διότι ζητεί από το μαθητή να ασκήσει αυτοκριτική πάνω στην συμπεριφορά του και να δεσμευθεί για καλύτερη συμπεριφορά. Για

³⁶ GORDON, T., (1974): ό.π., σελ.140

³⁷ GORDON, T., (1974): Teacher Effectiveness Training, P.H.Wyden, New York, σελ.150

³⁸ GLASSER, W., (1969): Schools Without Failure, Harper and Row, New York, σελ.12

³⁹ GLASSER, W., ό.π. σελ. 23

παράδειγμα: Όταν ένας μαθητής αποβάλλεται από την τάξη για παραβατική συμπεριφορά, αυτό δε γίνεται για αυθαίρετο χρονικό διάστημα αλλά για όσο χρόνο χρειαστεί να προτείνει ο ίδιος ένα πλάνο επιστροφής στη σωστή συμπεριφορά, όπου θα δεσμεύεται να το ακολουθήσει.

Τέλος ο καθηγητής παροτρύνεται να έχει σαφείς κανόνες, τους οποίους επιβάλλει με σταθερότητα και οι οποίοι αποκλείουν την τιμωρία, την κατηγορία και την απειλή. Οι καθηγητές πρέπει να υποδέχονται το μαθητή φιλικά, αναθέτοντάς του καθήκοντα που αποδεικνύουν την πίστη τους στην υπευθυνότητα του μαθητή.

Ηθική ανάπτυξη

Ο Kohlberg, (1968),⁴⁰ στηρίζει το μοντέλο του στη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης, η οποία υποστηρίζει ότι ο ηθικός συλλογισμός αναπτύσσεται κατά στάδια. Μελέτησε της ηθικές διαβαθμίσεις των μαθητών βάζοντάς τους υποθετικά διλήμματα. Ακολουθώντας εμβάθυνε στον τρόπο που προσπαθούσαν να λύσουν κάθε δίλημμα. Για παράδειγμα ρώτησε ένα μαθητή μία φορά: «Είναι καλύτερο να σώσουμε τη ζωή ενός σημαντικού ανθρώπου ή τις ζωές πολλών ασήμαντων;» Σε μία άλλη περίπτωση ρώτησε το μαθητή: «Η σύζυγος κάποιου υποφέρει από καρκίνο και χρειάζεται επείγοντως φάρμακα. Αυτός δεν έχει λεφτά και δεν υπάρχει νόμιμος τρόπος να αποκτήσει τα φάρμακα. Τα κλέβει;».⁴¹ Μετά ρώτησε το μαθητή να εκφράσει τη γνώμη του για την απόφαση του συζύγου και τους λόγους που τον οδήγησαν σ αυτή.

Ο Kohlberg πιστεύει στον πρωταγωνιστικό ρόλο των συναισθηματικών παραγόντων στη λήψη των αποφάσεων (ενοχή, συμπάθεια), αλλά παράλληλα τονίζει ότι οι αποφάσεις ηθικής αναπτύσσονται γνωστικά μαζί με την κρίση. Κατά συνέπεια, η νοημοσύνη και η ικανότητα του ατόμου να συλλογίζεται αφηρημένα είναι σημαντικοί παράγοντες για την επίτευξη της ηθικότητας. Είναι αξιοσημείωτο ότι θεωρεί ασήμαντους τους επηρεασμούς από τον τρόπο ανατροφής, τη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση, την τιμωρία ή την αγάπη και το οικογενειακό περιβάλλον. Αντίθετα, δίνει πολύ μεγάλη σημασία στο βαθμό και στην ποικιλία της κοινωνικής πείρας και στην ικανότητα του μαθητή να κατανοεί τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς του πάνω στους άλλους. Η ηθική ανάπτυξη απαιτεί την ικανότητα του μαθητή σε μεγάλο βαθμό, να "βάζει τον εαυτό του στην θέση των άλλων".

Τέλος, πιστεύει ότι τα περισσότερα προβλήματα θέματα στο σχολείο μπορούν να θεωρηθούν ως σύγκρουση της ηθικότητας του σχολείου και της ηθικότητας του μαθητή, η οποία επιτυγχάνεται σε 6 στάδια ανάπτυξης⁴².

Το πρώτο στάδιο ηθικότητας αφορά την εξάρτηση από την τιμωρία ή την αμοιβή και από τη φυσική και την υλική δύναμη. Σ αυτό το στάδιο ο μαθητής συμπεριφέρεται, σύμφωνα με αυτόν που έχει τη δύναμη να τιμωρήσει ή να αμείψει.

Το δεύτερο στάδιο σχετίζεται με την ανταλλαγή εξυπηρετήσεων μεταξύ των ανθρώπων π.χ. λέει ένας μαθητής στο συμμαθητή του: "Αν μου λύσεις την άσκηση της Φυσικής θα σου δώσω να κάνεις βόλτα με το ποδήλατό μου."

⁴⁰ KOHLBERG, L., (1968): The child as a moral philosopher, Psychol., Today 2(4), σελ. 25-30

⁴¹ SANDOM SARA, (1971): Means and Ends, Moral Development and Moral Education, Annual Editions Readings in Human Development, Bulletin, σελ. 163-166

⁴² CURWIN, R.L. – MENDLER, A., (1980): The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management, Reston Publishing, Reston, Virginia, σελ. 103

Το τρίτο στάδιο αποκαλείται «το καλό παιδί», όπου οι πράξεις του ατόμου τείνουν να γίνουν αρεστές στους άλλους. Εδώ ανήκουν οι μαθητές που "μαρτυρούν" τους άτακτους συμμαθητές τους στον καθηγητή, προκειμένου να κερδίσουν την εύνοια του. Οι μαθητές που λειτουργούν κυρίως σ αυτό το στάδιο, σπάνια προκαλούν προβλήματα πειθαρχίας.

Το τέταρτο στάδιο ηθικότητας, βασίζεται στον σεβασμό της αυθεντίας. Η συμπεριφορά τους καθορίζεται από τα δόγματα της εκκλησίας, της οικογένειας, του σχολείου και άλλων παραγόντων που τους αναγνωρίζει ως αυθεντίες. Οι μαθητές που λειτουργούν σ αυτό το στάδιο, δεν αποκλίνουν από τους κανόνες, φοβούμενοι την οργή της αυθεντίας. Αυτοί οι μαθητές συγχρονίζουν τους ηθικούς κανόνες τους με εκείνους της αυθεντίας και η παραβίασή τους δημιουργεί αισθήματα ντροπής και ενοχής.

Το πέμπτο στάδιο, όπου το άτομο αναγνωρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαιώματα ανεξάρτητα από την κοινωνική θέση, προέλευση, φύλο και φυλή. Το άτομο υπερβαίνει τα αναμενόμενα από τον κοινωνικό περίγυρο και προχωρά σε ηθικές πράξεις πέρα από την αποδεκτά διαδεδομένη νοοτροπία.

Το έκτο στάδιο, της ανώτερης ηθικής τελείωσης, αφορά την ηθικότητα των ατομικών συνειδησιακών αρχών που είναι λογικές και κοινά αποδεκτές. Η ανώτερη αξία είναι η ανθρωπίνη ζωή, η ισότητα και η αξιοπρέπεια.

Ο *Kohlberg* τονίζει ότι η ηθικότητα του σχολείου βρίσκεται στα στάδια 1 (ηθική τιμωρία), 3 (καλό παιδί) και ή 4 (νόμος της αυθεντίας). Αν όλοι οι μαθητές λειτουργούσαν σ αυτά τα στάδια, δε θα υπήρχαν προβλήματα πειθαρχίας. Αν όμως ο μαθητής λειτουργεί στο επίπεδο 2 και ανταλλάσσει την αντιγραφή της άσκησης των μαθηματικών τη βόλτα με το ποδήλατο, τότε δημιουργείται σύγκρουση μεταξύ των κανόνων του σχολείου και εκείνων του μαθητή. Λέγοντας στο παιδί ότι είναι κακό να αντιγράφει, διότι η αντιγραφή είναι αντίθετη στους κανόνες του σχολείου (Στάδιο 4) ή ότι θα τιμωρηθεί για την αντιγραφή (Στάδιο 1) δε λύνουμε το πρόβλημα. Το στάδιο 4 δε λειτουργεί, διότι είναι πέρα από τις ικανότητες του μαθητή. Το Στάδιο 1, επίσης, δεν μπορεί να εφαρμοστεί, διότι ο μαθητής πιστεύει ότι η ανταλλαγή εξυπηρετήσεων είναι καλύτερη από την ποινή. Οι μαθητές που λειτουργούν στο Στάδιο 2 αρνούνται να καταγγείλουν στον καθηγητή τον άτακτο συμμαθητή τους.

Τα στάδια της ηθικότητας δεν ταξινομήθηκαν σύμφωνα με τις πράξεις των μαθητών αλλά με τα κίνητρα που καθορίζουν τη μαθητική συμπεριφορά. Δύο μαθητές μπορεί να συμπεριφέρονται το ίδιο αλλά να βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια ηθικότητας. Περισσότερη έμφαση δίδεται στο τι σκέφτεται ο μαθητής παρά στο τι κάνει.

Οι *Curwin, R.L. – Mendler, A.*, πιστεύουν ότι «τα περισσότερα πειθαρχικά προβλήματα μπορούν να εκληφθούν σαν σύγκρουση των Σταδίων Ηθικότητας του σχολείου (1,2 και /ή 3) και του Σταδίου 2 της ηθικότητας των μαθητών. Στα στάδια 5 και 6 ο μαθητής έρχεται σε σύγκρουση με τον εαυτό του»⁴³.

Αλλαγή Συμπεριφοράς

Οι υποστηρικτές της σχολής αυτής πιστεύουν ότι η διαδικασία της εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαρτάται από τα περιστατικά που ακολουθούν μία συμπεριφορά.

⁴³ CURWIN, R.L. – MENDLER, A., (1980): *The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management*, Reston Publishing, Reston, Virginia, σελ.104

Κατά το νόμο του αποτελέσματος του *E. Thorndike* (the law of effect) «κάθε πράξη, που κάτω από ορισμένες συνθήκες προκαλεί ευχαρίστηση, συσχετίζεται με αυτές τις συνθήκες έτσι, ώστε όταν αυτές ξανασυμβούν η πράξη να επαναλαμβάνεται με μεγαλύτερη ευχαρίστηση. Αντίθετα, μία πράξη η οποία προκαλεί δυσaréσκεια αποσυνδέεται από τις συνθήκες έτσι, ώστε, όταν αυτές επανέλθουν, η πράξη να επαναλαμβάνεται με λιγότερη ευχαρίστηση».⁴⁴ Μετά από τις πολλές αντιδράσεις σε ερεθισμό (ή ερεθισμούς) η αντίδραση που οδηγεί σε επιτυχία συνδέεται στενά με τον ερεθισμό και έχει την τάση να επαναλαμβάνεται κάθε φορά που ο ερεθισμός ενεργεί κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Αντίθετα, οι αντιδράσεις που δεν οδηγούν σε ευχάριστο αποτέλεσμα εξασθενούν και εγκαταλείπονται.⁴⁵

Σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο οι μαθητές σταθεροποιούν και επαναλαμβάνουν μία ορισμένη συμπεριφορά, διότι αμείβονται όταν αντιδρούν σωστά, και τιμωρούνται όταν αντιδρούν λανθασμένα. Οι έννοιες αμοιβή και ποινή πρέπει να θεωρούνται με την πλατιά έννοια.

Ο *E. Thorndike* διαπίστωσε⁴⁶ ότι οι ποινές δεν έχουν τόση αποτελεσματικότητα όσο οι αμοιβές. Στην περίπτωση της ποινής το υποκείμενο προσπαθεί να βρει άλλους τρόπους ικανοποίησης των αναγκών του, μερικές φορές αντικαθιστά την ανεπιθύμητη συμπεριφορά με άλλη χειρότερη και μετά την απομάκρυνση της ποινής παρουσιάζει την τάση να επανέρχεται στη συμπεριφορά για την οποία τιμωρήθηκε. Ιδιαίτερα, στους ανθρώπους οι τιμωρίες αναπτύσσουν δουλικότητα, υποκρισία, αντιπάθεια κ.λ.π.

Ο νόμος του αποτελέσματος παρουσιάζει μερικές αδυναμίες, όπως τις σημειώνει ο *Broadbent*, (1961) : «την αμοιβή δεν την ακολουθεί πάντοτε μάθηση. Μπορεί να αποκτηθεί μάθηση και χωρίς αμοιβή και σε μερικές περιπτώσεις, ενώ αμείβεται μία συγκεκριμένη μάθηση, προκύπτει μία άλλη μη αναμενόμενη»⁴⁷

Ο νόμος του αποτελέσματος συμπληρώθηκε από τον *Clark Hull* και τον *Skinner B.F.*, οι οποίοι ανέπτυξαν λεπτομερώς τις αρχές της συντελεστικής εξάρτησης, κατά την οποία τα συμβάντα που ακολουθούν μία συμπεριφορά (αμοιβές ή τιμωρίες) την ενισχύουν ή την αποδυναμώνουν. Κατά τον *Skinner*⁴⁸, η κακή συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της ενίσχυσής της από το περιβάλλον. Προκειμένου να σταματήσει, θα πρέπει να γίνει διαφορετικός χειρισμός του περιβάλλοντος του παιδιού, ώστε να ενισχύεται η καλή ή η αποδεκτή.

Η ενίσχυση της αποδεκτής συμπεριφοράς μπορεί να γίνει με συγκεκριμένη αμοιβή (δώρο, παιχνίδια κ.λ.π), ευχάριστη δραστηριότητα (εκδρομή ή ελεύθερο χρόνο κ.λ.π) ή μία κοινωνική αμοιβή (έπαινος από τον καθηγητή κ.λ.π) Μπορεί να έχει και αρνητική μορφή π.χ με το σταμάτημα ενός δυσάρεστου συναισθήματος (φωνές δασκάλου). Τέλος, η ενίσχυση μπορεί να είναι συνεχής(αρχικό στάδιο) ή περιοδική (αργότερα).

Και ο *Guenther* (1980) πιστεύει στην ενίσχυση της καλής συμπεριφοράς με αμοιβές: «Μια σειρά από προβλήματα πειθαρχίας είναι κατά κάποιο τρόπο

⁴⁴ THORNDIKE, E.L., (1905): The Elements of Psychology, Seiler, New York, σελ. 202

⁴⁵ ΣΑΚΚΑΣ, Δ., (1977): Παιδαγωγική Ψυχολογία, Γρηγόρη, Αθήνα, σελ. 268

⁴⁶ ΣΑΚΚΑΣ, Δ., ό.π., σελ. 268

⁴⁷ BROADBENT D.E., (1961), Behavior, Methuen, London, σελ. 55

⁴⁸ SKINNER B.F. (1968): The technology of Teaching, Appleton Century Crofts, New York, σελ.

αυτονομημένα και έχουν βαθιά αιτιολογία. ... πρέπει να χρησιμοποιούνται τακτικές ενίσχυσης... π.χ. υλικο-κοινωνικές αμοιβές μέσω εκδρομών, παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων κ.λ.π». ⁴⁹

Το μοντέλο αλλαγής της συμπεριφοράς προβλέπει ποινές σε τρεις μόνο περιπτώσεις, οι οποίες ταξινομήθηκαν από τον *Becker*, (1971)⁵⁰:

Όταν το πρόβλημα της συμπεριφοράς επαναλαμβάνεται πολύ συχνά

Όταν η φύση και η ιδιαιτερότητα του προβλήματος επισύρει κινδύνους για την ασφάλεια των συμμαθητών και των άλλων

Όταν η ενδυνάμωση της καλής συμπεριφοράς δεν είναι δυνατή, διότι άλλοι ισχυρότεροι παράγοντες επηρεάζουν τη συμπεριφορά του μαθητή.

Έλεγχος Συμπεριφοράς με φάρμακα

Οι υποστηρικτές της χρήσης φαρμάκων στα σχολεία θέλουν τα παιδιά να προσαρμόζονται στους κανόνες του σχολείου, να έχουν αυτοέλεγχο, αυτοπειθαρχία και αυταπάρνηση. Η φαρμακοθεραπεία χρησιμοποιείται για τον έλεγχο της συμπεριφοράς, που το παιδί είτε αρνείται είτε δεν μπορεί να ελέγξει, μετά από παράπονα του οικογενειακού ή του σχολικού περιβάλλοντος για καταστροφικότητα, υπερκινητικότητα, έλλειψη προσοχής, δυσκολία πειθαρχίας, παρορμητικότητα και μαθησιακά προβλήματα. Τα παράπονα αυτά σε συνδυασμό με την κλινική άποψη του γιατρού οδηγούν στη χορήγηση ψυχοφαρμάκων.⁵¹

Σε σχετική έρευνα των *Schrag, P./Divopy, D.*, (1975) ⁵² διαπιστώθηκε ότι πάνω από 500000 μέχρι 1000000 μαθητές (παιδιά-έφηβοι) στην Αμερική, έπαιρναν με συνταγή ψυχοφάρμακα, για να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους. Πολλές σχετικές έρευνες καταλήγουν ότι σε μερικές περιπτώσεις τα φάρμακα βοηθούν τα παιδιά να γίνουν πιο προσεκτικά, λιγότερο υπερκινητικά, λιγότερο άτακτα και να συμπεριφέρονται καλύτερα. Δεν τεκμηριώθηκε όμως ερευνητικά, αν βελτιώνεται ή απόδοσή τους και αν τα παιδιά που βοηθούνται με τα φάρμακα, ανήκουν σε ομογενείς ομάδες σε σχέση με το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο τους.

Μολονότι η σχέση των πλεονεκτημάτων και του κινδύνου από τη χρήση των φαρμάκων είναι αμφισβητήσιμη, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο σκοπός και η πρόθεση τέτοιων μεθόδων είναι να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά του παιδιού στα επίπεδα του περιβάλλοντός του. Το βασικό πρόβλημα όμως που ανακύπτει από τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, είναι οι διαφοροποιήσεις που υφίσταται με τη χρήση των ψυχοφαρμάκων το εσωτερικό του περιβάλλον.

Συνδυαστικές Απόψεις

Οι *Curvin, R.* και *Mendler, A.* (1980) προτείνουν ένα τρισδιάστατο μοντέλο (Three-Dimensional Discipline), το οποίο συνδυάζει πολλές θεωρίες, ιδέες και μεθοδολογίες. Το μοντέλο επιτρέπει στους καθηγητές να συνδυάσουν τις διάφορες μεθόδους χειρισμού της συμπεριφοράς και να τις προσαρμόσουν στη δική τους φιλοσοφία και στη δική τους μέθοδο διδασκαλίας. Επειδή το

⁴⁹ GÜNTHER, M., (1980): Disziplinierte Schüler durch Verhaltensmodifikation ? , Wenn Schüler stören, U&S Pädagogik, München, ,σελ.151

⁵⁰ BECKER, W., C., (1971): Parents are Teachers, Research Press, USA, σελ. 127

⁵¹ CURWIN, R.L. – MENDLER, A., (1980): The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management, Reston Publishing, Reston, Virginia, σελ. 81

⁵² SCHRAG, P./DIVOPY, D., (1975): The Myth Of Hyperactive Child, Pantheon Books , New York, σελ. XIII

τρισδιάστατο μοντέλο περικλείει ποικιλία θεωριών και μεθόδων, η υλοποίησή του δεν είναι πάντα εύκολη. «Συνειδητοποιήσαμε ότι η βελτίωση των μεθόδων πειθαρχίας απαιτεί σκληρή δουλειά πάνω στην εξέταση και στην έκφραση των συναισθημάτων, αυξημένη ενημέρωση και εγκαθίδρυση δομημένης εξέλιξης.»⁵³

Οι τρεις διαστάσεις που προβλέπει το μοντέλο είναι:

Η Διάσταση της Πρόληψης: Αφορά τις ενέργειες που πρέπει να προχωρήσει ο καθηγητής, προκειμένου να προλάβει τα προβλήματα της πειθαρχίας και το πώς πρέπει να χειριστεί το στρες που συνδέεται με τη διάσπαση των κανόνων της τάξης από τους μαθητές.

Η Διάσταση της Δράσης: Αφορά τις ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί ο καθηγητής, όταν εξακολουθούν να υπάρχουν τα προβλήματα της πειθαρχίας παρ' όλα τα προληπτικά μέτρα της προηγούμενης διάστασης. Εδώ περιλαμβάνονται και τρόποι απλής καταγραφής και αρχειοθέτησης των προβλημάτων καθώς επίσης και μέθοδοι αποφυγής της μετατροπής μικρών προβλημάτων σε μεγάλα.

Η Διάσταση της Επίλυσης: Αφορά στις ενέργειες που πρέπει να προχωρήσει ο καθηγητής, προκειμένου να επιλύσει χρόνια πειθαρχικά προβλήματα ή προβλήματα που σχετίζονται με μαθητές που είναι "εκτός εαυτού".

Το συνδυαστικό τρισδιάστατο μοντέλο απαιτεί ικανότητα από το δάσκαλο στο να κατανοεί τη δική του συμπεριφορά, να διατυπώνει και να εκφράζει τα συναισθήματά του, να ενεργοποιεί τους μαθητές σε κοινές προσπάθειες και να γνωρίζει τις θεωρίες και μεθόδους διδασκαλίας. Ακόμη, πρέπει να έχει συναίσθηση του χρόνου, του τόπου, των καταστάσεων και των συγκυριών.

Οι σχετικές έρευνες, *Mendler, A.N., (1981)*⁵⁴ έδειξαν ότι η εφαρμογή της συνδυαστικής μεθόδου μειώνει αποτελεσματικά το άγχος που προκαλείται στους καθηγητές από την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών.

Τέλος πρέπει να αναφερθεί ότι και οι *Meichenbaum, D.H – Goodman, J., (1971)*,⁵⁵ προσπάθησαν να συνδυάσουν στοιχεία από τις άλλες θεωρίες, με στόχο να προσφέρουν δεξιότητες στο δάσκαλο, που διευκολύνουν τη μείωση της παραβατικής συμπεριφοράς.

2.1.4. Η σύγχρονη πραγματικότητα

Στο σύγχρονο χάρτη των παιδαγωγικών επιστημών διαμορφώνονται μερικές κοινές τάσεις:

Η αυταρχική στάση του δασκάλου στην τάξη θεωρείται απ' όλους αντιπαιδαγωγική.

Γίνονται προσπάθειες να εφαρμοστεί η αντιαυταρχική αγωγή και στους οργανωτικούς δεσμούς του σχολείου. Μία από αυτές τις προσπάθειες είναι η

⁵³ CURWIN, R.L. – MENDLER, A., (1980), ό.π., σελ.31

⁵⁴ MENDLER, A.N., (1981): The effects of a combined behavioral skills / Anxiety Management Program upon Teacher Stress and Disruptive Student Behavior. (doctoral diss., Union Graduate School, στο Curwin, R.L. – Mendler, A.: DISCIPLINE with DIGNITY, ASCD Publications, Alexandria, Virginia, 1988 σελ.114

⁵⁵ MEICHENBAUM, D.H – GOODMAN, J., (1971): Training impulsive children to talk themselves: A means of developing self-control, J. Abnorm. Psychol., 77

οικοσυστηματική⁵⁶ προσέγγιση της προβληματικής συμπεριφοράς η οποία χαρακτηρίζεται εκτός των άλλων και από τα παρακάτω γνωρίσματα:

Εστιάζεται στην αλλαγή της προβληματικής κατάστασης

Ενθαρρύνει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες για την ίδια προβληματική συμπεριφορά

Ενθαρρύνει τη συναισθηματική ανοχή και την ευρύτητα των αντιλήψεων

Ένα άλλο βασικό σημείο των σύγχρονων θεωριών και τάσεων είναι ότι η διδασκαλία τείνει να διαμορφώνεται (με αποκλίσεις ,βέβαια,) και από τους δύο συντελεστές της αγωγής (μαθητή-καθηγητή). «Στη Λαϊκή Κίνα διαμορφώνεται μία θέση συμβολής του μαθητή στο παιδευτικό έργο με συμμετοχή π.χ. των μαθητών στον καθορισμό των θεμάτων... ή στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να γράφονται τα διδακτικά βιβλία...»⁵⁷

2.2. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΟΜΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ

2.2.1. Διαπροσωπικές σχέσεις στο Σχολείο

2.2.1.1. Ο Μαθητής

Γενικά

Η συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο καθορίζεται από τις κληρονομικές καταβολές του, τις ικανότητες και δεξιότητες που έχει αποκτήσει, τις προσωπικές εμπειρίες του, τις προσωπικές ανάγκες του (διαρκείς ή στιγμιαίες), τα κίνητρα, τις διαθέσεις, τις τάσεις κ.λ.π. αλλά και από τις προσδοκίες του σχολείου από αυτόν. Τελικά, στην προσπάθειά του να καλύψει τις κοινωνικές του ανάγκες του μέσα στο σχολείο δέχεται να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις της ομάδας και να ρυθμίσει την συμπεριφορά του στην τάξη. Προκειμένου να μπορέσει να αντιπαραέλθει τις καθημερινές συγκρούσεις, χρησιμοποιεί ποικίλους μηχανισμούς, οι οποίοι επειδή του δίνουν διάφορες δυνατότητες αντίδρασης (συμπεριφοράς) και μπορούν να θεωρηθούν ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς του.⁵⁸

Σύμφωνα με τον Freud (1966)⁵⁹ οι παραπάνω μηχανισμοί μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες, η καθεμία από τις οποίες έχει υποκατηγορίες⁶⁰:

ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΑΓΝΟΗΣΗΣ

Αρνηση: Ένας απλός τρόπος χειρισμού μιας σύγκρουσης είναι η αγνόησή της. Η άρνηση είναι διαφορετική από την, από πρόθεση απόρριψη των γεγονότων(π.χ. ο μαθητής προσποιείται ότι δε γνώριζε την απαγόρευση του συλλόγου).

Απώθηση: Η απώθηση συνίσταται στην τοποθέτηση του προβλήματος στο ασυνείδητο, συνήθως είναι απάντηση σε εσωτερική σύγκρουση και

⁵⁶ MOLBAR,A.-LINDQUIST,B.,(1999) : Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο, Επιμέλεια Α. Καλαντζή-Αζίζι, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα, σελ.13

⁵⁷ ΦΡΑΓΚΟΣ Χ.Π., (1996), ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, Gutenberg, Αθήνα, σελ.151

⁵⁸ ΚΑΨΑΛΗ, ΑΧΙΛ.Γ.,(1989): ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, Θεσσαλονίκη, σελ.524

⁵⁹ FREUD, A.,(1966):The Ego and the Mechanisms of Defense, Rev ed, International University Press New York 48-52

⁶⁰ REDL,F.-WATTENBERG,W.W.,(1959): Mental hygiene in teaching, New York, σελ. 132

χρησιμοποιείται, για να καλύψει συναισθήματα άγχους ή ενοχής. Πολλοί ψυχολόγοι δεν κάνουν διάκριση μεταξύ άρνησης και απώθησης. Μεταξύ αυτών των δύο έχουμε την καταπίεση κατά την οποία ο μαθητής αναγνωρίζει τη σύγκρουση αλλά σκοπίμως τη συγκρατεί και δεν τη εκφράζει(π.χ. αισθάνεται εχθρότητα προς τον καθηγητή αλλά δεν την εκφράζει).

Προβολή: Είναι κάθε προσπάθεια που γίνεται από το μαθητή, προς αποφυγή της κατηγορίας ή απόδοσης ευθύνης σε εξωτερικές δυνάμεις, αγνοώντας τη συμμετοχή του σε ένα γεγονός.(π.χ. μαθητής που αποτυγχάνει στις εξετάσεις κάνει αυστηρή κριτική στον καθηγητή του ή στους γονείς)

Άμυνα μέσω αντίθετου: Όταν τα εσωτερικά συναισθήματα του μαθητή τον ενοχλούν, τα καλύπτει με το να ενεργεί με αντίθετο τρόπο. (π.χ. όταν ο μαθητής απεχθάνεται τον καθηγητή το καλύπτει με μία κρούστα ευγένειας και καλών τρόπων).

Παλινδρόμηση: Κάτω από το βάρος της σύγκρουσης ή του φόβου, μερικοί μαθητές επιστρέφουν σε ένα προηγούμενο στάδιο εξέλιξης.(π.χ. μερικές μαθήτριες μολονότι φοιτούν σε μεγάλες τάξεις, παίζουν με κούκλες μέσα στην τάξη.) Και ο μηχανισμός αυτός αποβλέπει στη διατήρηση της ψυχικής ισορροπίας αλλά όταν παίρνει διαστάσεις, εμμένει και αποτελεί απάντηση σ όλα τα προβλήματα, ανάγεται σε παθολογική κατάσταση.

ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΦΥΓΗΣ

Αποχώρηση-ονειροπόληση είναι μία από τις πιο δημοφιλείς τακτικές ανάμεσα στους εφήβους. Οι λύσεις της φαντασίας συγκαλύπτουν τη δυσάρεστη πραγματικότητα. «Οι έφηβοι που ονειροπολούν πολύ, ίσως προσπαθούν να αντισταθμίσουν ή να ξεφύγουν από αβάστακτες πραγματικές καταστάσεις».⁶¹ Ο μαθητής αποσύρεται, όταν αποτυγχάνει σ ένα μάθημα συχνά, χάνει τα ενδιαφέροντά του και παύει να προσπαθεί. Η ονειροπόληση είναι ένας πολύ κοινός τρόπος φυγής. Σ αυτό βοηθά το μυθιστόρημα, η τηλεόραση, η μουσική κ.λ.π. Όταν απαιτούνται πολλά από το παιδί ή υπάρχουν πολύπλοκες καταστάσεις, η φυγή αποτελεί υγιή αυτοπροστασία, προκειμένου να διατηρήσει την αυτοεκτίμησή του.

Εκλογίκευση: Είναι η αποφυγή της σύγκρουσης με το να βρίσκει ο μαθητής μία “καλή” πρόφαση, στην προσπάθειά του να προφυλάξει τον εαυτό του από την ενοχή και την ντροπή. «Η εκλογίκευση λοιπόν συνεπάγεται ορθολογικές επινοήσεις, αιτίες κοινωνικά αποδεκτές για όσα έχουμε κάνει στο παρελθόν, για όσα κάνουμε στο παρόν ή για όσα σκοπεύουμε να κάνουμε στο μέλλον».⁶²

Αναζήτηση ευχαρίστησης: Προκαλεί αστείο το οποίο τον προφυλάσσει το μαθητή από να σκέφτεται τα προβλήματά του. Ως μέσο χαλάρωσης έχει θετική αξία.(π.χ. όταν έχει πρόβλημα μέσα στην τάξη προσπαθεί να διαταράξει το μάθημα με διάφορα αστεία ή προσπαθεί να διασκεδάσει, ακούγοντας με ακουστικά μουσική)

Καταφυγή στην εργασία και τελειοποίηση: «Μερικοί μαθητές χρησιμοποιούν το εντατικό διάβασμα, διότι φοβούνται τις σκέψεις τους. Αργότερα, όταν συναισθηματικά είναι περισσότερο αναπτυγμένοι, μπορούν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα τους»⁶³

⁶¹ HERBERT MARTIN, (1999):Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας, επιμέλεια Α. ΚΑΛΑΝΤΖΗ – ΑΣΙΖΙ, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα, σελ.42

⁶² HERBERT MARTIN, (1999):Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας, επιμέλεια Α. ΚΑΛΑΝΤΖΗ – ΑΣΙΖΙ, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα, σελ.43

⁶³ ΑΣΠΙΩΤΗ Α.Α.,(1964): Η ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΙΕΙΝΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΟΥ, ΑΘΗΝΑ, σελ. 87

ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΙ ΑΝΑΒΟΛΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗΣ

Μετάθεση: Μία στρατηγική που χρησιμοποιείται, προκειμένου να αντιμετωπιστούν συγκρούσεις και συνίσταται στην έκφραση συναισθημάτων σε άλλο τομέα από το φόβο έκφρασης στον κύριο τομέα (π.χ. Πολλοί μαθητές εκφράζουν ενάντια στους καθηγητές εχθρικά συναισθήματα, τα οποία αισθάνονται εναντίον των γονέων τους ή αντίστροφα. Μερικές μαθήτριες ξεσπούν σε μια κούκλα τους και μερικοί μαθητές καταστρέφοντας αντικείμενα του σχολείου).

Αναπλήρωση: Προκειμένου ο μαθητής να αποφύγει μία επώδυνη σύγκρουση, ζητά ικανοποίηση σε άλλο τομέα. (π.χ. Δεν τα καταφέρνει στα Μαθηματικά και προσπαθεί να διακριθεί στην Γυμναστική ή τη Μουσική).

Ταύτιση: Πολλές συγκρούσεις προκαλούνται από μία διαφορά της προσωπικότητας του μαθητή και των απαιτήσεων των καθηγητών, οι οποίες έχουν δυνατή συγκινησιακή σημασία γι αυτόν. Ένας τρόπος, για να ελαττώσει τις συγκρούσεις αυτές είναι η αύξηση του αυτοέλεγχου του με το να δημιουργεί μέσα του έναν κώδικα ή ένα υπόδειγμα από άλλα άτομα (πρότυπα). Η ταύτιση γίνεται κυρίως με τους γονείς, τους καθηγητές και τους ήρωες βιβλίων και άλλων μέσων ενημέρωσης.

Κατάσταση άμυνας: Αποτελέσματα των συγκρούσεων είναι η ανάπτυξη δύο καταστάσεων άμυνας: της ψυχοσωματικής ασθένειας και των νευρικών συνηθειών. Οι μαθητές έχουν πονοκεφάλους, μυϊκές συσπάσεις, πόνους στο στομάχι, αλλεργίες, ανωμαλίες στις κενώσεις, παράλυση, άσθμα, δερματικά κ.λ.π. Οι ασθένειες αυτές είναι ασθένειες με ψυχογενετικούς παράγοντες. Στις νευρικές συνήθειες μπορούμε να συμπεριλάβουμε: το φάγωμα των νυχιών, το τρίψιμο της μύτης, το στρίψιμο των μαλλιών, το μάσημα της μαστίχας, το κάπνισμα, το πιπίλισμα των δακτύλων, διάφορες κινήσεις του προσώπου, του κορμού και των χεριών κ.λ.π. «Όταν κατόπιν τιμωρίας ο μαθητής εγκαταλείψει μία από τις συνήθειές αυτές, θα αναπτύξει αμέσως μία άλλη»⁶⁴

Η επίδραση των παραπάνω μηχανισμών είναι προστατευτική για κάποιο μικρό χρόνο της ισορροπίας του μαθητή, τον οποίο καθιστούν ικανό να επιδίδεται σε συνειδητές προσπάθειες για τη λύση των καθημερινών προβλημάτων στο σχολείο. Όταν όμως παρατείνονται για μεγάλο χρονικό διάστημα, οργανώνονται και συστηματοποιούνται, απαιτείται ειδική ψυχοθεραπευτική βοήθεια για την απαλλαγή του μαθητή.

Επιθετική συμπεριφορά

Τα σχετικά πειραματικά δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές μαθαίνουν την επιθετική συμπεριφορά από τα πρότυπα, τα οποία τις περισσότερες φορές βρίσκονται μέσα στο στενό οικογενειακό περιβάλλον. «... η επίδραση της επιθετικής συμπεριφοράς των γονέων είναι πολύ μεγάλη. ... Τα παιδιά που βλέπουν και ζουν στην οικογένειά τους την επιθετική συμπεριφορά τη μεταφέρουν στην ευρύτερη κοινωνική τους ομάδα (στο σχολείο), για να τη μεταδώσουν και στα άλλα παιδιά.»⁶⁵

Ένας άλλος βασικός λόγος που υποθάλπει την επιθετική συμπεριφορά είναι ο τρόπος χειρισμού της από τους γονείς. Σε σχετική έρευνα των Bantura, A./Walters, R, που έγινε πάνω σε επιθετικούς εφήβους, προέκυψε ότι: «Η

⁶⁴ ΑΣΠΙΩΤΗ Α.Α., (1964), Η ΨΥΧΙΚΗ ΥΠΕΙΝΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΟΥ, ΑΘΗΝΑ, σελ. 89-90

⁶⁵ ΚΑΨΑΛΗ Α.Γ.,(1989):ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, ΕΚΔ. ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, σελ.297

ανακολουθία με την οποία οι γονείς χειρίζονται την επιθετικότητα των παιδιών τους αποτελεί βασικό παράγοντα υπόθαλψης αντικοινωνικής συμπεριφοράς αυτών».⁶⁶

Η μάθηση της επιθετικής συμπεριφοράς δεν απαιτεί ταύτιση, αλλά αρκεί η απλή μίμηση. Τα αποτελέσματα της μίμησης της επιθετικής συμπεριφοράς οδηγούν σε παιδαγωγικά προβλήματα. Στη μίμηση και κατά συνέπεια εκμάθηση της επιθετικής συμπεριφοράς συντελεί κατά ένα μεγάλο βαθμό και η τηλεόραση. Όση περισσότερη βία βλέπουν οι μαθητές στην τηλεόραση τόσο πιο επιθετικοί είναι. «Από την έρευνα του L. Eron (1963) διαπιστώθηκε πως παιδιά που θεωρούνται από τους συμμαθητές τους ως επιθετικά, βλέπουν συνήθως πολύ τηλεόραση και κυρίως βίαιες σκηνές».⁶⁷

Πρέπει να αναφερθεί όμως ότι η έκφραση της επιθετικότητας αποτελεί συστατικό του κάθε χαρακτήρα, σε διαφορετικό, βέβαια, βαθμό, και η υλοποίησή της αποτελεί αναγκαίο κακό. Στη δεκαετία του 70, στο πλαίσιο της εξάπλωσης της αντιαυταρχικής αγωγής, πολλοί οπαδοί της θεωρίας της κάθαρσης, υποστήριξαν πως «η ελεύθερη έκφραση της επιθετικότητας, ιδίως στο παιχνίδι, εκτός από τη σημασία που έχει για τη συναισθηματική και ενεργειακή εκτόνωση, προετοιμάζει με επιτυχία το παιδί στην αντιμετώπιση μελλοντικών προβλημάτων της ζωής. Αντίθετα, η καταπίεση και η παρεμπόδιση της έκφρασης της επιθετικότητας οδηγεί, κατά την άποψή τους, στην συσσώρευση έντασης και ορμής, που αργά ή γρήγορα θα ξεσπάσει ανεξέλεγκτα....»⁶⁸

Εφηβεία

Η εφηβεία δεν αποτελεί ένα ιδιαίτερο, ευδιάκριτο, αναπτυξιακό στάδιο. Είναι η περίοδος της ζωής του ανθρώπου, η οποία ανάλογα με τα διάφορα άτομα, διαρκεί, επτά περίπου χρόνια, αρχίζοντας από τα 11-14, και ταυτίζεται χρονικά με τη φοίτησή του στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Χαρακτηρίζεται από ανεπαίσθητες ή και κάποτε απότομες μεταβολές στη δομή ή στις λειτουργίες του οργανισμού, μαζί με διάφορες αλλαγές της συγκινησιακής και διανοητικής ζωής.

Σύμφωνα με τον Herbert Martin ο όρος «εφηβεία» ουσιαστικά αναφέρεται στο βαθμό της ψυχολογικής ανάπτυξης του ατόμου, η οποία σχετίζεται με τις βιοσωματικές αναπτυξιακές διαδικασίες. «... η εφηβεία έχει την αρχή της στη βιολογία και το τέλος της στον πολιτισμό... Έτσι, εξηγείται η έλλειψη ακρίβειας στον ορισμό και στα χρονικά όρια της εφηβείας. Δεν υπάρχει κανένα ευδιάκριτο "τέρμα".»⁶⁹

Οι πρόσφατες έρευνες στον τομέα της εφηβικής ανάπτυξης δείχνουν ότι φυσιολογικά οι έφηβοι δεν περνούν από κανένα στάδιο αναταραχής, που να θυμίζει ψυχοπαθολογία. Αυτός ο μύθος της εφηβικής κρίσης έχει δημιουργήσει πολλά προβλήματα, γιατί αφήνει να περάσουν πολλά συμπτώματα χωρίς κατάλληλη διάγνωση και θεραπεία, μια και αποδίδονται στην κρίση της ηλικίας. Όταν γίνει κατάλληλη διάγνωση των συμπτωμάτων, τότε βλέπει κανείς ότι αυτά που αποδίδονται στην εφηβική ηλικία είναι στην

⁶⁶ BANTURA, A./WALTERS, R. , (1959): *Adolescent Aggression*, The Ronald Press Company, New York, σελ. 131

⁶⁷ Eron, Leo D., (1963): *Relationship of TV Viewing Habits and Aggressive Behavior in Children*, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, LXVII , σελ.193-196

⁶⁸ ΚΑΨΑΛΗ Α.Γ.,(1989):ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, ΕΚΔ. ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, σελ.306

⁶⁹ HERBERT MARTIN, (1999):Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας, επιμέλεια Α. ΚΑΛΑΝΤΖΗ – ΑΣΙΖΙ , ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα, σελ.23

ουσία συμπτώματα ψυχικής διαταραχής. Όπως έχει τονιστεί από τον Routter,(1980),⁷⁰ η εφηβεία είναι ένα φυσιολογικό στάδιο στην εξέλιξη του ατόμου. Βέβαια, πολύ σημαντικές αλλαγές συντελούνται, χωρίς όμως απαραίτητα οι αλλαγές να συνοδεύονται από διαταραχές της συμπεριφοράς. Με όλες τις σωματικές και κοινωνικές αλλαγές που έχει να αντιμετωπίσει ο έφηβος θα περίμενε κανείς πολύ μεγαλύτερες διαταραχές από αυτές που παρατηρούνται.

Σεξουαλικότητα

Έμφυτοι και εγγενείς βιοσωματικοί παράγοντες, όπως είναι οι ορμόνες και οι μηχανισμοί του εγκεφάλου, παίζουν σημαντικό ρόλο στη σεξουαλική ζωή των μαθητών. Παράλληλα όμως, η ευρύτητα διαδιδόμενη παραπληροφόρηση, οι λαθεμένες αντιλήψεις, οι μύθοι, οι φόβοι και οι αναστολές, προκαλούν πρόσθετο άγχος και απογοήτευση στους νέους, το οποίο αντανακλάται στις διαπροσωπικές σχέσεις τους μέσα στο σχολείο. Πολλά παραπτώματα οφείλονται στην απώθηση της γεννητικής σεξουαλικότητας.

Σύμφωνα με το Χενς Ντήτριχ, (1963): «Η απώθηση της γεννητικής σεξουαλικότητας δημιουργεί πιστούς στην εξουσία, υποτελείς χαρακτήρες.. Η αρνητική απέναντι στη σεξουαλικότητα ψυχική δομή δημιουργεί προδιάθεση για αλλοτριωμένη εργασία..... Η σεξουαλική καταπίεση μειώνει την ικανότητα για κριτική... Η σεξουαλική καταπίεση δημιουργεί μια αυταρχική ψυχική δομή στους εξουσιαστές και εξουσιαζόμενους, που αποτελεί τη βάση των αυταρχικών ιεραρχιών της αστικής κοινωνίας»⁷¹.

Στις κοινωνίες, που θέτουν φραγμούς στην εκδήλωση της σεξουαλικής συμπεριφοράς των εφήβων και αποδοκιμάζουν ή ακόμη και τιμωρούν τα όποια δείγματα σεξουαλικότητας των παιδιών οι έφηβοι βρίσκουν τρόπους, για να παρακάμπτουν τους κανόνες και να επιδίδονται σε κάποιας μορφής σεξουαλική επαφή. Αυτοί οι έφηβοι θεωρούνται παραβατικοί και η σεξουαλική συμπεριφορά τους επισύρει τη σχετική ποινή.

Εδώ πρέπει να τονιστεί, ότι πολλές κοινωνίες, αποδοκιμάζουν και το «πλατωνικό» ερωτικό ζύπνημα των μαθητών. Για παράδειγμα στην Ελλάδα η κατοχή ερωτικής «πλατωνικής» επιστολής επέσυρε την ποινή μέχρι και της οριστικής αποβολής από το σχολείο, η δε μεταφορά της έως και 15 ημέρες.⁷²

2.2.1.2. Ο Καθηγητής

προκειμένου να αποδοθεί το πολύπλοκο πλέγμα του ρόλου του καθηγητή, χρησιμοποιήθηκαν από τον Heckhausen, H. (1974)⁷³ έξι διαστάσεις:

- Ο καθηγητής ως επιστήμονας
- Ο καθηγητής ως φορέας εξουσίας
- Ο καθηγητής ως μεσάζοντας της κοινωνικοποίησης
- Ο καθηγητής ως παράγοντας ανάπτυξης της ατομικότητας του μαθητή
- Ο καθηγητής ως πρότυπο μίμησης και ταύτισης
- Ο καθηγητής ως ιδιώτης

⁷⁰ ΚΑΝΤΑΣ, Σ.,(1980) : Εφηβεία, μύθος ή πραγματικότητα; ,Περ. ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, έτος 6^ο, τευχ. 22, Αθήνα, 1982, σελ. 79-80

⁷¹ ΝΤΗΤΡΙΧ ΧΕΝΣ, (1973): Η καταπιεστική οικογένεια, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ, Αθήνα, σελ.42

⁷² ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΞΕΩΝ: Γαργαλιάνων, (1959)- Κορώνης, (1958)- Πύλου,(1969)-1^ο

Πατρών,(1956)- 2^ο Κορίνθου, (1977)κ.λ.π

⁷³ ΚΑΨΑΛΗΣ,Αχ.Γ.,(1989):ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σελ.486-486

Οι επιμέρους αυτοί ρόλοι του καθηγητή δεν είναι εναλλακτικοί, ώστε να αποκλείει ο ένας τον άλλο, και σύμφωνα με τον Hargreaves D.(1975)⁷⁴ καθορίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη. Ο καθηγητής, ορίζει την κατάσταση βάσει των δικών του ρόλων και στόχων, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς και πειθαρχικούς σκοπούς, και βάζει στους μαθητές ρόλους και στόχους που ταιριάζουν με τους δικούς του. Κάθε φορά ερμηνεύει την συμπεριφορά των μαθητών ανάλογα με τους παραπάνω όρους και στόχους. Ο μαθητής αξιολογείται σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό των ρόλων και στόχων που έχει ορίσει ο καθηγητής, ο οποίος αντιδρά σύμφωνα με αυτούς τους αξιολογικούς χαρακτηρισμούς.

Το ερώτημα του επηρεασμού των μαθητών από τη συμπεριφορά του καθηγητή αποπειράθηκε να απαντήσουν με σχετική έρευνα οι Lippitt, R. & White, R. (1958)⁷⁵: Μελέτησαν τη συμπεριφορά των μαθητών σε τέσσερις ομάδες τάξεων, όπου δίδασαν εκ περιτροπής τρεις διαφορετικοί τύποι καθηγητών (Αυταρχικός – Δημοκρατικός - Αδιάφορος). Διαπίστωσαν ότι στις τάξεις που δίδασκε αυταρχικός καθηγητής, οι μαθητές ήταν περισσότερο εξαρτημένοι από τις ενέργειες του καθηγητή, έδειχναν περισσότερο ξεκομμένοι μεταξύ τους, λιγότερο φιλικοί ο ένας προς τον άλλο, έκαναν λιγότερες προτάσεις και λιγότερες ερωτήσεις και τέλος, συζητούσαν λιγότερο μεταξύ τους απ' όση οι μαθητές των τάξεων που είχαν δημοκρατικούς καθηγητές. Οι παραπάνω ερευνητές έδειξαν με μάλλον πειστικό τρόπο ότι η συμπεριφορά του καθηγητή επηρεάζει αποφασιστικά τη διάθεση του παιδιού για συνεργασία και επιμονή στην επίτευξη των στόχων της μαθησιακής διαδικασίας. Η έρευνα έδειξε ακόμη ότι οι αυστηροί και οι αυταρχικοί καθηγητές κάνουν τα παιδιά να εργάζονται περισσότερο, όταν τα επιβλέπουν, αλλά σταματούν απότομα, όταν απουσιάζει η επίβλεψη, διότι είναι άμεσα εξαρτημένα με την αυταρχική διαδικασία καθοδήγησης. Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι οι αδιάφοροι καθηγητές προκαλούν προβλήματα στους μαθητές όσον αφορά την επιμονή στους στόχους και την πραγματοποίηση των προσδοκιών.

2.2.1.3. Σχέσεις

Οι επηρεασμοί στην τάξη δεν προέρχονται πάντα από τον καθηγητή. Πολλές έρευνες κατέληξαν ότι οι μαθητές επηρεάζουν ο ένας τον άλλο και τους καθηγητές. Ο Newcomb, (1961)⁷⁶ και άλλοι έδειξαν ότι οι μαθητές υπακούουν σε ορισμένους άγραφους κανόνες μέσα στο σχολείο, οι οποίοι έχουν τεθεί συνειδητά ή ασυνειδητά από τους ίδιους και οι οποίοι πολλές φορές έρχονται σε σύγκρουση με αυτούς που έχει θεσμοθετήσει το σχολείο.

Και ο James Coleman (1961)⁷⁷ μελέτησε δέκα σχολεία στην Αμερική και συνάντησε πολλά παραδείγματα, όπου οι έφηβοι πειθαρχούσαν σε άγραφους κανόνες, που τους βοηθούσαν να γίνουν διάσημοι και αθλητικοί, επηρεασμένοι από τη συμπεριφορά συμμαθητών τους που έγιναν διάσημοι ή διακρίθηκαν ως αθλητές. Οι άγραφοι αυτοί κανόνες ήταν σε αντίθεση με τους

⁷⁴ HARGREAVES D., (1975): *Interpersonal Relations and Education*, Routledge and Kegan Paul, London, σελ.129

⁷⁵ LIPPITT, R./WHITE, R. (1957): *An experimental study of leadership and group life* στο E.E. Macoby, T.M. Newcomb, and F.L. Hartley : *Readings in social psychology*, New York, Hold, Rinehart & Winston, 1958 σελ.147

⁷⁶ NEWCOMB, T.M., (1961): *The acquaintance process*, Holt, Rinehart & Winston, New York σελ. 32-38

⁷⁷ COLEMAN, J., (1961): *The adolescent society*, Free Press, New York, σελ. 54

κανόνες του σχολείου, οι οποίοι οδηγούσαν σε ακαδημαϊκά πρότυπα. «Η διαπίστωση αυτή επαναλήφθηκε στα Αμερικάνικα σχολεία, κάθε δεκαετία από τότε (1950) που ο Coleman διεξήγαγε την πρώτη έρευνα».⁷⁸

Και ο Gordon, W.C. (1957)⁷⁹ κατέληξε στα ίδια αποτελέσματα μετά από σχετική έρευνα στο Λύκειο Wabash. Η επίδοση στον αθλητισμό για τα αγόρια και η δημοτικότητα για τα κορίτσια αποτελούσαν σημαντικές πηγές άντλησης κοινωνικού κύρους και όχι η επίδοση στα μαθήματα, που θα ήθελε το σχολείο.

Ο Schmuck (1963)⁸⁰ μελέτησε κυρίως τον επηρεασμό των φιλικών συναισθημάτων μεταξύ των μαθητών και διαπίστωσε ότι οι τάξεις, που είχαν ανεπτυγμένα συναισθήματα φιλίας μεταξύ των μαθητών παρουσίαζαν καλύτερες επιδόσεις από τις τάξεις που τα συναισθήματα φιλίας περιοριζόνταν σε μερικές «κλίκες» μόνο.

Τέλος, ο μαθητής και οι συμμαθητές μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των καθηγητών. Ο Copeland (1980)⁸¹ αντέστρεψε το ερευνητικό ερώτημα: «Τι κάνουν οι καθηγητές, για να επηρεάσουν τους μαθητές;» και ρώτησε «Τι κάνουν οι μαθητές, για να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των καθηγητών τους;» Μετά την σχετική έρευνα σε γυμνασιακές τάξεις διαφορετικού μαθητικού δυναμικού, ο Copeland κατέληξε ότι η συμπεριφορά στην τάξη επηρεάζεται διπολικά. Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών σε συνδυασμό με την προηγούμενη γνώση, φάνηκαν να επηρεάζουν αποφασιστικά τη συμπεριφορά του καθηγητή. Στην τάξη που οι μαθητές είχαν χαμηλές μαθησιακές δυνατότητες, η συμπεριφορά του καθηγητή ήταν «κάθετη» και «στεγνή». Αντίθετα, στην τάξη, όπου οι μαθητές είχαν αυξημένες μαθησιακές δυνατότητες και προηγούμενη γνώση, η συμπεριφορά του καθηγητή ήταν «πλάγια», χαλαρή, και «ζουμερή».

Τέλος, ο γενικός κανόνας της Κοινωνικής Ψυχολογίας ισχύει για την τάξη, ότι «το κοινό (μαθητές) επηρεάζει το άτομο θετικά ή αρνητικά και ποτέ ουδέτερα».⁸²

Ο Hargreaves προκειμένου να αναλύσει τη θεωρία του στις σχέσεις καθηγητή - μαθητή, παρουσιάζει το παρακάτω σκηνικό: οι δάσκαλοι έχουν την δύναμη να επιβάλουν τους δικούς τους όρους ενώ οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να πηγαίνουν στο σχολείο. «Πρώτο βήμα που κάνει ο δάσκαλος είναι να προσδιορίσει τους όρους του...»⁸³. Αυτό φαίνεται ότι αρέσει, στους περισσότερους μαθητές. Από πολλές έρευνες σχετικά με την αντίληψη των μαθητών για τον ιδανικό δάσκαλο, προκύπτει ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι αυστηρός και δίκαιος (πειθαρχικός ρόλος), σαφής και ενδιαφέρων (εκπαιδευτικός ρόλος).

Από την άλλη μεριά ο Hargreaves υποστηρίζει ότι κατά κανόνα τα παιδιά προσπαθούν να «γλύφουν» τον καθηγητή με το να προσπαθούν να μάθουν τι θέλει και να αποφεύγουν ό,τι τον δυσαρεστεί. Συγχρόνως πρέπει αυτό να

⁷⁸ ARENDS, R. I. (1991). *Learning to teach*, McGraw-Hill, New York, σελ. 106

⁷⁹ ΚΥΡΙΑΔΗΣ, Α.Γ. (1999), *Πειθαρχία στο Σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg, σελ.156)

⁸⁰ SCHMUCK, R.A. (1963): Some relationships of peer liking patterns in the classroom to pupil attitudes and achievement. *School Review*, 71, *The University of Chicago Press*, σελ. 337-339

⁸¹ COPELAND, W. D. , (1980): *Teaching-learning behaviors and the demands of the classroom environment. Elementary School Journal*, 80, *The University of Chicago Press*, σελ. 163-177

⁸² ΚΑΨΑΛΗΣ, Α.Χ.Γ., (1989): *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σελ.417

⁸³ HARGREAVES D., (1975): *Interpersonal Relations and Education*, Routledge and Kegan Paul, London, σελ.116

γίνεται με επιτηδευμένο τρόπο για να μη χαρακτηριστούν από τους συμμαθητές τους «γλύφτες», «φυτά» κ.λ.π.

Βέβαια, υπάρχουν και οι εξαιρέσεις των παραβατικών μαθητών οι οποίοι έχουν στόχο να ενοχλήσουν το δάσκαλο. Επειδή οι άτακτοι μαθητές προσπαθούν να αποφύγουν τις αυστηρές τιμωρίες, συνήθως «ενοχλούν» τους πιο αδύναμους καθηγητές. Μερικοί άλλοι υιοθετούν μία στάση λυσιτελούς συμμόρφωσης (expedient compliance).

Τέλος, υπάρχουν οι αδιάφοροι μαθητές, που δεν τους ενδιαφέρει να ευχαριστήσουν τον καθηγητή, αλλά το κάνουν για να αποφύγουν τα προβλήματα.

Όταν οι ορισμοί καθηγητών και μαθητών συμπίπτουν, έχουμε «ομόνοια». Σε αντίθετη περίπτωση έχουμε «διαταραχή». Τις περισσότερες φορές έχουμε «ψευδο-ομόνοια». Οι μαθητές και οι καθηγητές κάνουν αμοιβαίες υποχωρήσεις, όσον αφορά ορισμένες απαιτήσεις με αποτέλεσμα σε άλλους τομείς ο καθηγητής να αποσύρει ή να μειώνει τις απαιτήσεις του από τους μαθητές με αντάλλαγμα τη συμμόρφωση των μαθητών σε άλλες απαιτήσεις.

Τόσο οι καθηγητές, όσο και οι μαθητές χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές, προκειμένου να πετύχουν το δικό τους σκοπό. Οι καθηγητές χρησιμοποιούν υποσχέσεις, απειλές, οπισθοχωρήσεις σε υπερβολικές απαιτήσεις, επίκληση ανωτέρας αρχής (το Υπουργείο) κ.λ.π. Οι μαθητές από την άλλη μεριά επικαλούνται τους γονείς, απειλούν με τη δικαιοσύνη και μερικές φορές επιβουλεύονται τη σωματική ακεραιότητα του καθηγητή ή αρκούνται στον πόλεμο νεύρων κ.λ.π. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα μια δυναμική ισορροπία με διαρκή διαδικασία διαπραγματεύσεων.

Ο W. Waller (1965)⁸⁴ υποστηρίζει ότι η σχέση καθηγητή-μαθητή είναι μια σχέση σύγκρουσης, επειδή ο καθηγητής αναγκάζει το μαθητή να μαθαίνει αυτά που το σύστημα επιλέγει και όχι ο ίδιος. Οι μαθητές στο πλαίσιο της αντίδρασής τους συνεχώς προσπαθούν να «κάνουν πλάκα» στους καθηγητές, όταν τους θεωρούν εύκολους στόχους.

Οι καθηγητές, από τη μεριά τους, σύμφωνα με τους Brofy, J.E./Good, T.L. (1974)⁸⁵ προτιμούν να αξιολογούν θετικά μαθητές υπάκουους, που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του συστήματος, που οι ίδιοι υπηρετούν. Αντίθετα, στους ανεξάρτητους και επιθετικούς μαθητές, που επιδιώκουν την προαγωγή των δικών τους συμφερόντων και την ικανοποίηση των αναγκών τους, τοποθετούνται αρνητικά.

2.2.1.4. Η τάξη

Οι διάφορες επιστημονικές έρευνες θεωρούν την τάξη ως ένα οικολογικό σύστημα όπου τα μέλη του (καθηγητές και μαθητές) αντιδρούν με το περιβάλλον τους (τάξη). Ο Doyle (1986)⁸⁶ πιστεύει ότι αυτό το οικολογικό σύστημα, καθορίζεται από ορισμένες ιδιότητες που είναι ανεξάρτητες από τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας. Οι ιδιότητες αυτές της τάξης είναι:

Πολυδιαστατικότητα: Η τάξη είναι ένα μέρος όπου πολλά πράγματα πρέπει να σχεδιαστούν και να συνδυαστούν. Π.χ. πρέπει να κρατηθούν αρχεία, να τηρηθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα, να παρθούν απουσίες, να γραφτεί το βιβλίο ύλης, να συγκεντρωθούν και να αξιολογηθούν οι εργασίες των μαθητών κ.λ.π

⁸⁴ WALLER, W. (1965), *The Sociology of Teaching*. Wiley, New York, σελ. 135

⁸⁵ BROFY, J.E./GOOD, T.L. (1974), *Teacher-Student Relationships*. Holt, Rinehart and Winston, New York, σελ. 330-337

⁸⁶ DOYLE, W., (1986): *Classroom organization and management* στο Wittrock, M.C.: (Handbook of research on teaching, (3rd ed.), Macmillan, New York, σελ. 394-395

Χρονική Ταυτοσημία: Ο καθηγητής ενώ προσέχει ένα μαθητή που λέει μάθημα, πρέπει συγχρόνως να προσέχει και τους άλλους, να χειρίζεται τις διακοπές του μαθήματος, να έχει συναίσθηση του χρόνου που περνά, να σκέπτεται το επόμενο βήμα της διδασκαλίας του και να ετοιμάζει την επόμενη ερώτηση.

Αμεσότητα: Τα γεγονότα στην τάξη εξελίσσονται ραγδαία. Ο καθηγητής πρέπει να αντιδρά αστραπιαία, για να προλάβει τα γεγονότα.

Μη προβλεψιμότητα : Τα γεγονότα στην τάξη παίρνουν απρόβλεπτες τροπές. Επιπρόσθετα, επειδή είναι αποτελέσματα συγκυρίας πολλών ανεξάρτητων μεταβλητών, είναι πολύ δύσκολο να προβλεφθούν για μία συγκεκριμένη μέρα σε διαφορετική ομάδα μαθητών.

Δημοσιότητα: η τάξη είναι ένα δημόσιος χώρος και τα γεγονότα, κυρίως αυτά που σχετίζονται με τον καθηγητή, βεβαιώνονται από μεγάλη μερίδα μαθητών

Ιστορικότητα: Η τάξη λειτουργεί πέντε φορές την εβδομάδα για αρκετούς μήνες, οπότε συσσωρεύονται εμπειρίες, συμβάντα, κανόνες, που επηρεάζουν τη μετέπειτα πορεία της. Μπορεί να επηρεαστεί ακόμη από εποχιακές μεταβολές ή την πρόσθεση νέων μελών.

Οι ιδιότητες του Boyle επιδρούν στο συνολικό περιβάλλον της τάξης και καθορίζουν τη συμπεριφορά των μαθητών και των καθηγητών.

Εξ άλλου, η ζωή στο σχολείο, σύμφωνα με τους H.A. Thelen J.W. Getzes⁸⁷, έχει δύο διαστάσεις: την προσωπική και την κοινωνική. Σύμφωνα με την προσωπική διάσταση, μέσα στην τάξη δρουν μαθητές με ξεχωριστές προσωπικότητες, ανάγκες, κίνητρα και διαθέσεις, που καθορίζουν τη συμπεριφορά τους, ανεξάρτητα από το θεσμικό πλαίσιο της τάξης. Η προσωπική αυτή διάσταση μπορεί να αποδοθεί με το σχήμα:

Ατομο ⇒ Προσωπικότητα ⇒ Ανάγκες ⇒ Συμπεριφορά

Από την πλευρά της κοινωνικής διάστασης η συμπεριφορά των μαθητών προσδιορίζονται από τους ρόλους τους και τις προσδοκίες του δεδομένου θεσμικού συστήματος του σχολείου και μπορεί να αποδοθεί από το σχήμα:

Θεσμικό πλαίσιο ⇒ Ρόλοι ⇒ Προσδοκίες ⇒ Συμπεριφορά

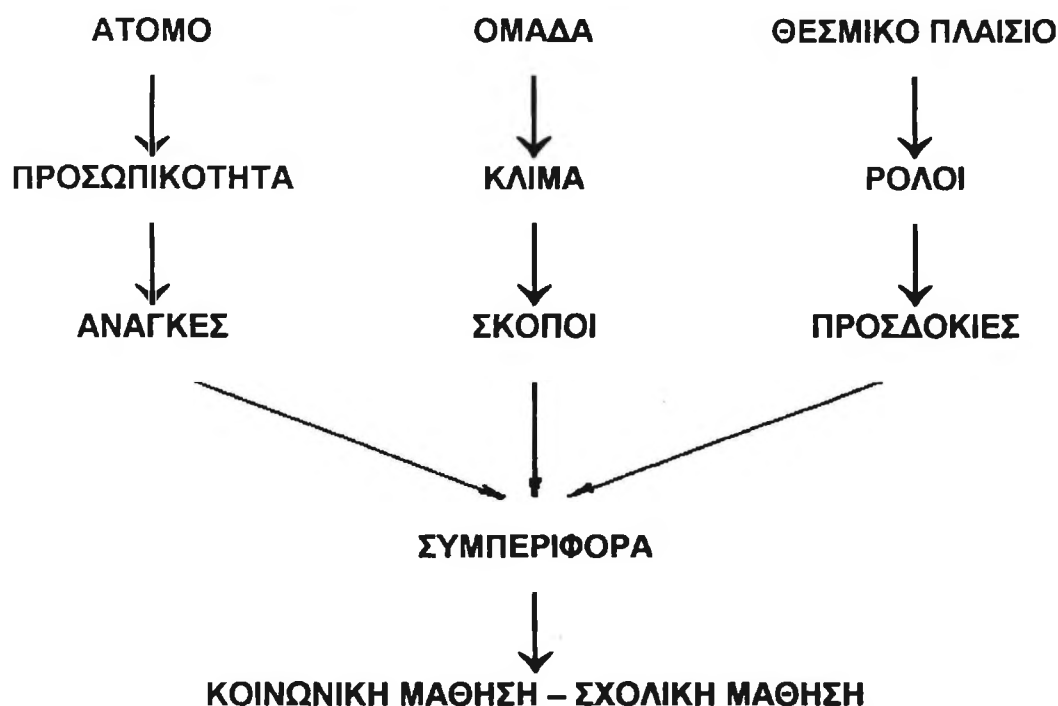
Όντας όμως μέσα στην τάξη ο μαθητής ποτέ σχεδόν δε συμπεριφέρεται με βάση την μία μόνον διάσταση, αλλά η συμπεριφορά του είναι το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης της προσωπικότητας του με το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων της τάξης. Ή για να το απλοποιήσουμε λίγο, η κοινωνική επίδραση της τάξης είναι το αποτέλεσμα των προσωπικών κινήτρων κάθε μαθητή σε σχέση με τον κοινωνικό περίγυρο του σχολείου.

Η επενέργεια του σχολικού κλίματος και η σχέση του με τη συμπεριφορά των μαθητών, μπορεί να περιγραφεί με το διάγραμμα:⁸⁸

⁸⁷ ARENDS R.,(1988):Learning to Teach, New York, Random, σελ. 98-99

⁸⁸ ARENDS R.,(1988):Learning to Teach, New York, Random, σελ. 99

ΕΠΕΝΕΡΓΕΙΑ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ



Σχήμα 2. 4: Διάγραμμα επενέργειας του σχολικού κλίματος στην συμπεριφορά του μαθητή

Το θετικό κλίμα της τάξης επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών και ελαττώνει αισθητά τα πειθαρχικά προβλήματα. Οι Schmuck, Richard και Patricia, (1975)⁸⁹ ορίζουν το θετικό κλίμα της τάξης σαν εκείνο που διέπεται από πνεύμα αλληλοβοήθειας, πνευματικότητας και αμοιβαίου επηρεασμού. Εκείνο που εμπεριέχει υψηλά επίπεδα έλξης για την ομάδα και τα μέλη της και στο οποίο οι κανόνες υποστηρίζουν την ακαδημαϊκή δουλειά όσο και την μεγιστοποίηση των ατομικών διαφορών. Εκείνο όπου η επικοινωνία είναι ανοιχτή με χαρακτηριστικό γνώρισμα της το διάλογο.

Ο Schmuck πρότεινε έξι παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη:

Προσδοκίες: Στην τάξη τόσο οι καθηγητές όσο και οι μαθητές έχουν προσδοκίες για τον εαυτό τους και τους άλλους, που επηρεάζουν το θετικό κλίμα.

Ηγεσία: Σχετίζεται με τον τρόπο που η δύναμη και η επιρροή επιδρούν στην αλληλεπίδραση και τη συνεκτικότητα της ομάδας.

Έλξη: Σχετίζεται με το επίπεδο αλληλοσεβασμού και τον τρόπο που επηρεάζει η φιλία μεταξύ των μαθητών το κλίμα της τάξης και τη μάθηση

Κανόνες: Οριοθετούν τις προσδοκίες των μελών της ομάδας και η φύση τους επηρεάζει το κλίμα της τάξης

Επικοινωνία: Ο τρόπος και ο βαθμός της λεκτικής ή μη λεκτικής επικοινωνίας επιδρά αποφασιστικά πάνω στο κλίμα της τάξης

⁸⁹ SCHMUCK, R.A./SCHMUCK, P., (1975): *Group processes in the classroom*, 5th ed., Brown, Dubuque, Iowa, , σελ.25

Συνεκτικότητα: Σχετίζεται με τα συναισθήματα και τις δεσμεύσεις των μελών της ομάδας πάνω στη συνοχή της ομάδας.

2.2.2. Περιβάλλον και Σχολική Πειθαρχία

2.2.2.1. Η οικογένεια

Τα παιδιά μέσω των μεθόδων της ανατροφής και των στάσεων των γονέων απέναντί τους και απέναντι των γεγονότων της καθημερινής ζωής αναπτύσσουν ορισμένες πολιτιστικές και κοινωνικές πεπαιθώσεις, αξίες και δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να διευκολύνουν ή να «μπλοκάρουν» την εκπαιδευτική διαδικασία, παρουσιάζοντας προβλήματα συμπεριφοράς. Τόσο η σχολική επίδοση, όσο και η σχολική συμπεριφορά εξαρτάται από την οικογένεια και σε πολλές περιπτώσεις από το κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδό της. Σε σχετική έρευνα του Π. Παπακωνσταντίνου (1981), διαπιστώθηκε ότι μαθητές με γονείς που ανήκουν στην ανώτερη τάξη (επιστήμονες κ.λ.π) παρουσιάζουν άριστη ή καλή σχολική απόδοση σε ποσοστό 93,75% σε αντίθεση με τους μαθητές με γονείς που ανήκουν στην κατώτερη τάξη (εργάτες, αγρότες κ.λ.π), οι οποίοι παρουσιάζουν άριστη ή καλή απόδοση σε ποσοστό 47,01%.⁹⁰

Η γενικότερη συμβολή της οικογένειας στην σχολική πειθαρχία, καθορίζεται από το ρόλο τον οποίο καλείται να παίξει στη διαπαιδαγγωγή του παιδιού της. Αυτός ο ρόλος λοιπόν, κοιταγμένος αναλυτικότερα, παρουσιάζεται διπλός: από την μία προπαρασκευαστικός κι από την άλλη παράλληλος και υποβοηθητικός ή αντίθετα ανασταλτικός. Η διάθεση των γονέων και οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν στην οικογένεια επηρεάζουν τις στάσεις και τις πεπαιθώσεις του παιδιού και διαμέσου τους τη γενικότερη συμπεριφορά του. Με τον τρόπο αυτό η οικογένεια επηρεάζει και περιπλέκει συνήθως τις ήδη από μόνες τους περίπλοκες σχέσεις, τις οποίες οι μαθητές αναπτύσσουν μεταξύ τους στο σχολείο και με τον καθηγητή. Π.χ. καταστάσεις διαζυγίου, πένθους, διαμάχης κ.λ.π. «δημιουργούν στο παιδί διάφορα άγχη, το αναγκάζουν συνήθως να υιοθετεί επιθετική συμπεριφορά προς τους άλλους, με συνέπεια οι διαπροσωπικές σχέσεις του να διαταράσσονται ...».⁹¹ Ένα βασικό σημείο σύγκρουσης μεταξύ γονέων και καθηγητών είναι συχνά εκείνο της πειθαρχίας και της συμπεριφοράς του μαθητή. Επειδή πολλές φορές οι γονείς ασκούν πολύ χαλαρό έλεγχο στο σπίτι, (απασχόληση, διαφωνία κ.λ.π), η πειθαρχία στο σχολείο εμφανίζεται σκληρή έως ανυπόφορη στα παιδιά.⁹²

2.2.2.2. Κοινωνικό περιβάλλον

Οι Bowles και Gintis, (1976), ισχυρίζονται ότι: «Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αναπόσπαστο στοιχείο της αναπαραγωγής της κυρίαρχης ταξικής δομής της κοινωνίας».⁹³

⁹⁰ Π. Παπακωνσταντίνου, (1981), Η Ανισότητα στην Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Περ. «Ο Πολίτης», τ.44, σελ.56

⁹¹ ΜΠΕΛΛΑΣ, ΘΡ. (1985). ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Αθήνα, Επικαιρότητα, σελ.521

⁹² ΜΠΕΛΛΑΣ, ΘΡ. (1985). ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Αθήνα, Επικαιρότητα, σελ.186

⁹³ BOWLES S. , GINTIS H., (1976) Schooling in Capitalist America, Routledge and Kegan Paul, London σελ.125

Αυτό επιτυγχάνεται με την αρχή της αντιστοιχίας κατά την οποία οι σχέσεις εξουσίας και ελέγχου ανάμεσα στη διοίκηση και τους καθηγητές, τους καθηγητές και τους διδασκόμενους, και τους διδασκόμενους και τη δουλειά τους αντανakλούν τον ιεραρχικό καταμερισμό εργασίας που κυριαρχεί στο χώρο εργασίας.

Οι διδασκόμενοι, όπως και οι εργάτες, δεν έχουν σχεδόν καμία εξουσία: δεν ασκούν έλεγχο στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η εκπαίδευση όπως και η εργασία, θεωρείται μέσο για την επίτευξη κάποιου σκοπού (τίτλος σπουδών, αποφυγή δυσάρεστων συνεπειών κ.λ.π) και όχι αυτοσκοπός. Ο καταμερισμός της εργασίας βάσει του οποίου ανατίθεται στον κάθε άνθρωπο ένα μικρό φάσμα καθηκόντων και προκαλείται διάσπαση μεταξύ των εργαζομένων, επαναλαμβάνεται στην εξειδίκευση και στην κατάτμηση της γνώσης και στον περιττό ανταγωνισμό μεταξύ των διδασκομένων. Τελικά, στο δευτεροβάθμιο σχολείο δίνεται έμφαση στο «κάνε ότι σου λένε»⁹⁴, δηλαδή αναμένεται από τους μαθητές να συμμορφώνονται στους κανονισμούς του σχολείου.

Οι οικογένειες, σύμφωνα με σχετικές έρευνες των *Clerc, P. (1970), Paillard, M./ Gilly, M. (1972)/ Zoberman, N. (1972)*,⁹⁵ ανάλογα με το οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ανήκουν, έχουν και διαθέσεις διαφορετικές για το σχολείο και, κατά συνέπεια, και προσδοκίες διαφορετικές από αυτό. Η οικογένεια ενός εργάτη, π.χ., δεν μπορεί να έχει την ίδια αντίληψη για το σχολείο και το ρόλο του στη ζωή του παιδιού, με την αντίληψη που έχει σχηματισμένη η οικογένεια ενός υπαλλήλου ή ενός αστού.

Με δεδομένη τη συναισθηματική σχέση του παιδιού με την οικογένειά του, οι προσδοκίες και τα πρότυπα των γονέων καθορίζουν σε μεγάλο μέρος τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο. Στις συντηρητικές κοινωνίες, η ταυτότητα του μαθητή της εργατικής τάξης ήταν βαθιά ριζωμένη στη ζωή του σπιτιού, στην εκτεταμένη οικογένεια, στο σαφές επαγγελματικό μέλλον του αγοριού, στα ίχνη του πατέρα ή στον αναμενόμενο γάμο του κοριτσιού που θα άνοιγε σπιτικό κοντά στη μητέρα. Το να γεννηθούν στην εργατική τάξη σήμαινε για τους περισσότερους ανθρώπους ότι κληρονομούσαν ένα σαφές παρελθόν, ένα σταθερό παρόν και ένα προβλέψιμο μέλλον, όσο κι αν αυτό το μέλλον φαινόταν ζοφερό και οικονομικά αβέβαιο. Κάποιος που είχε γαλουχηθεί μέσα σε μια τέτοια κουλτούρα και κοινωνική δομή μπορούσε να αντιμετωπίζει το σχολείο ως ένα θεσμό ξένο απ' αυτόν, στελεχωμένο με απρόσιτους και αποξενωμένους δασκάλους.⁹⁶

Οι παραπάνω μαθητές, ισχυρίζεται ο *Apple (1982)* ⁹⁷, στο πλαίσιο της αντίστασης στη διαδικασία αναπαραγωγής του καπιταλισμού, δρουν δημιουργικά με τρόπους που συχνά έρχονται σε αντίθεση με τις αναμενόμενες νόρμες και διαθέσεις που διαπνέουν το σχολείο. Πολλοί μαθητές σε σχολεία της εργατικής τάξης και των υποβαθμισμένων αστικών περιοχών, προσαρμόζουν δημιουργικά το περιβάλλον τους, ώστε να μπορούν να καπνίζουν, να βγαίνουν από την τάξη, να παρεμβάλουν χιουμοριστικά

⁹⁴ DAVID BLACKLEDGE-BARRY HUNT (1995): Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ΕΚΦΡΑΣΗ, Αθήνα, σελ. 19

⁹⁵ ΜΠΕΛΛΑΣ, ΘΡ., (1985): ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, Επικαιρότητα, Αθήνα. σελ. 170

⁹⁶ HARGREAVES D., (1982): The Challenge for the Comprehensive School, Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο, σελ. 13

⁹⁷ APPLE M., (1982): Cultural and Economic in Education, Routledge and Kegan Paul, London, σελ. 96

διαλείμματα στη ρουτίνα, να ελέγχουν άτυπα το ρυθμό ζωής στη σχολική τάξη, και γενικά να τα βγάζουν πέρα ως το τέλος των μαθημάτων. Η πραγματική αποστολή των μαθητών είναι να αντέξουν ώσπου να χτυπήσει το κουδούνι και να αντισταθούν στις επιδιώξεις του.

Την παραπάνω θεωρία της αντίστασης υποστηρίζει και ο Giroux, H., (1983)⁹⁸. Ένα από τα σημαντικότερα αξιώματα της θεωρίας της αντίστασης είναι ότι οι μαθητές της εργατικής τάξης δεν είναι απλώς υποπροϊόντα του κεφαλαίου, που υπακούουν πειθήνια στις προσταγές αυταρχικών δασκάλων και σχολείων που τους προετοιμάζουν για μια ζωή εξοντωτικής εργασίας. Αντίθετα, τα σχολεία αποτελούν αμφισβητούμενα πεδία που χαρακτηρίζονται όχι μόνο από δομικές και ιδεολογικές αντιφάσεις αλλά και από συλλογικά διαμορφωμένη μαθητική αντίσταση.

Και ο Willis, P., (1977) υποστηρίζει την ύπαρξη αντι-σχολικής κουλτούρας που περιλαμβάνει την αντίσταση και την αντιπαράθεση με την εξουσία και καταλήγει: «Ό,τι και να κάνουν τα σχολεία για να περιορίσουν για να περιορίσουν την επίδραση της <μειονότητας των ταραξιών>... δε θα έχει αποτέλεσμα... Αναμφισβήτητα υπάρχει μία έννοια κατά την οποία οι αξίες και τα αισθήματα της εργατικής τάξης ... λειτουργούν εναντίον του σχολείου»⁹⁹.

Στην περιπτωσιολογική μελέτη δώδεκα κακών μαθητών (non-academic boys) που προέρχονται από την εργατική τάξη, ο Willis, P., (1976), τονίζει ότι τα αγόρια αντιστέκονται στο σχολείο και απορρίπτουν όσα εκπροσωπεί, διότι έχουν «μια βαθιά πεποίθηση ότι η εξουσία των δασκάλων είναι αυθαίρετη».¹⁰⁰ Η αντιπαράθεση τελικά με την εξουσία εκφράζεται με σκασιαρχείο, κάπνισμα, ποτό, χαρτοπαιξία, βανδαλισμούς, βία και κλοπές.

2.2.3. Κανονιστικό Πλαίσιο και Σχολική Πειθαρχία

Η μαθησιακή διαδικασία απαιτεί ένα πλαίσιο που προδιαγράφει τα όρια των δραστηριοτήτων των μαθητών. Τα όρια αυτά εμποδίζουν τους μαθητές από να προβαίνουν σε ενέργειες και δραστηριότητες, οι οποίες προκαλούν προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κανόνες αυτοί, που μπορεί να είναι γραπτοί ή προφορικοί και μερικές φορές εθιμικοί, από τη μια μεριά προλαμβάνουν ή και προκαλούν τα πειθαρχικά προβλήματα και από την άλλη εξασφαλίζουν τις προϋποθέσεις για την κοινωνικοποίηση των εφήβων εθιμικοί.

Σε κάθε σχολείο, όπως σε κάθε κοινωνικό οργανισμό, υπάρχουν κανόνες, που υπηρετούν και εγγυώνται τους σκοπούς του. Το σχολείο χρησιμοποιεί και αναπαράγει τέτοιες αξίες και κανόνες οι οποίοι « σταθεροποιούν και αναπαράγουν επιθυμητές κυριαρχικές σχέσεις».¹⁰¹

⁹⁸ GIROUX H., (1983): Theories of Reproduction in the Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis, Harvard Educational Review, τομ. 53, τευχ.3 σελ.260 στο BLACKLEDGE, D. & HUNT, B., (1995): Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ΕΚΦΡΑΣΗ, Αθήνα, σελ.243

⁹⁹ WILLIS, P., (1977): Learning to labour (saxon House, Farnborough, σελ.73 στο BLACKLEDGE, D. & HUNT, B., (1995): Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ΕΚΦΡΑΣΗ, Αθήνα, σελ.243

¹⁰⁰ WILLIS P. The Class Significance of School Counter-Culture in M. Hammersley and P. Woods (eds) The process of Schooling, Routledge and Kegan Paul, London, 1976 σελ. 195

¹⁰¹ FEND, H., (1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim, Basel, σελ.66

Σύμφωνα με τον Ulich, K., (1980)¹⁰² οι κεντρικοί κανόνες του σχολείου, προσανατολίζονται στη διαμεσολάβηση και ιδιοποίηση των προκαθορισμένων περιεχομένων της μάθησης, την αναπαραγωγή αυτών των περιεχομένων μέσα από την επιλεκτική αξιολόγησή τους σε φόρμες και ποιοτικές κρίσεις (Qualitätsurteilen) και την εγκαθίδρυση κοινωνικών συνθηκών, κάτω από τις οποίες αυτές οι μέθοδοι να μπορούν απρόσκοπτα να εκρέουν.

Η υιοθέτησή των σχολικών κανόνων από την άλλη μεριά, διατηρεί την σχολική τάξη ενωμένη, επειδή οι κανόνες ισχύουν για όλους τους μαθητές ισοδύναμα οπότε δημιουργείται συλλογική και ατομική ευθύνη για την διαφύλαξή τους και την τήρησή τους. Θέτει ακόμη τα όρια δραστηριοποίησης και των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές, αναγνωρίζει εξουσιαστικό ρόλο στον θεσμοθέτη των κανόνων (Σύλλογος, Διευθυντής κ.λ.π), δημιουργεί κλίμα σιγουριάς και την αίσθηση δημοκρατικότητας, όταν καθορίζεται εξ αρχής το πλαίσιο συμπεριφοράς και οι συνέπειες της καταστρατήγησής του. Με τους σχολικούς κανόνες, απλουστεύεται και εκλογικεύεται η διαδικασία της άσκησης πειθαρχίας και το σύστημα επιβολής ποινών και διευκολύνεται η μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία, διότι οι κανόνες εξασφαλίζουν την ηρεμία στο χώρο του σχολείου.

Προκειμένου να έχουν αποτελεσματικότητα οι κανόνες πρέπει ¹⁰³ να είναι λίγοι, να έχουν λογική βάση και να αναγνωρίζονται αυτό από τους μαθητές και να έχουν συζητηθεί επαρκώς στην τάξη.

Οι κανόνες που έχουν θεσμοθετηθεί στα σχολεία δεν ακολουθούνται πάντα πιστά, αλλά προσαρμόζονται συνήθως στις διάφορες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στις παιδαγωγικές μεθόδους του εκάστοτε καθηγητή και διευθυντή. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις παρατηρείται καταστρατήγηση όχι μόνο των σχολικών κανονισμών αλλά και των νόμων του κράτους, χωρίς να ακολουθούν πειθαρχικές ή ποινικές κυρώσεις. π.χ. Οι καταλήψεις των σχολείων και η καταστροφή του σχολείου δεν οδηγούν κατά κανόνα σε κυρώσεις, για παιδαγωγικούς ή πολιτικούς λόγους.

2.2.4. Προβληματική συμπεριφορά στο σχολείο

2.2.4.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Στην προσπάθεια χαρακτηρισμού της συμπεριφοράς των μαθητών χρησιμοποιούνται εναλλακτικά οι έννοιες απόκλιση, εκτροπή ή παρέκκλιση, παραβατικότητα και εγκληματικότητα. Ο όρος απόκλιση ή παρέκκλιση αναφέρεται γενικά σε μορφές συμπεριφοράς που δεν είναι κοινωνικά αποδεκτές, αλλά δε συνιστούν παράβαση νομικού κανόνα (αδικαιολόγητες απουσίες, αντιγραφή κ.λ.π). Η απόκλιση συνήθως γίνεται αποδεκτή, όταν, βέβαια, δε συνιστά παράβαση συγκεκριμένου κανόνα. Από την στιγμή που η συμπεριφορά του ατόμου έρθει σε αντίθεση με τα ισχύοντα πρότυπα συμπεριφοράς και τους κανόνες, μετατρέπεται σε εκτροπή ή παρέκκλιση και επισύρει κοινωνικό έλεγχο. π.χ. ενώ η αντιγραφή για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο αποτελεί απόκλιση, για το σχολείο αποτελεί εκτροπή ή παρέκκλιση, διότι έρχεται σε αντίθεση με το σχολικό κανονισμό, οπότε ελέγχεται. Η κοινωνιολογική έννοια της παραβατικότητας καλύπτει ένα ευρύ φάσμα

¹⁰² Ulich, K., (1980): Wenn Schüler stören, U&S Pädagogik, München, ,σελ.32

¹⁰³ ΚΑΨΑΛΗΣ, Α., (1989): ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, εκδ. ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, Θεσσαλονίκη, σελ.532

συμπεριφορών και μάλιστα, από την απλή απόκλιση από τα ισχύοντα πρότυπα συμπεριφοράς, έως το έγκλημα. «Η παραβατικότητα διαφέρει από την εγκληματικότητα, στο βαθμό που δεν προϋποθέτει πάντα, όπως συμβαίνει με την εγκληματικότητα, την τέλεση αξιόποινων πράξεων».¹⁰⁴ Η παραβατικότητα είναι έννοια σχετική, αφού η παραβατική συμπεριφορά «δεν ορίζεται με βάση το είδος ή τη φύση της πράξης, αλλά με γνώμονα την αντίδραση του κοινωνικού συνόλου. Έτσι, αυτό που σήμερα θεωρείται εκτροπή ενδέχεται αύριο να μη θεωρείται ή να μην επισύρει το ίδιο έντονες μορφές κοινωνικού ελέγχου».¹⁰⁵

Στη σύγχρονη παιδαγωγική χρησιμοποιείται ο όρος «προβληματική συμπεριφορά στο σχολείο». Με τη στενή έννοια ο όρος, σημαίνει τη συμπεριφορά του μαθητή, η οποία ενοχλεί την τάξη και διαταράσσει την ομαλή σχολική ζωή. Με την ευρύτερη έννοια, προβληματική μπορεί να θεωρηθεί και η συμπεριφορά εκείνου του μαθητή, που είναι αφύσικα ήσυχος για την ηλικία του ή φοβισμένος ή ψυχολογικά ξεκομμένος από το σχολείο και κλεισμένος στον εαυτό του. Εδώ χρησιμοποιούμε τον όρο με τη στενή έννοια, δηλαδή με την έννοια της απειθαρχίας.

Η φράση του *Bernfeld, S., (1967)*: «Το σχολείο –σαν εκπαιδευτικό ίδρυμα – εκπαιδεύει»,¹⁰⁶ ισχύει επίσης και ακριβώς για κάθε προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, που σημαίνει ότι το σχολείο είναι υπεύθυνο για αυτή. Η συνυπευθυνότητα του σχολείου προκύπτει και από τους σχολικούς κανόνες οι οποίοι ποικίλλουν από σχολείο σε σχολείο και από εποχή σε εποχή.

Μερικές προβληματικές συμπεριφορές μπορούν να θεωρηθούν:

Επιθετικότητα προς τους συμμαθητές ή τους καθηγητές με λόγια και έργα, νευρικότητα, εριστικότητα, εχθρικότητα.

Ληλασία του σχολείου

Συστηματική απειθαρχία στους κανόνες του σχολείου συνοδευόμενη από υπέρμετρη ζωνρότητα.

Σκόπιμη καταστροφή της περιουσίας του σχολείου ή αντικειμένων των συμμαθητών του.

Φυγή (κοπάνα) από το σχολείο ή συχνές αδικαιολόγητες απουσίες

Κλοπή αντικειμένων των συμμαθητών ή του σχολείου

Συστηματική ψευδολογία

Ερωτική και σεξουαλική παρενόχληση

Παθητικότητα ή ψυχολογικό αποχή από τις κοινές προσπάθειες της τάξης, απόσπαση της προσοχής, άρνηση εργασίας, αδράνεια

Διατάραξη του μαθήματος και της σχολικής ζωής

2.2.4.2. Καθοριστικοί παράγοντες

Η παραβατική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται από δύο βασικές υποθέσεις¹⁰⁷
:Η πρώτη αφορά τον κοινωνικό χαρακτήρα της, που σημαίνει ότι το κατά πόσον είναι προβληματική μία συμπεριφορά, εξαρτάται από τους άλλους. Η

¹⁰⁴ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, Ζ.Δ. (1991).: Παραβατικότητα, στη Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, τομ. 7, Αθήνα, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, σελ.3721

¹⁰⁵ ΤΣΑΟΥΣΗΣ, Δ.Γ., (1985): Η κοινωνία του ανθρώπου: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, Αθήνα Gutenberg, σελ. 156

¹⁰⁶ BERNFELD, S., (1967) : *Sisyfos oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt, σελ.28

¹⁰⁷ HARGRAEVES, D.H./ HESTER, S.K./ MELLOR, F.J., (1975): *Deviance in Classrooms*, London, σελ.3

δεύτερη υπόθεση στηρίζεται στο γεγονός ότι η έννοια της προβληματικής συμπεριφοράς είναι σχετική και εξαρτάται από τον κοινωνικό περίγυρο.

Το κατά πόσον είναι προβληματική η συμπεριφορά ενός μαθητή στο σχολείο, εξαρτάται από:

Το καθηγητή¹⁰⁸. Μία συγκεκριμένη συμπεριφορά ενός μαθητή, που χαρακτηρίζεται ενοχλητική από ένα καθηγητή ή μερικούς συμμαθητές, από έναν άλλο καθηγητή ή μία άλλη τάξη μπορεί να περάσει απαρατήρητη. Αυτό εξαρτάται από την ανεκτικότητα, τη διάθεση κατανόησης και την παιδαγωγική κατάρτιση του καθηγητή, ο οποίος είναι κύριος συντελεστής διαμόρφωσης του παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη, δηλαδή, κατά κανόνα, ο χαρακτηρισμός της προβληματικής συμπεριφοράς εξαρτάται από τις σχετικές αντιλήψεις του καθηγητή, των συμμαθητών και των γονέων. Ο καθηγητής είναι ο κύριος ρυθμιστής. Αυτό έχει ως συνέπεια, πολλές φορές να ενοχλείται υπέρμετρα από συμπεριφορές που δεν είναι ιδιαίτερα παραβατικές, να προβαίνει σε άστοχες τιμωρίες και προκαλεί κλίμα έντασης, αταξίας και μεγάλωμα των προβλημάτων.

Το σχολείο. Κάθε σχολείο έχει δικούς κανονισμούς του, η εφαρμογή των οποίων επαφίεται στο Δ/ντή και τους καθηγητές. Κατά συνέπεια ο καθορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς περνά μέσα από τις παιδαγωγικές, και όχι μόνο, αντιλήψεις του Δ/ντή και τον κανονισμό του σχολείου. Παράλληλα, πρέπει να επισημάνουμε ότι μιλάμε για ένα σχολείο που υπηρετεί τη λογική των επιδόσεων, που αποτυγχάνει να υποκινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και κάθε άλλο παρά ελκτικό είναι. Ο μαθητής είναι υπερφορτωμένος με διδακτική ύλη, έχει περιορισμένο χρόνο και είναι εκτεθειμένος σε πολλές άλλες υποχρεώσεις (φροντιστήρια, ξένες γλώσσες κ.λ.π), οι οποίες του προκαλούν άγχος και ένταση, ανασφάλεια και αρνητισμό. Έχει παρατηρηθεί ότι όσο πιο αρνητικές και δυσάρεστες είναι οι σχολικές συνθήκες, τόσο μεγαλύτερη είναι η ένταση της παραβατικής συμπεριφοράς. Το προφίλ του παραβατικού σχολείου μπορεί να είναι:

- Αυταρχικό
- Λίγες προσωπικές σχέσεις καθηγητών-μαθητών
- Εξεταστικό κέντρο
- Πολυπληθές
- Με διπλές βάρδιες
- Χωρίς άνεση και αισθητική
- Χωρίς οργάνωση της σχολικής ζωής

Το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον. Διαφορετικές αντιλήψεις για τη σχολική παραβατικότητα συναντάμε στα κοινωνικοπολιτικά περιβάλλοντα διαφορετικών εποχών και χωρών. Οι αταξίες που μπορούσαν να τιμωρηθούν παλαιότερα με πολυήμερη αποβολή τώρα περνούν απαρατήρητες. Ο κοινωνικός περίγυρος αντανakλάται στο σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η διαμόρφωση και η εφαρμογή του κανονισμού.

Την ηλικία. Η παραβατική συμπεριφορά αξιολογείται σε συνάρτηση με την ηλικία. Π.χ. μία ζωηρή συμπεριφορά σε μικρή ηλικία θεωρείται φυσιολογική ενώ σε μεγαλύτερη, παραβατική.

¹⁰⁸ BROPHY J.E. – ROHRKEMPER M.M.(1981): The influence of problem ownership on teachers perceptions of and strategies for coping with problem students, J. Educ. Psychology, 173

Το φύλο. Οι διαφορετικές αξιολογήσεις των παραπτωμάτων συμπεριφορών οφείλονται στα διαφορετικά κοινωνικά στερεότυπα αναφορικά με τους ρόλους και τη συμπεριφορά των δύο φύλων. "Τα κορίτσια πρέπει να είναι ήσυχα και τα αγόρια ζωηρά." Διαφορετική από την άλλη μεριά είναι η μεταχείριση των αγοριών και κοριτσιών από τους καθηγητές. Συνήθως είναι επιεικέστεροι στα κορίτσια.¹⁰⁹

Τέλος, για να καταχωριστεί μία συμπεριφορά ως παραβατική¹¹⁰, πρέπει να γίνει αντιληπτή από τα σχετικά όργανα επιβολής του κανονισμού (καθηγητής, Διευθυντής, επιμελητής), να αξιολογηθεί από το σχετικό όργανο του ξεπεράσματος των ορίων του κανονισμού και του χαρακτηρισμού της συμπεριφοράς ως "ενοχλητικής", και "τιμωρητέας" και να γίνει χρήση ενός άρθρου του κανονισμού πάνω στο συγκεκριμένο παράπτωμα, δηλαδή να επιβληθούν κυρώσεις.

2.2.4.3. Ταξική προέλευση και παραβατικότητα

Σε σχετικές έρευνες με τα προβλήματα πειθαρχίας που αντιμετωπίζουν οι καθηγητές στα σχολεία η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων καθηγητών θεωρεί ότι η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών οφείλεται στην έλλειψη κινήτρων για μάθηση και ανάπτυξη της προσωπικότητας, λόγω της χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης των οικογενειών τους και την αδιαφορία των γονέων για τη μόρφωση των παιδιών τους.

Η Φραγκουδάκη, Α.,(1995)¹¹¹ επισημαίνει ότι οι καθηγητές πολλές φορές μιλούν με συγκρατημένη αγανάκτηση για την επιθετικότητα, αναίδεια, την αδιαφορία των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων. Τις ίδιες απόψεις υποστηρίζουν και οι Κάτσικας Χ. / Καββαδίας Γ.Κ.(1996)¹¹², οι οποίοι τονίζουν ότι εμπειρικά και από αρκετές μελέτες, αποδεικνύεται ότι τα παιδιά που σημειώνονται συχνότερα σε ζητήματα πειθαρχίας στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση ως παιδιά που θέτουν προβλήματα προσαρμογής, είναι κυρίως μαθητές που ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα.

Γενικά δηλαδή είναι αποδεκτό, ότι οι μαθητές των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων είναι οι μαθητές που δεν «παίρνουν τα γράμματα» και αναζητούν να δηλώσουν την παρουσία τους με άλλους τρόπους, προκαλώντας προβλήματα πειθαρχίας.

2.2.4.4. Φύλο και παραβατικότητα

Όπως δείχνουν όλες οι εγκληματολογικές στατιστικές,¹¹³ η κυριότερη μεταβλητή που συνδέεται με την παραπτωματική συμπεριφορά είναι το φύλο. Έρευνες τόσο από τη Βρετανία, όσο και από τη Δανία και τις ΗΠΑ δείχνουν ότι οι περιπτώσεις των αγοριών που έχουν κάποια καταδίκη στο ενεργητικό τους έως την ηλικία των δεκαεπτά (17) είναι εξαπλάσιες ή και επταπλάσιες από εκείνες των κοριτσιών. Τα τελευταία χρόνια όμως η παραπτωματική

¹⁰⁹ GAIRNS G.L.,(1985): Behavior Problems in the Classroom, Intern. Encyclop. Of Education, τ.1, Pergamon Press, Oxford, σελ.231

¹¹⁰ HAVERS, N.,(1978): Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Weinheim/Basel, , σελ.20

¹¹¹ ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (1995): Προσαρμοστική Συμπεριφορά ή αμφισβήτηση των σχολικών αξιών στη γλώσσα των μαθητών με διαφορετική κοινωνική προέλευση, στο Κοινωνικοποίηση και Αποκλίνουσα Συμπεριφορά, περιοδ. ΑΠΟΨΕΙΣ, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Λειτουργών του Κολλεγίου Αθηνών, Παράρτημα 9, Αθήνα, σελ. 44

¹¹² ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ./ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ.Κ.,(1996): Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000, Gutenberg, Αθήνα, σελ.124)

¹¹³ ROUTTER, M. – GILLER, H.,(1983): Huvenile Delinquency, Penguin, England,σελ.123

συμπεριφορά των κοριτσιών παρουσιάζει αυξητική τάση, με αποτέλεσμα τη διαφοροποίηση στην αναλογία. Στην Βρετανία λ.χ., από 11:1 που ήταν το 1957 έφτασε το 5:1 το 1997. Η διαφοροποίηση που εξακολουθεί να επιμένει, οφείλεται στην επιθετικότητα από την μία μεριά και τη διαφορετικότητα των ενδιαφερόντων των μαθητών. Η επιθετικότητα των αγοριών επιτείνεται από την αυταρχικότητα του σχολείου. Οι Askew, S./ Ross, C.,(1994) αναρωτούνται: «Οι δάσκαλοι έχουν ασχοληθεί με την πιθανότητα να είναι η επιθετικότητα των αγοριών αντανάκλαση των αυταρχικών δομών του σχολείου;»¹¹⁴

Ο Eme,R.F. (1979) θεωρεί φυσιολογική αντίδραση της παιδικής ηλικίας και η παραβατικότητα πρέπει να προσδιορίζεται διαφορετικά για τα δύο φύλα και να συναρτάται από την ηλικία, το φύλο και τον κοινωνικό περίγυρο.¹¹⁵

Και ο Neil A.S. (1976) εντοπίζει τη διαφοροποίηση των δύο φύλων : «Ναι. Πιστεύω ότι τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα. ... Έτσι, θα πρέπει να συμπεράνω ότι η ελευθερία δεν έχει αλλάξει πολύ, κάτι που μπορεί να αποτελεί εκ γενετής παρόρμηση. Μπορεί όμως και να σημαίνει ότι κανένα αρχικό σύστημα δεν μπορεί να αλλάξει τις συνήθειες του εξωτερικού κόσμου».¹¹⁶

2.2.4.5. Σχολική Επίδοση και Παραβατικότητα

Οι σχετικές έρευνες διαπιστώνουν μια στενή σχέση μεταξύ σχολικής επίδοσης και παραβατικής συμπεριφοράς. Οι μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς έχουν αισθητά χαμηλότερη σχολική επίδοση, απουσιάζουν συχνά από το σχολείο, δείχνουν ανάρμοστη συμπεριφορά και κρατούν αρνητική στάση κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Γενικά, θεωρείται , πως η σχολική αποτυχία πρέπει να εκλαμβάνεται ως σύμπτωμα για εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Ο Kaiser,G.,(1973)¹¹⁷, ερμηνεύει αυτή την αποτυχία ως σύμπτωμα κακής προσαρμογής, ακριβώς όπως και στην παραβατική συμπεριφορά. Ο Hirschi,T.,(1969)¹¹⁸ κατέληξε ότι ο κίνδυνος, του να παρουσιάσει ο μαθητής παραβατική συμπεριφορά είναι αντιστρόφως ανάλογος της σχολικής του επίδοσης. Και οι Glueck,S. & E.,(1968)¹¹⁹ μελέτησαν τους διετείς μαθητές και κατέληξαν ότι οι παραβατικοί είναι διπλάσιοι από τους μη παραβατικούς. Τέλος, ο Gold,M. (1970)¹²⁰ σε σχετική έρευνα, δεν παρατήρησε στα κορίτσια ,συσχετισμό μεταξύ της σχολικής απόδοσης και της παραβατικής συμπεριφοράς. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά των κοριτσιών στο σχολείο είναι αισθητά μικρότερη εκείνης των αγοριών.

Οι αντιδράσεις των παραβατικών μαθητών που απορρίπτονται, κατά κανόνα είναι βίαιες και οδηγούν κατά κανόνα στη λεηλασία του σχολικού

¹¹⁴ ASKEW, S./ ROSS, C.(1994): Τα αγόρια δεν κλαίνε, Μετ.:Μανίνα Τερζίδου, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα, σελ.76

¹¹⁵ EME,R.F.(1979): Sex differences in childhood psychopathology: A review, Psychological Bulletin, , 86, 574-595

¹¹⁶ NEIL A.S.,(1976): Talking of Summerhill, Μετ. Σ. Τσάμης, ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗΣ, , σελ.48-49

¹¹⁷ KAISER,G. (1973), Jugendrecht und Jugendkriminalitaet, Winheim, Basel στο NOBA-ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, Χ.(2001), Μορφές Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς στην Εφηβεία, Αθήνα, Gutenberg, σελ. 141

¹¹⁸ HIRSCHI, T.,(1969): Causes of Delinquency, University California Press, California , σελ.117

¹¹⁹ GLUECK,S & E.(1968),Delinquents and Nondelinquents in Perspective, Cambrigde, (Mass.), σελ.31

¹²⁰ GOLD, M.(1970). Delinquent Behavior in an American City, σελ. 124

χώρου και βία προς τους καθηγητές.¹²¹ Σ αυτό συμφωνούν και οι *Κατσίκας, Χ./Καββαδίας, Γ.Κ.*, (1996)¹²², οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η υποτίμηση, η περιφρόνηση και η απόρριψη γίνεται η πηγή μίας συσσωρευμένης μνησικακίας από τη μεριά των παιδιών, που συσσωρεύουν αποτυχίας, ματαιώσεις, αποκλεισμούς. Δε θ' αργήσει να ξεσπάσει η οργή και το μίσος στην αρχή στα θρανία και στις καρέκλες, αργότερα σ' αυτά που ενσαρκώνουν ό,τι χειρότερο υπάρχει γι αυτούς: Το γραφείο των καθηγητών, τα απουσιολόγια, τα βιβλία, το σχολείο ολόκληρο.

2.3. ΔΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑΣ

2.3.1. Αίτια Πειθαρχικών Προβλημάτων

2.3.1.1. Μαθητικά

Τα αίτια της απειθαρχίας μπορεί να οφείλονται:

σε συναισθηματικές ανάγκες ή διαταραχές των μαθητών. Π.χ να νιώθουν ανασφάλεια, που την εκδηλώνουν με επιθετικότητα, να νομίζουν ότι αδικούνται, οπότε προσπαθούν να αναγνωριστούν. Οι διάφοροι μηχανισμοί άμυνας, που χρησιμοποιεί ο μαθητής, για να απαλύνει την ένταση που δοκιμάζει, όταν βρίσκεται στη δίνη κάποιας ψυχολογικής σύγκρουσης και δεν τα καταφέρνει, οδηγούν κατά κανόνα στην παραβατική συμπεριφορά.

στη μειωμένη ικανότητα του μαθητή να συλλάβει το πνεύμα της αρμόζουσας συμπεριφοράς σε λεπτά σημεία της συνεργασίας στην τάξη (π.χ. Δεν μπορεί να καταλάβει πότε σταματά μία χαλαρωτική διακοπή του μαθήματος).

σε γνωστικές δυσλειτουργίες, οι οποίες οδηγούν σε μαθησιακές δυσκολίες με άμεσο αποτέλεσμα την σχολική αποτυχία και απογοήτευση, οπότε ανοίγεται ο δρόμος για την παραπτωματική συμπεριφορά.

στην κρίση αντίθεσης κατά το στάδιο της εφηβικής ηλικίας, όπου οι μαθητές δεν ευρίσκονται μακριά από του να επαναστατήσουν εναντίον κάθε περιορισμού και να υιοθετήσουν τέτοια πεισματική επιθετική συμπεριφορά, ώστε να χαρακτηρίζονται ως «πνεύματα αντιλογίας». Ήδη το πρόβλημα περιγράφεται από παλιά: Σ έναν αιγυπτιακό τάφο βρέθηκε μία επιγραφή, που εκφράζει το παράπονο ενός γέρου πριν από 5000 χρόνια για την επαναστατικότητα των νέων της εποχής του και παραπονιέται ότι η νεολαία βαδίζει προς το χαμό της.

στην αμφισβήτηση του σχολείου. Υπάρχει μία αξιοσημείωτη ασυμφωνία μεταξύ των γνωστών ηθικών αντιλήψεων και της ηθικής συμπεριφοράς. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε μία ή περισσότερες αιτίες, οι σπουδαιότερες των οποίων είναι οι συγκρούσεις για το αν ή όχι οι αντιλήψεις είναι ορθές, η πεποίθηση ότι οι κανόνες και οι εντολές είναι άδικες ή ξεπερασμένες, η επιθυμία να φανούν και να τραβήξουν την προσοχή και η απροθυμία να κάνουν την προσπάθεια, για να εκτελέσουν αυτό που θεωρούν σωστό.¹²³

στην κρίση πρωτοτυπίας κατά το στάδιο της εφηβικής ηλικίας. Ο έφηβος έχει τη τάση ιδιορρυθμίας η οποία χαρακτηρίζει την ψυχική του κατάσταση. Η

¹²¹ Βιβλία Πράξεων: 1^ο Καλαμάτας, (1973)- Πύλου, (1952)- Καστόρειο, (1983), κ.λ.π

¹²² ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ./ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ.Κ., (1996), Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000, Gutenberg, Αθήνα, σελ.124)

¹²³ HURLOCK E., (1949): ADOLESCENT DEVELOPMENT, McGraw-Hill, NEW YORK, ΣΕΛ.

συχνότερη και πλέον κοινή μορφή ανταρσίας κατά τον *Debesse*, (1949)¹²⁴ είναι: «να κάνει ό,τι του αρέσει και επιπλέον να μπορέσει να απόσχει από ό,τι δεν του αρέσει».

Από την άλλη μεριά, οι διάφορες ασθένειες εξαναγκάζουν το μαθητή σε απουσίες με συνέπεια προβλήματα μάθησης οπότε και προβλήματα συμπεριφοράς. Και η υπερπροστασία, μετά από βαριές ασθένειες, μπορεί να οδηγήσει σε απειθαρχία. Σ αυτά πρέπει να προσθέσουμε και τους βιοχημικούς-νευροφυσιολογικούς παράγοντες (υπερλειτουργία του Θυρεοειδούς αδένος κ.λ.π). Τέλος, και οι άμεσες φυσικές ανάγκες¹²⁵ (πείνα, δίψα κ.λ.π) εξαναγκάζουν πολλές φορές το μαθητή σε απειθαρχία.

Και η χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών (αλκοόλ, ναρκωτικά κ.λ.π) συντελεί στην παραβατικότητα των μαθητών. Η διάσταση της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικότητας παίζει κυρίαρχο ρόλο στην κατανάλωση αλκοόλ, τσιγάρων κ.λ.π από τους μαθητές. Σε μερικές περιπτώσεις όμως, ο νέος ξεπερνά τα όρια και ξεφεύγει από τη χρήση τους στο πλαίσιο της κοινωνικότητας και της αποδοχής και η εξάρτηση γίνεται πρόβλημα.

2.3.1.2. Εξωμαθητικά

Σχολικό περιβάλλον

Ανάμεσα στα αίτια της απειθαρχίας, που βρίσκονται «έξω» από το μαθητή, είναι και η στάση του καθηγητή. Οι βασικότεροι λόγοι απειθαρχίας μπορούν να αποδοθούν στον σ αυτόν και είναι:

- η μη συναίσθηση των καταστάσεων που δημιουργούνται μέσα στην τάξη (wittiness).
- Αυταρχικότητα και άρνηση δημοκρατικού διαλόγου
- Μεροληπτική αντιμετώπιση των μαθητών
- Ελλιπές επιστημονικό υπόβαθρο και έλλειψη προετοιμασίας για το μάθημα
- Πτωχές παιδαγωγικές και ψυχολογικές γνώσεις
- Κακή οργάνωση διδακτές ύλης και διδασκαλίας
- Η μη υπεύθυνη και λογική συμπεριφορά προς τους μαθητές
- Η αδυναμία του να εμπνεύσει σεβασμό
- Διδακτική Μονοτονία
- Αντιφατικές οδηγίες
- Καθυστερημένη είσοδος στην τάξη και γρήγορη απομάκρυνση
- Πλημμελής εφημερία στα διαλείμματα
- Αποφυγή ενημέρωσης του συλλόγου και του διευθυντή για αταξίες μαθητών
- Έλλειψη συνεργασίας με τους άλλους καθηγητές και τους κηδεμόνες των μαθητών
- Έλλειψη σεβασμού των ατομικών διαφορών και των ιδιοτεροτήτων των μαθητών
- Μη συγχρονιστική αντιμετώπιση περιστάσεων (overlapping)¹²⁶

¹²⁴ ΑΣΠΙΩΤΗ Α.Α.,(1957), Η ΚΡΙΣΙΣ ΤΗΣ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ, ΑΘΗΝΑ, σελ. 58

¹²⁵ WOODY R.,(1969): Behavioural Problem Children in the Schools, Appleton, New York, σελ.38

¹²⁶ DOYLE, W.,(1986): Classroom Organization and Management. Στο Wittrock, M.C., Handbook of Research on Teaching. McMillan. New York. Σελ. 394

- Διακοπή της ροής των δραστηριοτήτων των μαθητών(smoothness and momentum)
- Χρηματισμός

Ένας άλλος βασικός συντελεστής που διαμορφώνει τη συμπεριφορά των μαθητών είναι ο διευθυντής. Η έλλειψη συνεργασίας με το σύλλογο, τους γονείς και τις μαθητικές κοινότητες, είναι βασικός παράγοντας απειθαρχίας στο σχολείο. Σ' αυτό μπορεί να προστεθούν η υπερβολική επιείκεια του, η άρνησή του να επιβάλει ποινές, η καθυστέρηση στην επιβολή ποινής και η μη επιβολή τακτικού ελέγχου των απουσιών.¹²⁷

Ο σχολικός χώρος ακόμη, επηρεάζει την συμπεριφορά του μαθητή, ως ένας ιδιόμορφος κοινωνικός χώρος με ορισμένη δομή, που είναι η ίδια ιεραρχημένη(γραφείο διευθυντή, καθηγητών, επιστάτη, αίθουσες διδασκαλίας με δοσμένη τοποθέτηση των θρανίων και της έδρας κ.λ.π) και που επιβάλλει ταυτόχρονα, και ορισμένη ιεράρχηση στις σχέσεις των ατόμων. Εκεί συναντώνται οι μαθητές και οι καθηγητές, κι εμπλέκονται σε μία μακρόχρονη διαδικασία, η οποία, κατά το σημαντικότερο μέρος της, στηρίζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις. Επειδή, όμως, οι διαπροσωπικές σχέσεις των ατόμων γενικά είναι ψυχοσυγκρουσιακές, αναπόφευκτα και ο σχολικός χώρος καταλήγει να είναι ψυχοσυγκρουσιακός χώρος. Επειδή όμως μπορεί να θεωρηθεί φορέας θεσμοθετημένης εξουσίας, ο σχολικός χώρος είναι επίσης και ένας συμβολικός χώρος.¹²⁸ Για κάθε μαθητή, ο σχολικός χώρος αποκτά διαφορετική σημασία που είναι συνάρτηση των αναγκών του και των διαπροσωπικών σχέσεων που οικοδομεί. Το ύψος της αίθουσας διδασκαλίας, ο χρωματισμός των διαδρόμων, η αυλή κ.λ.π. μπορούν να δημιουργούν χαλαρωτικά συναισθήματα ή αντίθετα να προκαλούν άγχος. Οι διαστάσεις και η διαμόρφωση των χώρων σε πολλές περιπτώσεις δημιουργούν αισθήματα επιθετικότητας. Σε άλλες πάλι περιπτώσεις μπορούν να προκληθούν προβλήματα απειθαρχίας, κυρίως όταν η κατασκευή των χώρων δυσκολεύει την εποπτεία τους.

Κατά το ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑ Η.Γ.,(1998)¹²⁹, ο δομημένος χώρος του σχολείου δεν αποτελεί ένα νεκρό κέλυφος μέσα στο οποίο λαβαίνουν χώρα οι σχολικές δραστηριότητες, αλλά αποτελεί ένα δυναμικό παράγοντα, που παρεμβαίνει στη διαμόρφωση των σχέσεων που αναπτύσσουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ο σχολικός χώρος διαμορφώνει τη συμπεριφορά των μαθητών. Η πειθαρχία περιλαμβάνει πρώτα από όλα τον έλεγχο του χώρου και του χρόνου. Οι κτηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου με τον εξοπλισμό τους, το φωτισμό, τη θερμοκρασία, τον εξαερισμό, το θόρυβο κ.λπ. δημιουργούν τις φυσικές προϋποθέσεις οι οποίες στηρίζουν την ανάπτυξη συγκεκριμένου είδους κοινωνικής συμπεριφοράς.

Οι κύριοι παράγοντες δηλαδή που σχετίζονται με τον χώρο και συντελούν στην προβληματική συμπεριφορά του μαθητή βρίσκονται μέσα στο ίδιο το σχολείο και μπορεί να είναι τα ακατάλληλα σχολικά κτίρια, που δεν προσφέρουν ορατότητα και φυσική προσέγγιση του μαθητή, τα μεγάλα σχολικά συγκροτήματα με πολλά τμήματα, τα οποία είναι απρόσωπα με

¹²⁷ ΜΑΡΑΘΕΥΤΗ ΜΙΧ.Ι.,(1981): Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του, Περ. Νέα Παιδεία, 16 ΕΤΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ, ΧΕΙΜΩΝΑΣ, σελ. 45-50

¹²⁸ ΜΠΕΛΛΑΣ, ΘΡ., (1985): ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ Της ΑΓΩΓΗΣ, Επικαιρότητα, Αθήνα, σελ.521

¹²⁹ ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ,Η.Γ.(1998): Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης, Γρηγόρης, Αθήνα, σελ. 35

αποτέλεσμα να αλλοτριώνεται ο μαθητής με αποτέλεσμα να προκαλούνται προβλήματα συμπεριφοράς.

Τους παραπάνω παράγοντες εντοπίζει και ο H. Dreesmann , ο οποίος υποστηρίζει ότι «Στα σχολεία-μεγαθήρια παρουσιάζονται μεγαλύτερα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών απ' ό,τι σε μικρότερα σχολεία»¹³⁰

Και η θέση ακόμη, του σχολείου μέσα στο χώρο επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών. Όταν συνορεύει με πολυσύχναστους δρόμους, αγορά κ.λ.π., οι εξωτερικοί θόρυβοι συντελούν στην απειθαρχία των μαθητών μέσα στην τάξη. Άλλοι θόρυβοι που συντελούν στην απειθαρχία των μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι εκείνοι που προέρχονται από το μάθημα της Γυμναστικής και της Μουσικής, αυτοί που δημιουργούνται από άλλους μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται έξω από την τάξη (τελειώνουν νωρίτερα την Έκθεση ή το πρόχειρο διαγώνισμα ή υφίστανται την ποινή της ωριαίας απομάκρυνσης), και τέλος οι θόρυβοι από διπλανές αίθουσες εξαιτίας της απουσίας του καθηγητή ή εξαιτίας της αδυναμίας του να επιβληθεί.

Τέλος, όσων αφορά τον σχολικό χώρο, η χωροταξική κατανομή του καθηγητή και των μαθητών, μπορεί να επηρεάσει την παραβατικότητα των μαθητών. Οι θέσεις που καταλαμβάνουν οι μαθητές και ο καθηγητής στην τάξη εξυπηρετούν συγκεκριμένες ανάγκες της διδασκαλίας και καθορίζουν αποφασιστικά τα πειθαρχικά παραπτώματα. Ο Τριλιανός Θ.,(1992) υποστηρίζει ότι «η διαρρύθμιση των θρανίων και των επίπλων σε μία σχολική αίθουσα δίνει μηνύματα: ... γ) για το επίπεδο δραστηριοποίησης και το βαθμό αλληλεπίδρασης δ)για το είδος των έργων που θα καταπιαστούν, ε) για το ποιος είναι υπεύθυνος στην τάξη»¹³¹

Ένας ακόμη αποφασιστικός παράγοντας καθορισμού της παραβατικότητας των μαθητών, είναι Σχολικός χρόνος .Κάθε κοινωνικό σύστημα έχει τη δική του παράσταση χρόνου, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμά του, δηλαδή υπάρχει ο χρόνος του σχολείου, του εργασιακού χώρου, του σπιτιού, της εκκλησίας, του στρατού, των διακοπών κ.λ.π. Έτσι, και η εκπαιδευτική διαδικασία ,προκειμένου να αποκτήσει νόημα και να νομιμοποιηθεί προσδιορίζεται χρονικά. Οι συνιστώσες της χρονικής διαίρεσης, κατηγοριοποίησης και οργάνωσης του σχολικού χρόνου θεσμοποιούν τη διάθρωση της εκπαίδευσης. Μερικές από τις συνιστώσες του εκπαιδευτικού χρόνου στην Ελλάδα είναι:

Ο Σχολικός χρόνος (Από 1^η Σεπτεμβρίου έως 30 Αυγούστου του επομένου έτους)-Ο Διδακτικός χρόνος (Από 1^η Σεπτεμβρίου έως 30 Ιουνίου του επομένου έτους)-Διάρκεια διακοπών-Διάρκεια εξετάσεων-Διάρκεια ημερησίου μαθήματος-Διάρκεια διδακτικής ώρας-Διάρκεια διαλείμματος κ.λ.π.

Η θεσμοθέτηση του εκπαιδευτικού χρόνου και η διαχείριση του από τον καθηγητή ή το διευθυντή προκαλούν ένα σύνολο πειθαρχικών κυρώσεων που εξασφαλίζουν την ομαλή και απρόσκοπτη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι πειθαρχικές κυρώσεις που σχετίζονται με το σχολικό χρόνο μπορεί να είναι π.χ. η αποβολή, η οποία μειώνει το χρόνο της συμμετοχής του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και μπορεί να οδηγήσει, σε συνάρτηση με το σύστημα των απουσιών, στο χάσιμο ενός διδακτικού έτους, η παράταση του διδακτικού έτους σε περίπτωση αποχής, μείωση του χρόνου του διαλείμματος ή των εκδρομών κ.λ.π.

¹³⁰ Στάθης Βασιλακάκης,(1995),Οργάνωση του Φυσικού χώρου του σχολείου και συμπεριφορά των μαθητών, Περ. Νέα Παιδεία, ΕΤΟΣ ΙΘ', τ. 74, σελ. 142

¹³¹ ΤΡΙΛΙΑΝΟΣ,Θ. (1992). Μεθοδολογία της διδασκαλίας .Τομ.ΙΙ, Αφοι Τολίδη, Αθήνα, σελ. 59

Η χρονική οριοθέτηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από την άλλη μεριά, έχει ως άμεση συνέπεια τη δημιουργία πειθαρχικών προβλημάτων, τα οποία μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες:

A. Παραβίαση του εκπαιδευτικού χρόνου από τους μαθητές

- Αργοπορημένη προσέλευση στο σχολείο
- Αργοπορημένη προσέλευση στο μάθημα
- Αδικαιολόγητες απουσίες (κοπάνες)
- Καταλήψεις
- Αποχές
- Διαμαρτυρίες

B. Διαχείριση του εκπαιδευτικού χρόνου από τους καθηγητές

Σύμφωνα με τον *Slavin, R.E., (1983)*¹³², ένας σωστός εκπαιδευτικός που οργανώνει με επιμέλεια το χρόνο, χαρακτηρίζεται μεταξύ άλλων από τα εξής:

- Αποφεύγει την καθυστερημένη έναρξη και πρόωρη λήξη της διδασκαλίας
- Αποφεύγει τις άσκοπες διακοπές της διδασκαλίας
- Κάνει γρήγορα και σύμφωνα με προδιαγεγραμμένους κανόνες διάφορες δραστηριότητες ρουτίνας
- Ελαχιστοποιεί το χρόνο που διαθέτει για τη διευθέτηση πειθαρχικών προβλημάτων

Τέλος, η ύπαρξη των σχολικών κανονισμών, συνήθως προλαμβάνει τα πειθαρχικά προβλήματα. Σε αρκετές όμως περιπτώσεις, προκαλούν οι ίδιοι πειθαρχικά προβλήματα όταν:

- Δεν είναι αντιληπτοί από τους μαθητές
- Δεν δικαιολογούνται επαρκώς
- Αλλάζουν συχνά σε μικρό χρονικό διάστημα
- Επιβάλλονται μονομερώς
- Χρησιμοποιούνται σαν άλλοθι για την τιμωρία των μαθητών
- Δεν έχουν λογική βάση
- Δεν προσαρμόζονται στις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες
- Δεν λαμβάνουν υπόψη της ανάγκες των μαθητών

Οικογενειακό περιβάλλον

Η κοινωνιολογία της απόκλισης στρέφει την προσοχή της στην αναζήτηση των αιτιών κυρίως στους θεσμούς της κοινωνικοποίησης και, ειδικότερα, στην οικογένεια. Η έρευνα, προκειμένου να μελετήσει την οικογένεια ως προσδιοριστικό παράγοντα της εκδήλωσης αποκλίνουσας συμπεριφοράς, διακρίνει δύο κατηγορίες: την μη πλήρη οικογένεια από άποψη δομής (*broken home*) και την μη πλήρη από άποψη λειτουργίας. Με τον όρο «μη πλήρης» από άποψη δομής, εννοούμε την οικογένεια που δεν είναι πλήρης λόγω θανάτου, διαζυγίου κ.λ.π., ενώ με τον όρο μη πλήρης από άποψη λειτουργίας εννοούμε οικογένεια με διαταραχή στις διαπροσωπικές σχέσεις και παθολογικά στοιχεία των μελών.

Γενικά, φοβίες, ανασφάλεια, εριστικότητα, εκρήξεις θυμού, επιθετικότητα οφείλονται κατά κανόνα στο οικογενειακό περιβάλλον. Οικογενειακοί παράγοντες, που συντελούν στην παραβατική συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο μπορεί να είναι:

¹³² SLAVIN, R.E.(1983). When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement? In: *Psychological Bulletin*, 94,3. σελ. 429-445

A. ΔΟΜΙΚΑ ΜΗ ΠΛΗΡΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

- Οι χωρισμένοι γονείς
- Νεκροί Γονείς

B. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΑ ΜΗ ΠΛΗΡΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

- Δυσαρμονική συμβίωση των γονέων
- Ο κακός χαρακτήρας και η μη ψυχική υγεία των γονέων
- Η αυταρχική και καταπιεστική (μεθάνε εκδρομές τα καταπιεσμένα) μεταχείριση από τους γονείς
- Η υπέρμετρα επιεικής και υπερπροστατευτική συμπεριφορά των γονέων
- Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων
- Οι πολιτικές θέσεις των γονέων
- Η αδιαφορία των γονέων για τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά του μαθητή
- Η παντελής έλλειψη επαφής των γονέων με το σχολείο.

Σχετικές έρευνες¹³³, που καταδεικνύουν την εξάρτηση της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών από την οικογένεια, έχουν διεξαγάγει και: οι *Gueck, S. & E. (1950)*, η *Brauneck, A.E. (1961)*, ο *Kaiser, G. (1959)*

Αντίθετα, υπήρξαν και έρευνες που δε διαπίστωσαν εξάρτηση της παραβατικής συμπεριφοράς από τις "διαλυμένες οικογένειες". Τέτοιες έρευνες είναι: του *Goerringer, H., (1973)* στη Γερμανία και του *Nye, F.I., (1958)* στην Αμερική.

Τέλος, σχετική έρευνα της *Olofson, B. (1971)*¹³⁴, έδειξε εξάρτηση της παραβατικής συμπεριφοράς και της διαλυμένης οικογένειας αλλά αυτό μόνο στις εργατικές τάξεις. Αντίθετα, το διαλυμένο οικογενειακό περιβάλλον, σε συνδυασμό με ευνοϊκούς όρους (οικονομικούς, μορφωτικούς), χάνει την αποφασιστική σημασία του στην αποκλίνουσα συμπεριφορά.

Κοινωνικός περίγυρος

Βασικοί κοινωνικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του μαθητή είναι οι κακές συναναστροφές και οι τρόποι εκτόνωσης και ψυχαγωγίας. Οι επιδράσεις αυτών των παραγόντων οδηγούν σε εκτροπές που αρκετές φορές καταλήγουν σε κατάχρηση αλκοόλ, χρήση ναρκωτικών, χρήση βίας, κλοπές κ.λ.π. Στο πλαίσιο της ψυχαγωγίας πρέπει να τονιστεί η σημασία της τηλεόρασης η οποία ως μέσο επίδρασης πολύ ισχυρό, αρκετές φορές επηρεάζει αρνητικά τους μαθητές (σκηνές βίας, διαστροφές κ.λ.π) και τους οδηγεί στην παραπταωματική συμπεριφορά.

Σε αυτό το συμπέρασμα οδηγήθηκε ο *Walters, R., (1963)*¹³⁵, ο οποίος μελέτησε την επιθετική συμπεριφορά αγοριών ηλικίας δεκαπέντε (15) χρονών. Τα πειράματα του συνεχίστηκαν από τους *Berkowitz & Rawlings (1963)*¹³⁶, και

¹³³ NOBA-ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, Χ.(2001),Μορφές Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς στην Εφηβεία, Αθήνα, Gutenberg, σελ. 131

¹³⁴ NOBA-ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, Χ.(2001): Μορφές Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς στην Εφηβεία, Αθήνα, Gutenberg, σελ. 132

¹³⁵ WALTERS, R.H., (1963)Q: Enhancement of Punitiveness by Visual and Audiovisual Displays, Canadian Journal of Psychology, XVII, No 2, σελ.244-245

¹³⁶ BERKOWITZ, L. & RAWLINGS, E. (1963): Effects of Film Violence on Inhibitions against Subsequent Aggression. Journal of Abnormal and Social Psychology, LXVI, σελ. 405-412

τους Berkowitz & Geen (1966)¹³⁷ οι οποίοι κατέληξαν στα ίδια συμπεράσματα: μετά την παρακολούθηση μίας ταινίας που περιέχει σκηνές βίας, ο θεατής, κυρίως ο έφηβος, γίνεται επιθετικός και επιρρεπής στη βία. Σε παρόμοια έρευνα μάλιστα των Berkowitz & Green (1962)¹³⁸, διαπιστώθηκε ότι τα αποτελέσματα της επιρροής της ταινίας βίας είναι πιο έντονα αν ήδη υπάρχει εχθρότητα προς συγκεκριμένη κατεύθυνση

2.3.2. Πρόληψη πειθαρχικών προβλημάτων

Η καθοδήγηση της τάξης παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι άμεσα συνυφασμένη με τον καθηγητή και προϋποθέτει την πρόληψη των πειθαρχικών προβλημάτων. Μέσα στις βασικές ικανότητες του καθηγητή είναι το να μπορεί να προσαρμόζει τις μεθόδους διδασκαλίας του στις εκάστοτε επικρατούσες συνθήκες, με αποτέλεσμα να κάνει μία καλή διδασκαλία. «Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η καλή διδασκαλία είναι το καλύτερο μέσο πρόληψης πειθαρχικών προβλημάτων».¹³⁹

Προκειμένου να είναι μία διδασκαλία επιτυχής πρέπει, εκτός των άλλων, να είναι προετοιμασμένη και προγραμματισμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε η τάξη να αξιοποιεί¹⁴⁰ το χρόνο, ασχολούμενη με το αντικείμενο της διδασκαλίας. Είναι εξάλλου αυτονόητο αλλά και εμπειρικά θεμελιωμένο ότι η ενασχόληση με το αντικείμενο διδασκαλίας παρουσιάζει υψηλή θετική συνάφεια με την αποτελεσματικότητα της μάθησης των μαθητών και αρνητική συνάφεια με την έκταση πειθαρχικών προβλημάτων.

Όσον αφορά την πρόληψη των πειθαρχικών παραπτωμάτων μέσα στην τάξη ο Slavin, R.E., (1988),¹⁴¹ προτείνει στους εκπαιδευτικούς:

Να αποφεύγουν την καθυστερημένη έναρξη, την πρόωρη λήξη και την άσκοπη διακοπή της διδασκαλίας. Να αναλαμβάνουν γρήγορα και σύμφωνα με προδιαγεγραμμένους κανόνες διάφορες δραστηριότητες ρουτίνας και να ελαχιστοποιούν το χρόνο που διαθέτουν για τη διευθέτηση πειθαρχικών προβλημάτων.

Σε δεύτερο επίπεδο, ο καθηγητής, προκειμένου να καθοδηγήσει την τάξη, πρέπει να ακολουθήσει ορισμένες στρατηγικές, οι οποίες εξαρτώνται από την προσωπικότητά του, την ευφυΐα, τις γενικές και ειδικές γνώσεις του και την ικανότητά του γενικά, να συναισθάνεται το χρόνο και το τόπο, τις καταστάσεις και τις συγκυρίες. Οι στρατηγικές αυτές σύμφωνα με τον Kounin, J.S. (1970)¹⁴² είναι:

- Εποπτεία των δραστηριοτήτων της τάξης
- Συγχρονιστική αντιμετώπιση περιστάσεων

¹³⁷ BERKOWITZ, L. & GEEN, R.G. (1966): Film Violence and the Cue Properties of Available Targets. *Journal of Personality and Social Psychology*, III, σελ. 525-530

¹³⁸ BERKOWITZ, L. & GREEN, J.A. (1962): The Stimulus Qualities of the Scapegoat. *Journal of Abnormal and Social*. LXIV. σελ. 293-301

¹³⁹ ΚΑΨΑΛΗΣ, Α., (1989): ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, εκδ. ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, Θεσσαλονίκη, σελ. 530

¹⁴⁰ SLAVIN, R.E., (1988): Educational Psychology. Theory into Practice, 2nd ed., Engelwood Cliffs, N.J., Prentice Hall, σελ. 405 στο: Καψάλης, Α., (1989): ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, εκδ. ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, Θεσσαλονίκη, σελ. 530-531

¹⁴¹ SLAVIN, R.E., (1988): ό.π., σελ. 408

¹⁴² KOUNIN, J.S. (1970): *Discipline and Group Management in Classrooms*, New York, Holt, , σελ. 88 κ.κ. στο: Καψάλης, Α., (1989): ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, εκδ. ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, Θεσσαλονίκη, , σελ. 532

- Ομαλότητα ροής των δραστηριοτήτων των μαθητών
- Δραστηριοποίηση όλης της τάξης
- Έμφαση στη συμπεριφορά όχι στο άτομο

Τέλος η (Phi Delta Kappa Commission on Discipline USA, Canada), κατέληξε στο συμπέρασμα ότι έγιναν σημαντικά βήματα στον τομέα της πρόληψης των πειθαρχικών προβλημάτων μέσα από τις παρακάτω πρακτικές:

- Βελτίωση του τρόπου συνεργασίας των μαθητών στο επίπεδο της σχολικής εργασίας και επίλυσης προβλημάτων
- Βελτίωση της κατανομής της εξουσίας στην τάξη και στο σχολείο
- Αύξηση του βαθμού οικειότητας των μαθητών με το σχολείο
- Βελτίωση του τρόπου θεσμοθέτησης, ανάπτυξης, κατανόησης και επιβολής των σχολικών κανόνων
- Βελτίωση στον τρόπο χειρισμού των προσωπικών προβλημάτων των μαθητών από τους ίδιους και το προσωπικό του σχολείου
- Βελτίωση των σχέσεων με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα
- Βελτίωση των συνθηκών στέγασης και της υλικοτεχνικής υποδομής

Τέλος, η ποιότητα του καθηγητή διαμορφώνεται από την ικανότητά του να ελέγχει την τάξη και να διαφυλάσσει την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας, προλαμβάνοντας τα πειθαρχικά προβλήματα.

2.3.3. Αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων

Με τον όρο «αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων» εννοούμε το σύνολο των μεθόδων και στρατηγικών που μετέρχονται τα αρμόδια όργανα της σχολικής κοινότητας, προκειμένου να επιλύσουν τα πειθαρχικά προβλήματα. Οι μέθοδοι και οι στρατηγικές αντιμετώπισης εξαρτώνται από τις σχέσεις του καθηγητή και του διευθυντή απέναντι στους μαθητές. Σύμφωνα με τους Good & Brophy, (1987),¹⁴³ μπορούμε να διατυπώσουμε μερικές γενικές αρχές αντιμετώπισης πειθαρχικών προβλημάτων.

Μικροαταξίες και μικροαπροσεξίες. Είναι η καθημερινότητα στην τάξη και πρέπει να αντιμετωπίζονται άμεσα προκειμένου να προληφθεί η ελέλιξή τους.

Παράκαμψη επαναλαμβανόμενων μικροαταξιών χωρίς διακοπή του μαθήματος με:

Οπτική επαφή

Φυσική επαφή και χειρονομία (στις μικρές τάξεις)

Φυσική προσέγγιση

Ερώτηση προς το μαθητή (Η ερώτηση πρέπει να μπορεί να απαντηθεί από το μαθητή σχετικά εύκολα)

Έπαινος επιθυμητής συμπεριφοράς

Αντιμετώπιση μορφών προβληματικής συμπεριφοράς που οδηγούν σε διακοπή της διδασκαλίας: Αναχαίτιση του προβλήματος με άμεση επέμβαση δηλαδή:

Κατονομασία του μαθητή και της συμπεριφοράς του και διατύπωση υποδείξεων

Υπενθύμιση των κανόνων και υπόδειξη επιθυμητής συμπεριφοράς

¹⁴³ GOOD, T.L. & BROPHY, J.E. (1987). Looking in Classroom. Harper . New York. Σελ. 170
κ.κ. στο ΚΑΨΑΛΗΣ, Α.Γ. (1988). ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ. Αφοι Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη.
Σελ. 535-545

Θα πρέπει όμως να τονιστεί ότι η αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης των πειθαρχικών προβλημάτων εξαρτάται από τις σχέσεις των ατόμων (μαθητές, καθηγητές, διευθυντής) που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για αυτόν το λόγο δεν μπορούν να δοθούν συμβουλές και συνταγές αντιμετώπισης τους, διότι τα πειθαρχικά προβλήματα παρουσιάζουν κάθε φορά διαφορετικό βαθμό σοβαρότητας και κατά συνέπεια διαφορετική αντιμετώπιση.

2.4. ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΠΟΙΝΕΣ

2.4.1. Εννοιολογική προσέγγιση

Η ύπαρξη κανόνων στην εκπαιδευτική διαδικασία, συνεπάγεται την ύπαρξη ποινών. Η έννοια της ποινής είναι συνυφασμένη με την έννοια του κανόνα. Χωρίς την ύπαρξη ενός συστήματος κυρώσεων οι κανόνες γίνονται αδύναμοι και παραβιάζονται. Η παραβίαση των κανόνων ενεργοποιεί διορθωτικούς μηχανισμούς της παραβατικής συμπεριφοράς. Οι παραπάνω μηχανισμοί είναι οι μηχανισμοί των κυρώσεων, οι τιμωρίες.

Οι τιμωρίες¹⁴⁴ σημαδεύουν ένα ολόκληρο σύνολο σχέσεων, το οποίο στηρίζεται σε βαθιές έννοιες, που αυτές δεν είναι παρά μία έκφραση, μία μικρή ένδειξη: έννοιες που έχουν σχέση με τους μηχανισμούς μάθησης, έννοιες που αφορούν στις δυνατότητες των παιδιών, έννοιες σχέσεων μεταξύ παιδιού και ενήλικα.

Ο ΑΣΠΙΩΤΗΣ, Α.Α. (1964) θεωρεί τη διαδικασία της επιβολής της ποινής σκόπιμη: «Θα ορίσομε την τιμωρία ως μία δυσάρεστο εμπειρία με το σκοπό να μεταβάλλομε εις το μέλλον τη συμπεριφορά του μαθητού. Η πράξη του καθηγητή είναι σκόπιμη, δηλαδή αποβλέπει στο να δημιουργήσει μία επιθυμητή μεταβολή».¹⁴⁵

Και ο Durkheim¹⁴⁶ θεωρεί την τιμωρία απαραίτητη για την τήρηση των κανόνων, προκειμένου να αναπτυχθεί η αυτοπειθαρχία του μαθητή, διότι η τιμωρία παίζει σημαντικό ρόλο, δείχνοντας στο παιδί ότι οι κανόνες είναι δεσμευτικοί για όλους και άξιοι σεβασμού. Ακόμη πιστεύει ότι σωματική τιμωρία θα έφερνε το αντίθετο αποτέλεσμα, μια και θίγει τη βασική αρχή της σύγχρονης κοινωνίας – σεβασμό στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, και ότι πρέπει να υπάρξει μια κλίμακα τιμωριών που να προχωρεί από την κατ' ιδίαν επίπληξη, στην επίδειξη αποδοκιμασίας μπροστά στην τάξη, στην ενημέρωση των γονέων, και τέλος στην αποβολή από το σχολείο. Σε κάθε στάδιο ο δάσκαλος πρέπει να εξηγεί, γιατί επιβάλλεται η τιμωρία.

Την ίδια θεώρηση για το πρόβλημα έχει και ο Hubert, R., (1959)¹⁴⁷, ο οποίος πιστεύει ότι είναι αδύνατο να υπάρξει πειθαρχία χωρίς κυρώσεις και ότι πρέπει να προβλέψουμε κυρώσεις, τόσο απλές, τόσο κοντινές στη φυσική

¹⁴⁴ DOYET, B., (1992): Πειθαρχία και τιμωρίες στο Σχολείο, Μετ. Θεοδωρακόπουλος, Λ., Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, σελ. 14

¹⁴⁵ ΑΣΠΙΩΤΗ, Α.Α., (1964): Η ΨΥΧΙΚΗ ΥΠΕΙΝΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΟΥ, ΑΘΗΝΑ, σελ. 124

¹⁴⁶ DAVID BLACKLEDGE- BARRY HUNT, (1995): Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Έκφραση, Αθήνα, σελ. 36-37

¹⁴⁷ HUBERT, R., (1959): Γενική παιδαγωγική, Μετ. Κίτσου, Κ./Σκουλάτου, Β., Κένταυρος, Αθήναι, , σελ. 696.

πραγματικότητα του σφάλματος, τόσο απόλυτα προσαρμοσμένες στο χαρακτήρα του παιδιού, ώστε πάντα να είναι κατανοητές απ αυτό.

Αναγκαία προϋπόθεση για να επιβληθεί ποινή, είναι η ελευθερία βούλησης και η υπευθυνότητα¹⁴⁸ του μαθητή. Αν ο μαθητής δεν έχει συναίσθηση της παραβατικής συμπεριφοράς του ή δεν έχει την ικανότητα να αποφασίζει μόνος του, η ποινή δεν έχει νόημα. Διότι χωρίς υπευθυνότητα ή ανελευθερία δεν υπάρχει ενοχή, και χωρίς αυτή δεν υπάρχει δυνατότητα βελτίωσης.

Η τιμωρία λειτουργεί «καθαριστικά» στους παραβατικούς μαθητές που έχουν υπευθυνότητα, διότι η συναίσθηση της ενοχής, όταν δεν επακολουθήσει ποινή, παρακολουθεί τον άνθρωπο για μακρό χρονικό διάστημα και τον φθείρει ψυχικά. « Ο άνθρωπος λυτρώνεται από την ενοχή μόνο με τη δίκαιη ποινή. »¹⁴⁹

Αντίθετα, με τα παραπάνω, κατά τον Pestalozzi η τιμωρία ζημιώνει την παιδαγωγική σχέση, γι αυτό όσο λιγότερο τιμωρεί κανείς, τόσο καλύτερος παιδαγωγός είναι.

Κάθε ποινή απαιτεί γενικές γνώσεις ψυχολογίας, και ειδική γνώση του χαρακτήρα του μαθητή, οξεία παρατηρητικότητα, ήρεμη σκέψη, μετριοπάθεια, ψυχραιμία, προσοχή, συνέπεια, ενεργητικότητα, ανεξάντλητη υπομονή και πειστική φιλικότητα.

Η ποινή δεν πρέπει να συνοδεύεται από ειρωνεία, διότι η προσωπικότητα του μαθητή πληγώνεται με άμεση συνέπεια να ζημιώνεται η εκπαιδευτική σχέση. Η ποινή αποτελεί διορθωτική προσπάθεια της εσφαλμένης συμπεριφοράς που αντιστρατεύεται ορισμένους νόμους. Η επιβολή της προϋποθέτει ότι ο μαθητής πραγματικά έχει συνείδηση των νόμων αυτών και πως έχει κατανοήσει αυτούς. Οι νόμοι λόγω της διαφορετικής ψυχосύνθεσης των παιδιών παίρνουν άλλη διάσταση. Έτσι, ένας ευαίσθητος μπορεί να τραυματιστεί ανεπανόρθωτα, τη στιγμή που ένας μη ευαίσθητος την αντιμετωπίζει με απάθεια. Η απήχηση μιας ποινής πάνω σε ένα μαθητή που είναι κοινωνικά απομονωμένος (χωρίς φίλους αδέρφια ή γονείς) είναι πολύ μεγαλύτερη σε σχέση με ένα μαθητή που ζει αρμονικά σε ένα κοινωνικό σύνολο.

2.4.2. Κοινωνιολογική ανάλυση των δομικών στοιχείων της ποινής

2.4.2.1. Η ποινή σαν παιδαγωγικό πρόβλημα

Στο σημερινό παιδαγωγικό χώρο υπάρχουν τρεις βασικά περιοχές αγωγής, οι οποίες αντιμετωπίζουν διαφορετικά το πρόβλημα της ποινής: η παλιά παιδαγωγική – η νέα παιδαγωγική – η σύγχρονη παιδαγωγική. Η παλιά παιδαγωγική στηρίζεται στην άποψη ότι το παιδί δε διαφέρει από τους ώριμους αλλά είναι απλά ένας μικρός άνθρωπος που πρέπει να μεγαλώσει για να ολοκληρωθεί. Η νέα παιδαγωγική, εξάλλου, αποδέχεται ότι το παιδί αποτελεί κάτι το ιδιαίτερο και η σύγχρονη παιδαγωγική όχι μόνο αποδέχεται την ιδιαιτερότητά του, αλλά προσπαθεί αυτήν την ιδιαιτερότητα να την προσδιορίσει με επιστημονικές, δηλαδή με συστηματικές, ερευνητικές μεθόδους.¹⁵⁰

¹⁴⁸ ROMBACH H., (1967): Das Wesen der Strafe: Paedagogik der Strafe, Willmann Institut, Freiburg, Basel, Wien, σελ. 4

¹⁴⁹ ΣΦΗΚΑ-ΠΑΠΑΔΗ, Β.(1990): Η ποινή ως παιδαγωγικό πρόβλημα, Τα εκπαιδευτικά, Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος, Αθήνα, σελ.114

¹⁵⁰ ΦΡΑΓΚΟΣ, Χ.Π.,(1996): ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, Gutenberg, Αθήνα, , σελ.71

Στη σύγχρονη παιδαγωγική, αναδύεται σταθερά το ερώτημα του κατά πόσον σχετίζεται η ποινή με την εκπαίδευση. Θέσεις όπως " Εκπαίδευση αντί Ποινή" και "Θεραπεία αντί Ποινή" ισχυροποιούνται καθημερινά. Αν αφαιρέσουμε όμως αυτές τις θέσεις, μπορούμε τουλάχιστο να αναρωτηθούμε αν η ποινή θα μπορούσε να επενεργήσει στη συμπεριφορά των μαθητών ανεξάρτητα με τη σχέση της με την εκπαίδευση. Η ερώτηση μπορεί να απαντηθεί σε τρία επίπεδα:

Βασικά, η ποινή δεν έχει καμία σχέση με την εκπαίδευση. Είτε επιβάλλεται αυθαίρετα είτε μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες, οδηγεί σε καταπίεση των μαθητών, εκφοβισμό, επιθετικότητα και αβουλία, με αποτέλεσμα να εκφυλίζονται τα ήθη. Οι σχετικές διατάξεις της σχολικής νομοθεσίας δίνουν γενικές κατευθυντήριες γραμμές, με τις οποίες στην πράξη, ο καθηγητής δεν δεσμεύεται στις αποφάσεις του. Ενώ π.χ. κατά την επιβολή της δικαστικής ποινής, ο δικαστής δεσμεύεται από τις διατάξεις του νόμου, η παιδαγωγική ποινή, αντίθετα δεν κινείται μέσα σε νομικά στεγανά, αλλά εξαρτάται κυρίως στην ελεύθερη κρίση του παιδαγωγού με φάρο τη συνείδησή του.

Σε δεύτερο επίπεδο, η παιδαγωγική άποψη ότι η ποινή επενεργεί στη διόρθωση της συμπεριφοράς, δε γίνεται γενικά αποδεκτή, επειδή η σχετική διόρθωση γίνεται κάτω από σκοπό και καταπίεση, με το φόβο νέας τιμωρίας, οπότε δεν προξενεί πραγματική αλλά υποκριτική αλλαγή.

Σε τρίτο επίπεδο, η ποινή μπορεί να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συνείδησης. Σύμφωνα με τον Scheibe W., (1967)¹⁵¹ η ποινή, ως παιδαγωγική επενέργεια πάνω στους τιμωρημένους μαθητές, μπορεί να βοηθήσει στην εκτόνωση της εσωτερικής έντασης και το "ξαλάφρωμα" της συνείδησης. Ακόμη, βοηθά τους τιμωρημένους να συνειδητοποιήσουν τα λάθη τους και να ενισχύσουν την πρόθεση για καλύτερη συμπεριφορά.

Το τρίτο επίπεδο θεωρεί την ποινή ως έσχατο «μέσο» εκπαίδευσης. Στο πρώτο στάδιο, ως παράγοντες εκπαίδευσης, μπορούν να θεωρηθούν η τάξη και η εξοικείωση. Ύστερα ακολουθούν οι παράγοντες ανεξαρτητοποίησης (παιχνίδι, απασχόληση, Σπορ και εργασία) και τέλος οι επηρεασμοί από τον εκπαιδευτικό. Σ' αυτούς ανήκουν οι νουθεσίες, συνομιλίες, απειλές και οι τιμωρίες. Το χαρακτηριστικό αυτών των παραγόντων είναι ότι εξαρτώνται άμεσα από προσωπικούς επηρεασμούς και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσα σ' αυτό, οι τιμωρίες παίζουν δευτερεύοντα ρόλο και εμφανίζονται έκτακτα, όταν η ανάγκη το απαιτεί. Δηλαδή, δεν αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εξ άλλου ως έκφραση αποδοκιμασίας και αποτροπής αποτελεί αρνητικό παράγοντα στο χτίσιμο της προσωπικότητας του μαθητή. «Δεν μπορεί να θεωρηθεί η ποινή ως ειδικό μέσο της ηθικής εκπαίδευσης. ... Η ποινή μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο στην ανάγκη, και είναι ένα σημάδι, ότι κάτι δεν πάει καλά.»¹⁵²

Πρέπει τώρα στη φυσιολογική εικόνα της εκπαίδευσης να προστεθούν οι δύσκολες στιγμές και οι στιγμές κρίσης. Ο καθηγητής πρέπει να υπολογίζει σε απρόβλεπτες και δύσκολες καταστάσεις. Σ' αυτές τις δύσκολες περιστάσεις έχουν θέση οι ποινές¹⁵³. Αναγκαία προϋπόθεση είναι ότι κάτι που συμβαίνει και δεν μπορεί να γίνει ανεκτό, προκαλεί αποδοκιμασία και αποκλίνει από το

¹⁵¹ SCHEIBE, W., (1967): Die Strafe als Problem der Erziehung, Julius Beltz, Weinheim und Berlin, σελ. 294

¹⁵² SCHEIBE, W., (1967), ό.π., σελ. 296

¹⁵³ BOLLNOW, O.F., (1959): Existenzphilosophie und Erziehung, Versuch über un stetige Formen der Erziehung, Stuttgart, Σελ. 24

κανονικό. Η τεντωμένη σχέση μεταξύ του καθηγητή και του μαθητή, δυναμώνει το χαρακτήρα της κρίσης.

Η χρήση όμως της ποινής στις δύσκολες καταστάσεις, εμπεριέχει τον κίνδυνο να συνδεθεί η προβληματική συμπεριφορά με την ποινή. Αυτό θα ήταν λάθος. Μάλιστα, η χρήση της ποινής μπορεί να αναγάγει ένα απλό παιδαγωγικό πρόβλημα πολύπλοκη παιδαγωγική χρήση. Αποτελεί τέχνη¹⁵⁴ της σωστής παιδαγωγικής, ο τρόπος παράβλεψης και αποφυγής της δύσκολης καθημερινής κατάστασης, χωρίς τη χρήση της ποινής. Τα σύγχρονα βιβλία παιδαγωγικής ψυχολογία, είναι γεμάτα από παραδείγματα αντιμετώπισης των προβληματικών περιπτώσεων με κατάλληλες παιδαγωγικές επενέργειες. Η σύγχρονη παιδαγωγική εμπειρία δείχνει ότι μειώνεται συνεχώς ο αριθμός των παιδαγωγικών κρίσεων που επιλύονται με ποινές. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν περιπτώσεις που η ποινή είναι αναγκαία, διότι συντελεί στην "κάθαρση" και στην επαναφορά της ομαλότητας στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η ποινή δεν αναδύεται μόνη της και έξω από τους επηρεασμούς της καθημερινής πράξης αλλά συνδέεται με όλη την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο σκοπός και η επενέργειά της συνδέονται με πολλούς τρόπους με τον καθηγητή:

Η χρήση της ποινής "επαφίεται στον πατριωτισμό" του καθηγητή. Ενώ ο δικαστής είναι υποχρεωμένος να συνδέσει την τιμωρητέα πράξη με το νόμο και να επιβάλει την προβλεπόμενη ποινή, ο καθηγητής ενεργεί σύμφωνα με τη συνείδηση του, διότι οι σχετικοί κανονισμοί δίνουν γενικές παιδαγωγικές κατευθύνσεις, οπότε η απόφαση εξαρτάται από την ελεύθερη κρίση του.

Από την άλλη μεριά, ο καθηγητής διαφέρει από το δικαστή, διότι δεν αρκείται να διαπιστώσει την πράξη και να εφαρμόσει το νόμο αλλά πρέπει να επιλύσει το πρόβλημα μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή πρέπει να συνδέσει την πράξη με τον "παραβάτη", ο οποίος είναι μέλος της σχολικής οικογένειας και με τον οποίο έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σχέση. Κατά συνέπεια οποιαδήποτε χρήση ποινής πρέπει να μελετηθεί σφαιρικά και να λάβει σοβαρά υπόψη τις παιδαγωγικές συνέπειες που συνδέονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και τη μαθησιακή διαδικασία.

Η επένεργεια της παιδαγωγικής εξαρτάται άμεσα από την παιδαγωγική σχέση. «Όσο μεγαλύτερη είναι η παιδαγωγική σχέση, τόσο εντονότερη είναι η επένεργεια της ποινής κατά συνέπεια λιγότερο απαραίτητη η χρήση της.»¹⁵⁵ Η σύνδεση της ποινής με την παιδαγωγική σχέση είναι ένα από τα βασικότερα σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η ποινή προκαλεί πάντα διαταραχή της εκπαιδευτικής σχέσης και αυτό είναι ένα επιχείρημα ενάντια στη χρήση της. Η διαταραχή φαίνεται έντονα, όταν ο μαθητής, μετά από πολλές κατηγορίες και ποινές χάνει το θάρρος του και τη χαρά του σχολείου και βλέπει τον καθηγητή ως το όργανο επιβολής της ποινής. Σε κάθε περίπτωση ο καθηγητής βρίσκεται στο δίλημμα, από τη μια μεριά με την επιβολή της ποινής να δημιουργήσει αποδοκιμασία και

¹⁵⁴ ZÜGHART, E., (1961): Disziplinkonflikte in der Schule, H. Schroedel Verlag, Berlin-Hannover-Darmstadt στο SCHEIBE, W. (1967). Die Strafe als Problem der Erziehung, Julius Beltz, Weinheim und Berlin, σελ. 299

¹⁵⁵ SCHEIBE, W. (1967): Die Strafe als Problem der Erziehung, Julius Beltz, Weinheim und Berlin, σελ. 300

ψυχρότητα και από την άλλη μεριά να μην επιτρέπεται να διαταράξει την παιδαγωγική σχέση και να αφήσει τον "παραβάτη", αφού συνειδητοποιήσει το πρόβλημα, να προσπαθήσει να το επιλύσει μόνος του.

Η παρουσία των ποινών στην εκπαιδευτική διαδικασία τονίζει την ισχύ των κανονισμών και την απαραίτητη επιβολή της πειθαρχίας. Συγχρόνως δεικνύει ξεκάθαρα στους μαθητές ότι υπάρχουν όρια, τα οποία δεν επιτρέπεται να τα υπερβούν, χωρίς να τιμωρηθούν. Η πιθανή επιβολή ποινής είναι το αποτελεσματικότερο μέσο, που τοποθετεί τις επιθυμίες, τις συνήθειες και τις ανάγκες του μαθητή μέσα στα όριά τους.

Από την άλλη μεριά όμως, ο εκφοβισμός είναι το πιο εύκολο, άμεσο και φανερό συναίσθημα και συγχρόνως είναι και η πιο πρωτόγονη και η πιο επικίνδυνη επενέργεια της ποινής. Συνοδεύει κάθε ποινή, δρα αποτελεσματικά και μπορεί να γίνει το κυρίαρχο κίνητρο της ποινής. Σ' αυτή την περίπτωση, μπορεί να έχει ο εκφοβισμός προβληματικές συνέπειες. Συγχρόνως πρέπει να επισημανθεί ότι η κάθε ποινή πάντα εκφοβίζει, διότι συνοδεύεται από κάτι δυσάρεστο, που κανένας δε θέλει να του συμβεί. Τέλος, η ποινή οφείλει την αξία της στον εκφοβισμό που εμπεριέχει.

Είναι παράξενο και εκ των προτέρων συζητήσιμο, ότι ο εκφοβισμός δεν ανήκει στις διάφορες ποινές. Κάθε παράπτωμα στο σχολείο συνδέεται με μία μετρήσιμη ποινή. Αν, παρ' όλα αυτά, ο εκφοβισμός κυριαρχεί, αυτό σχετίζεται με μελλοντικές επενέργειες πάνω στους μαθητές, δηλαδή ο εκφοβισμός απορρέει από την ποινή και χωρίς αυτή δεν μπορεί να υπάρξει.

Από παιδαγωγική άποψη, μπορούμε να εντοπίσουμε τα παρακάτω χαρακτηριστικά του εκφοβισμού:

Η ποινή μπορεί να εκφοβίζει, όσο η παρουσία της αποτελεί κίνητρο προς τους μαθητές, προκειμένου να αποφύγουν τη συμπεριφορά και τις πράξεις, που είναι δυνατόν να την επισύρουν. Είναι ένα μέσο πίεσης, που ασκείται από την ποινή μέσω της ανθρώπινης ύπαρξης. Οι ενήλικες αποφεύγουν ό,τι είναι δυνατόν να τους φέρει σε σύγκρουση με το νόμο. Ο μαθητής γνωρίζει ότι τον περιμένει η τιμωρία, όταν κάνει κάτι που δεν επιτρέπεται. Αυτό είναι φυσικό και δε χρειάζεται καμία αμφιβολία, όσο βέβαια, ο εκφοβισμός, ως μέσο καταπίεσης δε γίνεται αβάσταχτο καταπιεστικό φορτίο που τραυματίζει και καταστρέφει τη ζωή του μαθητή.

Ο εκφοβισμός, που συνοδεύει την ποινή, δημιουργεί παιδαγωγικό πρόβλημα όταν αλλοιώνει δραστικά τους στόχους της ποινής και γίνεται επικίνδυνος, όταν γίνεται αποκλειστικό κίνητρο της ποινής. Αυτό αφορά τις πολύ μεγάλες ποινές, οι οποίες χαρακτηρίζονται και ως «ποινές εκφοβισμού».

Από την άλλη μεριά ο δικαστής προσπαθεί να σχηματίσει γνώμη για το δράστη από τις καταθέσεις μαρτύρων, στοιχεία κ.λ.π., ο παιδαγωγός συνδέεται με το δράστη, η λαθεμένη πράξη του οποίου στοιχίζει και τον ίδιο, διότι στρέφεται εναντίων των βασικών αρχών της συνεργασίας τους (αγωγή και μάθηση).

Μία άλλη όψη της ποινής στην εκπαίδευση είναι αυτή που διαμορφώνεται, λαμβάνοντας υπόψη τους μαθητές. Είναι διαφορετικό, όταν στην κοινωνία παραβιάζει την έννομη τάξη ένας ενήλικας και πρέπει να τιμωρηθεί για αυτή την πράξη του. Στην περίπτωση του σχολείου, η αντιμετώπιση οποιασδήποτε παραβίασης του κανονισμού εξαρτάται από τον καθηγητή, στην αποκλειστική αρμοδιότητα του οποίου επαφίεται και η παράβλεψη ακόμη της σχετικής παράβασης. Η αντιμετώπιση του προβλήματος και η επιβολή σχετικής ποινής προσαρμόζεται στον εκάστοτε μαθητή, αφού ληφθεί υπόψη η παιδαγωγική

σχέση στο πνεύμα πάντα της παιδαγωγικής ευθύνης. Ακόμη, δε θα είχε νόημα οποιαδήποτε ποινή, αν υπάρχει εναλλακτικός τρόπος αντιμετώπισης του παραπτώματος ή όταν η επιβολή της ποινής δε γίνεται κατανοητή από τον μαθητή δηλαδή η αντίδρασή του δεν είναι η αναμενόμενη, σύμφωνα με τα παιδαγωγικά πρότυπα.

2.4.2.2. Τα παιδαγωγικά δομικά στοιχεία της ποινής

Η ποινή εμφανίζεται στην ζωή του ανθρώπου με τέσσερις όψεις:

Η ποινή που είναι συνδεδεμένη με την ηθική του ανθρώπου, και η οποία αμείβει τις καλές πράξεις και τιμωρεί τις κακές. Ο άνθρωπος, από τα παλιά χρόνια, είχε την τάση να θεωρεί τον πόνο, την αρρώστια, το θάνατο, τον πόλεμο, τις καταστροφές, ως τιμωρία για κακές πράξεις.

Η θρησκευτική ποινή, που θεωρεί τον Θεό ως ένα δικαστή, που τιμωρεί όσους δεν ακολουθούν τις εντολές του.

Η κοινωνική ποινή, η οποία προβλέπεται στις περιπτώσεις παραβίασης των σχετικών νόμων

Η "εκπαιδευτική" ποινή, η οποία αναδύεται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Μολονότι η "εκπαιδευτική" ποινή διαφέρει κατά πολύ από τις άλλες κατηγορίες, έχει ορισμένα κοινά σημεία με αυτές:

Κοινή προϋπόθεση της επιβολής τους είναι η ύπαρξη ενός ορίου συμπεριφοράς, το οποίο καθορίζεται από την αυθεντία (Θεός, κοινωνικός περίγυρος, νομοθέτης, καθηγητής κ.λ.π.), που φροντίζει για τη διατήρηση της συγκρότησης ενός οργανωτικά δομημένου συστήματος (κοινωνία, σχολείο κ.λ.π.). Η υπέρβαση του παραπάνω ορίου είναι απαραίτητη για την επιβολή οποιασδήποτε κατηγορίας ποινής. Τρίτο κοινό σημείο των ποινών είναι ότι προξενούν πόνο εξ αιτίας του οποίου ο παραβάτης πρέπει να αποφύγει την επανάληψη της πράξης.

Η ποινή δε θα είχε νόημα, αν δεν υπήρχαν οι κανονισμοί, οι εντολές και οι σχετικές διατάξεις, η παραβίαση των οποίων, την επιβάλλει. Η παραβίαση των σχετικών διατάξεων, διαφοροποιείται στο σχολείο από τον κόσμο των ενηλίκων. Η εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί ιδιαίτερη θεώρηση και αντιμετώπιση. Θα ήταν ανασταλτικό για την εκπαίδευση, αν ακολουθούσε η ποινή κάθε παραβίαση των κανονισμών, χωρίς να περνά μέσα από την παιδαγωγική κρίση του καθηγητή.

Με το πέρασμα του χρόνου οι σχετικοί κανονισμοί λιγοστεύουν, αποδυναμώνεται η "παντοκρατορία" του καθηγητή και η εκπαίδευση γίνεται πιο ανεξάρτητη από τις στενές κατευθυντήριες γραμμές. Επειδή όμως η αυθεντία του καθηγητή και η πειθαρχία, είναι απαραίτητες στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να υπάρχει συνειδητή πειθαρχία και αναγνώριση της αυθεντίας του καθηγητή από τη μεριά των μαθητών, αυτοβούλως. Αυτό απαιτεί αυξημένες ικανότητες του καθηγητή και εκπαιδευτικούς στόχους που αγγίζουν τους μαθητές. Σε αυτή την περίπτωση, οι ποινές δρουν απλά υποβοηθητικά χωρίς να αποτελούν πρωταγωνιστικό παράγοντα.

Πολλές φορές όμως, οι παραβιάσεις των κανόνων υποθάλλουν λαθεμένους χειρισμούς από την μεριά των φορέων της εκπαίδευσης και οδηγούν σε άστοχες ποινές κυρίως όταν:

Η εκπαιδευτική διαδικασία προβλέπει πολλές απαγορεύσεις και οδηγίες, οι οποίες μάλιστα αλλάζουν συχνά και αλληλοσυγκρούονται. Σ αυτή την

περίπτωση η τιμωρία, που αφορά την παραβίαση των κανονισμών, γεννά πολλά ερωτηματικά.

Οι σχετικές διατάξεις είναι απραγματοποιήτες και πάνω από τις δυνάμεις και τις δυνατότητες των μαθητών. Σ αυτή την περίπτωση η επιβολή ποινής θα έχει ψυχολογικές επιπτώσεις σχετικά με τη σύγχυση, το χάσιμο του θάρρους και την ανεπάρκεια.

Όταν οι οδηγίες είναι ασαφείς και ακατανόητες, δεν μπορούν να εκτελεστούν. Αν δεν ελεγχθούν και δεν αξιολογηθούν, όσον αφορά τη σαφήνειά τους, δεν πρόκειται να εφαρμοστούν, οπότε η παραβίασή τους θα οδηγήσει σε άστοχες ποινές.

Όταν οι σχετικοί κανονισμοί χρησιμοποιούνται για χειραφέτηση, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το βαθμό αυτοτέλειας των μαθητών και δεν εμπιστεύονται τις ικανότητές τους, οδηγούν σε χάσιμο του θάρρους και κακοθυμία, που συντελούν στην περιφρόνηση των διατάξεων.¹⁵⁶

Η ποινή πρέπει να έρχεται στη σκέψη μόνο ως αναγκαίο κακό, μετά από έναν κατάλληλο χειρισμό της προβληματικής συμπεριφοράς. Δεν τιμωρείται ποτέ η κακή γνώμη, οι κακές σκέψεις ούτε ο κακός χαρακτήρας και οι ασυμπάθητες ιδιαιτερότητες. Ακόμη, δεν έχουν καμία σχέση με την επιβολή της ποινής, μολονότι η καθημερινότητα το διαψεύδει, οι προκαταλήψεις, οι τάσεις, αντιπάθειες, αποστροφές κ.λ.π. Ακόμη, το βασικότερο, δεν τιμωρείται μία πράξη αν δεν αποδειχθεί.

Ο χειρισμός της προβληματικής συμπεριφοράς δεν οδηγεί απαραίτητα στην τιμωρία. Στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να καταρτιστεί ένας κατάλογος που να προβλέπει την ποινή για ένα συγκεκριμένο παράπτωμα. Κάθε προβληματική συμπεριφορά έχει την ιδιαιτερότητά της και έτσι πρέπει να αντιμετωπίζεται. Ίσως θα μπορούσαν να δοθούν γενικοί κανόνες, οι οποίοι να καθορίζουν την παραβατικότητα της πράξης και την πιθανότητα επιβολής ποινής:

Δεν πρέπει να επιβάλλεται ποινή, όταν το παράπτωμα έγινε πέρα από τις δυνατότητες του μαθητή. "Η χαζομάρα δεν τιμωρείται". Βέβαια, είναι δύσκολο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, να καθοριστούν τα όρια των δυνατοτήτων του μαθητή μολονότι πολλές φορές χρησιμοποιείται από τους καθηγητές και τους γονείς η έκφραση: "αν ήθελε, θα μπορούσε".

Πρέπει να αποφεύγεται η επιβολή ποινής, όταν το παράπτωμα σχετίζεται με βαθύτερους ψυχολογικούς λόγους, διότι χειροτερεύει την κατάσταση. Σ αυτή την περίπτωση βοηθούν χειρισμοί που απαιτούν κατανόηση, διαρκούν πολύ και κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες απαιτούν θεραπευτικές ενέργειες.

Μία βασική σκέψη της παιδαγωγικής είναι ότι η ποινή προσανατολίζεται περισσότερο προς το μαθητή παρά στο παράπτωμα. Το ερώτημα για τον παραβάτη και τα κίνητρά του πρέπει να βρίσκεται στην πρώτη γραμμή της σκέψης του καθηγητή. Ένα παράπτωμα φαίνεται με άλλο μάτι αν είχε καλή ή κακή πρόθεση. Η αστάθεια και η επιπολαιότητα του μαθητή πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη στη λήψη της τελικής απόφασης.

Ένα μεγάλο μέρος της προβληματικής συμπεριφοράς σχετίζεται με την παραβίαση των οδηγιών και των διαταγών, δηλαδή σχετίζονται με την

¹⁵⁶ SCHEIBE, W. (1967): Die Strafe als Problem der Erziehung, Julius Beltz, Weinheim und Berlin, σελ. 306

ανυπακοή. Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι η ανυπακοή έρχεται σε αντίθεση με το πνεύμα της εκπαίδευσης. Σ αυτή την περίπτωση η χρήση της ποινής γίνεται απαραίτητη, χωρίς αυτό όμως να διαταράσσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, δεν πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να συντελεί στην ενδυνάμωση και σύσφιξη της διαπροσωπικής σχέσης: διαταγή-υπακοή. Η εκπαίδευση χρειάζεται ένα μέτρο ελευθερίας και αυτοτέλειας, για να ευδοκιμήσει.

Ένα άλλο παιδαγωγικό δομικό στοιχείο, που χαρακτηρίζει την επιβολή της ποινής, είναι η υπευθυνότητα του μαθητή. Η υπευθυνότητα έχει νόημα μόνον, όταν ο παραβάτης είναι ικανός, για να του καταλογιστεί, δηλαδή κατά κανόνα ενήλικος. Κατά συνέπεια, όταν αναφερόμαστε σε μαθητές, είμαστε υποχρεωμένοι να καταμερίζουμε την υπευθυνότητα ανάλογα με την ηλικία και το βαθμό ωρίμ,οτητας. Εξ άλλου και το ποινικό δίκαιο, διαχωρίζει τους νέους από τους ενήλικες (δικαστήρια ανηλίκων). Άρα, όταν αναφερόμαστε σε πράξεις μαθητών, καταλογίζουμε μερική υπευθυνότητα για συγκεκριμένη περιοχή και θέματα.

Αφού αποδειχτεί η υπευθυνότητα, γίνεται λόγος για ενοχή, η οποία δυνατόν να οδηγήσει στην επιβολή ποινής. Η ενοχή προκαλεί ποικίλα συνειδησιακά προβλήματα, που εξαρτώνται από το κατά πόσο ο καταλογισμός της είναι δίκαιος ή άδικος, από την ηλικία του μαθητή και το βαθμό ανάπτυξης της συνειδησιακής του κρίσης. Κατά κανόνα, οι μικροί μαθητές λαμβάνουν τον καταλογισμό ευθύνης ως έναν μηχανισμό οριοθέτησης της συμπεριφοράς, ενώ οι μεγαλύτεροι αντιδρούν συνειδησιακά και αναπτύσσουν αισθήματα ενοχής. Όταν όμως λείπει από το μαθητή η συνειδησιακή κριτική, δεν είναι δυνατόν να δημιουργηθούν ενοχές με τον καταλογισμό της ευθύνης, οπότε δεν υπάρχουν περιθώρια καλυτέρευσης. Κατά συνέπεια, η επιβολή ποινής είναι δυνατή, εκεί που έχει επιτευχθεί ήδη ένα παιδαγωγικό επίπεδο. Αν δεν υπάρχει αυτό, η επιβολή ποινής προκαλεί ζημιές και οδηγεί σε καταχρήσεις εμπιστοσύνης.¹⁵⁷

Με την έννοια της ποινής συνδέεται και ο λεγόμενος "παιδαγωγικός πόνος". Ο όρος επεκράτησε από την παλιά παιδαγωγική, όπου η ποινή είχε άμεση σχέση με την σωματική τιμωρία που ταυτιζόταν με το σωματικό πόνο. Ο Fontana,D. (1996)¹⁵⁸ αναφέρει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα πειθαρχικού κώδικα από ένα αμερικάνικο σχολείο του 1848, όπου οι ποινές ήταν όλες σωματικές:

Πίνακας 2.4: Πειθαρχικός κώδικας αμερικάνικου σχολείου του 1848

Παραπτώματα	Ποινές
Χαρτοπαιξία στο σχολείο	10 Βουρδουλιές
Βλασφημία στο σχολείο	8 Βουρδουλιές
Κατανάλωση οινόπνεύματος στο σχολείο	8 Βουρδουλιές
Ψευδολογία	7 Βουρδουλιές
Παίξιμο αγοριών και κοριτσιών μαζί	4 Βουρδουλιές
Καυγάδες	4 Βουρδουλιές
Διατήρηση μακριών νυχιών	2 Βουρδουλιές
Μουντζούρωμα τετραδίου	2 Βουρδουλιές
Παράλειψη υπόκλισης κατά την αναχώρηση	2 Βουρδουλιές

¹⁵⁷ SIEGEL, E.,(1961): Das Strafproblem in den Erziehung, in: Unsere Jugend, Σελ. 378

¹⁵⁸ FONTANA,D.,(1996): Ο εκπαιδευτικός στην τάξη, Μετ. Λώμη, Σαββάλας, Αθήνα, Σελ. 21

Συνήθως, θεωρούμε την ποινή ως κάτι το δυσάρεστο, που συνδέεται με πόνο, θυμό και λύπη. Αν δεν υπήρχε η σύνδεση του δυσάρεστου με την ποινή, τότε αυτή δε θα είχε νόημα. Οι δυσάρεστες επενέργειες της ποινής δεν περιορίζονται στον τιμωρημένο αλλά επεκτείνονται συνήθως στον καθηγητή που την επέβαλε και τους συμμαθητές.¹⁵⁹

Η ποινή αποτελείται από δύο συνιστώσες μαζί, οι οποίες είναι πολύ στενά συνδεδεμένες, αλλά πρέπει να τις ξεχωρίζουμε, προκειμένου να καταλάβουμε την ουσία και την επενέργειά της: Την αποδοκιμασία και το εκάστοτε περιεχόμενο της ποινής. Η αποδοκιμασία είναι η έκφραση της ποινής και έτσι πρέπει πάντα να γίνεται αισθητή. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι γεμάτο από καταφάσεις και αρνήσεις, συμφωνίες και διαφωνίες, επιδοκιμασίες και αποδοκιμασίες. Οι καταφάσεις, οι συμφωνίες και οι επιδοκιμασίες έχουν σκοπό να συντελούν στη δόμηση θετικών δυνάμεων, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι αρνήσεις εκφράζουν δυσαρέσκεια ή μομφή. Η αποδοκιμασία μπορεί από μόνη της να δημιουργήσει στενοχώρια στο μαθητή. Η αποδοκιμασία ενδυναμώνεται αν συνδυάζεται με αποστροφή και παγερή συμπεριφορά. Το περιεχόμενο της ποινής εκφράζει το βαθμό της αποδοκιμασίας (π.χ. αποβολή οκτώ (8) ημερών εκφράζει περισσότερη αποδοκιμασία από εκείνη των δύο (2) ημερών) και συγχρόνως δηλώνει την "εξόφληση" του παραπτώματος. Κάτω από αυτή την έννοια το περιεχόμενο της ποινής αποκτά δευτερεύουσα σημασία. Στην παιδαγωγική όμως το περιεχόμενο της ποινής χρησιμοποιείται πιο εύστοχα ως "ποινικός στόχος". Τότε επιβάλλεται στον καθηγητή ή κάθε αρμόδιο όργανο επιβολής της ποινής, να καθορίσει το μέγεθος της ποινής με τέτοιο τρόπο που να επιφέρει το επιθυμητό παιδαγωγικό αποτέλεσμα. Σ' αυτή την περίπτωση αναδεικνύονται δύο είδη αυτού του στόχου: είτε να προκαλέσει συναισθηματικό πόνο στο μαθητή, ή να απαιτήσει από αυτόν να κάνει κάτι προκειμένου να επανορθώσει το παράπτωμα. Ο προσανατολισμός στον πρώτο στόχο, δηλαδή η διόρθωση της συμπεριφοράς μέσα από τη διαδικασία του πόνου, επιβάλλει στο μαθητή να παίξει παθητικό ρόλο, ενώ ο προσανατολισμός στο δεύτερο στόχο, ενεργοποιεί το μαθητή στη συμμετοχή του για την επανόρθωση. Σ' αυτή τη βάση είναι περισσότερο χρήσιμη, παιδαγωγικά.

Η ποινή είναι αναγκαίο κακό και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο μαθητή, γι αυτό προσπαθεί να την αποφύγει. Πρέπει να γίνεται προσπάθεια, ώστε οι μαθητές να αποδέχονται και "εσωτερικά" την ποινή. Σ' αυτή την περίπτωση μόνο η ποινή μπορεί να ενεργήσει αποτελεσματικά. Ο καθηγητής πρέπει να πείθει το μαθητή ότι η ποινή είναι δίκαιη και να τον βοηθά να την κάνει αποδεκτή. Προϋπόθεση για αυτό είναι:

Από την άλλη μεριά, πρέπει να γίνεται συνειδητή στο μαθητή η άμεση εξάρτηση της ποινής με το παράπτωμα. Δηλαδή, πρέπει να αντιμετωπίζει την ποινή όχι ως ένα "συμβάν" αλλά να γνωρίζει, γιατί και για ποιο σκοπό τιμωρείται. Στη μικρή ηλικία, οι μαθητές δεν μπορούν να συνειδητοποιήσουν γιατί τιμωρούνται και αντιμετωπίζουν τον πόνο της ως κάτι το απερίγραπτο. Η ποινή για αυτούς είναι μέσο τιθάσευσης. Μετά από επαναλαμβανόμενη εμπειρία, συνειδητοποιούν τη σχέση της παραβατικής συμπεριφοράς με τις δυσάρεστες, μέσω της θέλησης του καθηγητή, συνέπειες.

¹⁵⁹ SCHEIBE, W. (1967): Die Strafe als Problem der Erziehung, Julius Beltz, Weinheim und Berlin, σελ. 311

Η ποινή πρέπει να είναι μετρήσιμη και προκαθορισμένη, δηλαδή να έχει άμεση και δίκαιη σχέση με το παράπτωμα. Αυτό είναι δύσκολο, διότι ο καθηγητής συνεκτιμά την κατάσταση και τη στιγμή, με αποτέλεσμα να επιβάλλει μεγαλύτερη ή μικρότερη ποινή. Αυτό δημιουργεί αισθήματα αδικίας, όταν ένα συγκεκριμένο παράπτωμα, τιμωρείται διαφορετικά κάθε φορά, οπότε η ποινή δε γίνεται αποδεκτή και τα αποτελέσματά της είναι αρνητικά.

Η ποινή, ακόμη, πρέπει να είναι δίκαιη, για να γίνει αποδεκτή. Όταν ο μαθητής διαπιστώσει εντυπωσιακές αλλαγές στον τρόπο επιβολής της ποινής, τη θεωρεί άδικη και νιώθει ανασφάλεια και παραδομένος στην ασυδοσία. Ο Heinz-Rolf Lückner (1964) χαρακτήρισε αυτό ως «αντιφατική εκπαίδευση» με σταθερή εναλλαγή της εκπαιδευτικής συμπεριφοράς: «ξύλο τις καθημερινές, κήρυγμα την Κυριακή»¹⁶⁰. Ο καθηγητής και σ' αυτή την περίπτωση αντιμετωπίζει δίλημμα στο κατά πόσο πρέπει να φανεί δίκαιος στην τάξη, επιβάλλοντας την προκαθορισμένη ποινή ή να λάβει υπόψη του τις συνθήκες και την ιδιαιτερότητα του μαθητή. Η απόφαση τελικά επαφίεται στον "πατριωτισμό" του.

Τέλος, για την αποδοχή της ποινής από το μαθητή, είναι απαραίτητη η κατανόηση απ' αυτόν, της σχέσης μεταξύ του περιεχομένου της ποινής και του παραπτώματος. Αυτό μπορεί να το κατανοήσει ο μαθητής με δύο τρόπους: Πρώτον, μπορεί να δει την ποινή ως τη φυσική συνέπεια μίας παραβατικής συμπεριφοράς "το έκανα, άρα πρέπει να τιμωρηθώ". Δεύτερον, μπορεί να αντιμετωπίσει την ποινή ως ευκαιρία επανόρθωσης "το έκανα, τώρα πρέπει να κάνω κάτι να επανορθώσω και να αποκατασταθώ στα μάτια του καθηγητή και των συμμαθητών μου".

Η σύνδεση του περιεχομένου της ποινής και του παραπτώματος δίνει σημασία στην ποινή και την κάνει να φαίνεται λογική. Αυτή η σύνδεση μπορεί να γίνει βασική αρχή στην εκπαίδευση και το σχολείο, διότι μ' αυτόν τον τρόπο, απομονώνεται η ηθική αποδοκιμασία από τον καθηγητή, και η ποινή γίνεται μία αποκλειστική και αντικειμενική συνέπεια των πράξεων του μαθητή. Η βασική αυτή σκέψη έγινε, για πρώτη φορά από το Rousseau και είναι παιδαγωγικά σωστή, διότι δεν καταστρέφει τη διαπροσωπική σχέση.

Η αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς δεν τελειώνει με την επιβολή της ποινής. Ο καθηγητής είναι υποχρεωμένος να προβαίνει στις απαραίτητες ενέργειες, προκειμένου να αποκατασταθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις και να δημιουργηθεί η κατάλληλη ατμόσφαιρα στην τάξη.

Κάθε επιβολή ποινής προκαλεί ένα σύννεφο στη σχέση καθηγητή-μαθητή. Η επαναφορά της σχέσης απαιτεί πολύ κόπο και χρόνο. Πρέπει ο καθηγητής να μη μνησικακήσει και να σύρει τελεία και παύλα. Μερικές φορές όμως χρειάζεται περισσότερος κόπος, προκειμένου ο τιμωρημένος να αποβάλει τα συναισθήματα του "σημαδεμένου".

Εκτός από την απελευθέρωση του μαθητή από το φορτίο του άσχημου συναισθήματος εξ αιτίας της ποινής η εξομάλυνση της σχέσης με τον καθηγητή προκαλεί ένα πρόσθετο ενδιαφέρον και μία νέα δυνατότητα ενεργοποίησης βαθύτερων δυνάμεων του μαθητή.¹⁶¹

¹⁶⁰ LÜCKER, H.R.(1964), Handbuch der Erziehungsberatung. Bd.I., Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel, σελ.116

¹⁶¹ WETTIG, L., (1949): Das Problem der Strafe in der Erziehung, Revensbrug, σελ. 37

2.4.2.3. Σκοποί και επενέργειες της ποινής

Ενώ στο κοινωνικό δίκαιο οι ποινές σκοπεύουν στη διατήρηση της ηθικής αξίας της δικαιοσύνης και της κοινωνικής τάξης, στην εκπαίδευση δεν υπάρχει καμία αρχή, την οποία ακολουθεί η επιβολή της ποινής.¹⁶² Η σχολική ποινή είναι μόνο ένα μέσο, μαζί με τα άλλα, το οποίο χάνει τη σημασία του, αν δεν επενεργήσει παιδαγωγικά.

Η σύνδεση της ποινής με το σκοπό και τις επενέργειές της αποτελεί βασική σκέψη της φιλοσοφίας του δικαίου. Οι τέσσερις κλασικοί σκοποί της ποινής είναι: Ανταπόδοση –Εξιλασμός – Βελτίωση - Αποθάρρυνση. Οι δύο πρώτοι συνδέονται άμεσα με το παράπτωμα ή σύμφωνα με το Λατινικό ρητό "punitur, quia peccatum est" (τιμωρείται, διότι έσφαλε). Οι δύο τελευταίες, η Βελτίωση και η Αποθάρρυνση συνδέονται με τη μελλοντική επένεργεια της ποινής ή σύμφωνα με το ρητό "punitur, ne peccetur" (τιμωρείται, για να μη σφάλει στο μέλλον).

Στην εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιείται κυρίως ο τρίτος σκοπός της ποινής, η Βελτίωση, και γίνεται προσπάθεια μέσω αυτής να αλλάξει ο εσωτερικός κόσμος του μαθητή και να μετατραπεί σε "άλλο άνθρωπο". Βέβαια, οι υπόλοιποι σκοποί δεν μπορεί να απομονωθούν, αφού σχετίζονται με τις κλίσεις, επιθυμίες, αντιδράσεις και σκοπούς του μαθητή. Φυσικά, η ποινή μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ανταπόδοση ενός παραπτώματος, να βοηθήσει στον εξιλασμό και να δράσει αποθαρρυντικά, με την προϋπόθεση, οι παραπάνω επενέργειες να βρίσκονται κάτω από παιδαγωγικό έλεγχο, να μην κυριαρχούν και να μην απομονώνονται. Στην καθημερινή πράξη πολλές φορές, οι ποινές χρησιμοποιούνται αποκλειστικά για αποθάρρυνση ή αντάποδοση, οπότε μειώνεται η εκπαιδευτική αξία της.

Αφού η ποινή χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς σαν ένα περιορισμένο μέσο επενέργειας και επηρεασμού, πρέπει να αναρωτηθούμε πώς επενεργεί στον ψυχισμό των μαθητών. Δεν πρέπει να παραβλέψουμε όμως ότι η ποινή εμπεριέχει τα στοιχεία του επηρεασμού και της πρόκλησης δυσάρεστου συναισθήματος, τα οποία εξολοθρεύουν την παιδαγωγική άποψη στη γέννησή της. Η ποινή πρέπει να βοηθήσει το παιδί να συνειδητοποιήσει ότι δεν μπορεί κάποιος να κάνει κάτι απαγορευμένο και ότι οι μελλοντικές του πράξεις πρέπει να καθορίζονται από αυτή τη συνειδητοποίηση. Πρέπει να του γίνει κατανοητό και ξεκάθαρο ότι είναι σε λάθος δρόμο και ότι στο μέλλον θα συμπεριφερθεί διαφορετικά.

Η απλή περιγραφή της ποινής ως μάθημα δε θα αρκούσε, διότι το μάθημα της ποινής εμπεριέχει κυρίως καταπίεση, η οποία και το χαρακτηρίζει. Η ποινή διαφέρει από το καθαρό μάθημα στο ότι είναι μία εμπειρία, που αποκτήθηκε με το προσωπικό βίωμα του μαθητή. Ο Erich Gabert(1951)¹⁶³ μελέτησε τη σχέση της ποινής με την εμπειρία της ζωής του μαθητή και κατέληξε ότι οι εμπειρίες που στηρίζονται σε προσωπικά βιώματα είναι πολύ ισχυρότερες από τις άλλες. Η ποινή δημιουργεί προσωπικές εμπειρίες που επιτρέπουν στο μαθητή να αναγνωρίσει τη λαθεμένη συμπεριφορά και να οδηγηθεί στο "σωστό" δρόμο. Υπάρχει όμως και η αντίθετη άποψη:

¹⁶² SCHMIDHÄSER, E. (1963): Vom Sinn der Strafe, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen , σελ. 60

¹⁶³ GABERT, E. (1951): Die Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes, Stuttgart στο Scheibe, W. (1967). Die Strafe als Problem der Erziehung, Julius Beltz, Weinheim und Berlin, σελ. 318

Ένα σοβαρό χαρακτηριστικό της επενέργειας της ποινής είναι ο κλωνισμός, ο οποίος επέρχεται σ' ορισμένες περιπτώσεις και προκαλεί αφύπνιση και συναγερμό στο συναισθηματικό κόσμο του μαθητή. Το "Αλτ" που προκαλεί το σοκ της ποινής, ενεργοποιεί τις αισθήσεις του και τον καλεί να αντιδράσει με συγκεκριμένο τρόπο. Ο κλωνισμός δεν είναι αυτοσκοπός αλλά ένα μέσο για να τεθεί ο μαθητής σε ετοιμότητα. Ο Max Scheler¹⁶⁴ αναφέρεται στην «αφύπνιση της συνείδησης» που συντελείται με την επένεργεια της ποινής. Και ο Friedrich Wilhelm Foerster¹⁶⁵ υποστήριξε ότι η ποινή κλονίζει την ψυχική ηρεμία και τη σιγουριά των μαθητών. Επίσης η Lieselotte Wettig¹⁶⁶ υποστηρίζει ότι κάτω από κατάλληλες συνθήκες «ο κλωνισμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί προκειμένου να ενεργοποιηθούν βαθύτερες δυνάμεις» στο μαθητή. Τέλος, και ο Makarenko¹⁶⁷ ονομάζει τον κλωνισμό που συνοδεύει την ποινή ως μία «έκρηξη», που προκαλείται από το εξωτερικό περιβάλλον και που επιφέρει δραστικά αποτελέσματα.

Κατά κανόνα, ο κλωνισμός που προκαλείται από την ποινή ενεργοποιεί το μηχανισμό προσαρμοστικότητας του μαθητή και το βοηθά να βελτιώσει τη συμπεριφορά του. Αλλά μπορεί να συμβεί και το αντίθετο, δηλαδή να μην αφυπνιστεί ο μαθητής, οπότε η ικανότητα να βλέπει το σωστό και να αποφεύγει το λάθος, επαφίεται στην τύχη. Αυτό μπορεί να είναι η συνέπεια της καταπιεστικής και με σωματικές ποινές συμπεριφοράς, στο σπίτι.

Από τις επενέργειες της ποινής αναμένουμε να γίνουν σεβαστές οι απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας η αγνόηση των οποίων, είχε ως συνέπεια την επιβολή της. Σε συνάρτηση με αυτές τις απαιτήσεις, αναφέρονται στη βιβλιογραφία και άλλες που σχετίζονται με το συναίσθημα ευθύνης του μαθητή, την αφύπνιση του οποίου προκαλούν. «Η ποινή αποκτά παιδαγωγικό νόημα, μόνο, όταν αφυπνίζει το συναίσθημα ευθύνης»¹⁶⁸. Η έκφραση «αφύπνιση του συναισθήματος ευθύνης» ισοδυναμεί με την έκφραση «βελτίωση», που επιδιώκεται με την παιδαγωγική ποινή. Βέβαια, η παιδαγωγική ποινή δεν μπορεί να οδηγήσει σε συναισθηματικό τρόπο εκπαίδευσης, ο οποίος απαιτεί αγάπη, καθήκον για ανέλιξη, ευγνωμοσύνη, συμπαράσταση κ.λ.π. Αυτό πρέπει να το έχουμε υπόψη μας, όταν περιμένουμε τις συναισθηματικές επενέργειες της ποινής.

Κάτω από τον όρο «διόρθωση», συναντάμε το χαρακτηριστικό που εμπεριέχεται στην παιδαγωγική ποινή. Η διόρθωση απορρέει από το κριτήριο των αναμενόμενων προσδοκιών και θέλει να κάνει κατανοητό ότι η δεδομένη συμπεριφορά του μαθητή, δεν επαρκεί. Είναι μία ξεκάθαρη αποδοκιμασία και ως ποινή, μία δυνατή μορφή. Ενώ κάνει σαφές το μη επιθυμητό, συγχρόνως υποδεικνύει και υπογραμμίζει το επιθυμητό. Η διόρθωση της συμπεριφοράς μέσω της ποινής μπορεί να μην έχει αποτελέσματα, όταν χρησιμοποιείται συνέχεια. Αντίθετα, μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες, όπως τη μείωση του συναισθήματος ευθύνης, το χάσιμο του θάρρους και της αυτενέργειας και τη δημιουργία συναισθήματος κατωτερότητας.

Τέλος, ένα άλλο στοιχείο, που σχετίζεται με τις συναισθηματικές επενέργειες της ποινής, είναι το σημάδι προειδοποίησης, ο «συναγερμός» για

¹⁶⁴ SCHEIBE, W., (1967): Die Strafe als Problem der Erziehung, Julius Beltz, Weinheim und Berlin, σελ. 322

¹⁶⁵ SCHEIBE, W., (1967), ό.π., σελ. 318

¹⁶⁶ SCHEIBE, W., (1967), ό.π., σελ. 318

¹⁶⁷ MAKARENKO, A.S., (1957): Werke, Band VII, Berlin (Ost), σελ. 424

¹⁶⁸ SCHALLER, K. (1962): Sinn und Grenze der Strafe in der Schulerziehung, in Der Gebildete heute, Kamps pädagogische Taschenbücher 12, σελ. 147

τη λαθεμένη συμπεριφορά. Ο Otto Friedrich Bollnow (1959) έδειξε πως ο άνθρωπος πολλές φορές βγαίνει από τον προκαθορισμένο δρόμο της ζωής και πέφτει εξ αιτίας των αδυναμιών του σε λάθη, τα οποία του προκαλούν συνειδησιακές κρίσεις. Οι κρίσεις αυτές αποτελούν το «συναγερμό» για ένα καινούριο ξεκίνημα. Στην εκπαιδευτική διαδικασία συναντάμε καταστάσεις όπου ο μαθητής αντιμετωπίζει τέτοιες κρίσεις μετά από την επιβολή της ποινής. Η παιδαγωγική τις ονομάζει «ασταθείς παιδαγωγικές περιπτώσεις» και προσπαθεί να βοηθήσει το μαθητή να ξεπεράσει την κρίση. Ο «συναγερμός» είναι η νουθεσία μέσω της οποίας δίδεται η παιδαγωγική βοήθεια. «Η ποινή είναι ένα δυνατός τρόπος, ένα έντονο σημάδι προειδοποίησης για αλλαγή πορείας και αναγέννηση».¹⁶⁹ Η προειδοποίηση στρέφεται απευθείας στον αίτιο του παραπτώματος, και η ποινή επενεργεί, σύμφωνα με το Max Scheler, (1966) «πάνω στη βαθύτερη προσωπικότητα του δράστη και κάνει τη βαθύτερη ψυχική φύση του να αστράψει»¹⁷⁰

Η επενέργεια της ποινής είναι άστοχη, όταν δε συνεγείρεται ο «συναγερμός». Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει δυνατότητα κατανόησης από τη μεριά του μαθητή, η οποία μπορεί να οφείλεται σε ασθενή επενέργεια της ποινής ή σε καταστροφή της δυνατότητας επενέργειας από προηγούμενη λαθεμένη επιβολή ποινής. Βέβαια, υπάρχει και η περίπτωση, ο «συναγερμός» αντί να αφυπνίσει τις θετικές εσωτερικές δυνάμεις, να έχει αντίθετα αποτελέσματα και η συμπεριφορά του μαθητή να χειροτερέψει. Αυτό εξαρτάται από την κατάσταση που βρίσκονται ο καθηγητής και ο μαθητής, το είδος και η δύναμη της διαπροσωπικής συμπεριφοράς τους και οι συνολικές εμπειρίες του μαθητή.

2.4.2.4. Η παιδαγωγική αμφισβήτηση της ποινής

Στην παιδαγωγική υπάρχει έντονος προβληματισμός, στη χρήση της ποινής, διότι είναι ένα πολυποίκιλο φαινόμενο με πολλές αντιφάσεις. Η ποινή δεν είναι μία καθαρή διδασκαλία, μία σημαντική αφύπνιση, ένας κλονισμός ή μία εμπειρία όπως άλλες, οι οποίες, όσον αφορά το στόχο και το περιεχόμενο, μπορούν να προετοιμασθούν και να χρησιμοποιηθούν ανάλογα. Μέσα στην ποινή εμπεριέχονται πολλοί διαφορετικοί εκπαιδευτικοί παράγοντες, οι οποίοι πολλές φορές αλληλοσυγκρούονται. Αυτή η αντιφατικότητα των παραγόντων δημιουργεί την προβληματική του κατά πόσον μπορεί η ποινή να συγκαταλέγεται στα εκπαιδευτικά μέσα. Οι γενικές παιδαγωγικές αντιρρήσεις για την επιβολή της ποινής μπορούν να συγκεντρωθούν στα παρακάτω:

Το περιεχόμενο της ποινής συνδέεται με κάτι το δυσάρεστο, τον πόνο και τη λύπη, αποστροφή και πόνος. Από την άλλη μεριά ο καθηγητής προσπαθεί μέσα από τις συναισθηματικές επενέργειες της ποινής να πετύχει μέσω του πόνου την επαναφορά του μαθητή στο σωστό δρόμο. Εδώ βρίσκεται η αντίφαση: μέσα από τα δυσάρεστα συναισθήματα και τον εξαναγκαστικό χαρακτήρα της ποινής, προσπαθούμε να πλησιάσουμε και να αφυπνίσουμε τον ψυχικό κόσμο του παιδιού. Ο πόνος δηλαδή, πρέπει να βελτιώσει τη διαπροσωπική σχέση και να καλυτερέψει τον ψυχικό κόσμο του παιδιού.

¹⁶⁹ BOLLNOW, O.F., (1959): *Existenzphilosophie und Erziehung, Versuch über unetstetige Formen der Erziehung*, Stuttgart, 2 Aufl., σελ. 77

¹⁷⁰ SCHELER, M., (1966): *Der Formalismus in der Ethik and die materiale Wertethik*, Francke, München und Berlin, σελ. 206

Η ποινή εμπεριέχει έναν εξαναγκασμό, που εξωτερικεύεται με δύναμη και υποχρέωση. Περιορίζει την ελευθερία μέσω του εξαναγκασμού και αναδεικνύει τα όρια, τα οποία δεν μπορούν να παραβιαστούν ατιμωρητί. Από την άλλη μεριά, ο καθηγητής περιμένει από το μαθητή να αναγνωρίσει και να αποδεχθεί τον εξαναγκασμό σαν μία αναγκαιότητα. Αυτή είναι μία αντίφαση, που δύσκολα ξεπερνιέται από τους μαθητές.

Με την επιβολή της ποινής, αναιρείται η συμπεριφορά του μαθητή, νιώθει ντροπή και εξευτελισμό απέναντι στον καθηγητή και τους συμμαθητές. Συγχρόνως, όμως η ποινή, επιδιώκει να ανυψώσει τον ψυχικό κόσμο του μαθητή και να τον κάνει υπεύθυνο για τη συμπεριφορά του και να τον μάθει να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις αυτόνομα και ανεξάρτητα. Αυτό δεν μπορεί να συνδυαστεί.

Ο Herman Nohl (1947), αναφερόμενος στην επενέργεια της ποινής στους μαθητές, τόνιζε: «προξενεί στον τιμωρημένο ψυχικό πόνο και στερήσεις, διότι αγγίζει τις σφοδρές του επιθυμίες και του δημιουργεί τρόπο ή ντροπή, ενώ τον μέμφεται και του μειώνει την τιμή.»¹⁷¹

Αν δούμε τις επενέργειες της ποινής από ανθρωπολογική πλευρά, μπορούμε να κατανοήσουμε δύο θέσεις:

Η ποινή είναι ένα πολυδιάστατο σύνολο, και παρουσιάζεται στο μαθητή συνολικά. Η παιδαγωγική αντίρρηση οφείλεται στο γεγονός ότι ο μαθητής από τη φύση του προσπαθεί να ταξινομήσει μέσα του τις διαφορετικές και μεταβαλλόμενες καταστάσεις, που προκαλεί η ποινή σαν πολυδιάστατο σύνολο. Αυτό του προκαλεί εσωτερικές εντάσεις, που είναι δύσκολο να ξεπεραστούν, με αποτέλεσμα να υποθάλπονται ανησυχίες και απογοητεύσεις, οι οποίες «παραλύουν» τον αγώνα του μαθητή για βελτίωση.

Η αποτελεσματικότητα της ποινής ποικίλλει ανάμεσα σε διαφορετικά επίπεδα της επενέργειάς της. Όταν απευθύνεται στον κατώτερο(ενστικτώδη) εαυτό του μαθητή, δεν επέρχεται αλλαγή συμπεριφοράς, οπότε είναι αναγκαία η συνεχής χρήση της. Αυτό συμβαίνει όταν με εκφοβισμό και αντεκδίκηση προκαλείται στο μαθητή φόβος και άμυνα. Αντίθετα, όταν απευθύνεται στον ανώτερο (πνευματικό) εαυτό, η επιθυμητή αλλαγή της συμπεριφοράς επιτυγχάνεται, αλλά υπάρχει ο κίνδυνος δημιουργίας ψυχικού τραύματος. Εδώ στηρίζεται η παιδαγωγική αντίρρηση του Albert Reble (1965)¹⁷², ο οποίος πιστεύει ότι η ποινή στην εκπαίδευση και στο σχολείο, αποκλείεται εκ των προτέρων, διότι το γεγονός του ψυχικού τραντάγματος υπερτονίζει και σημαδεύει τα άλλα γεγονότα της εκπαίδευσης. Σε συνδυασμό με την ανασφάλεια και την εξάρτηση του παιδιού, η αντεκδίκηση και ο εκφοβισμός επενεργούν περισσότερο αρνητικά.

¹⁷¹ SCHEIBE, W.(1967).Die Strafe als Problem der Erziehung, Julius Beltz, Weinheim und Berlin, σελ. 327

¹⁷² REBLE,A.(1965): Das Strafproblem in Beispielen, hrsg. V. A. Reble, Bad Heilbrunn, σελ. 208

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΤΑ ΤΟ 2^Ο ΠΑΓΚΟΣΜΙΟ ΠΟΛΕΜΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

3.1. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗ ΠΡΟΠΟΛΕΜΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ

Οι κρίσεις, όπως τονίζει ο Θ. Σακελλαρόπουλος (1993)¹ που ταλάνιζαν την Ελλάδα κατά τις πρώτες δεκαετίες συγκρότησής της ως ανεξάρτητου κράτους, δεν επέτρεπαν να δημιουργηθούν προϋποθέσεις για εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ο λαός αντιμετώπιζε πρόβλημα επιβίωσης (πείνα, λιμός, χολέρα, ποινικές διώξεις για χρέη, ληστείες, πειρατείες κ.λ.π) και σε ορισμένες περιπτώσεις το κράτος προχωρούσε στην απόλυση των δασκάλων ή αδυνατούσε να τους πληρώσει.

«Με τη σύσταση της επιτροπής το Φεβρουάριο του 1843 για τον περιορισμό των εξόδων αρχίζει το πραγματικό δράμα της δημοσιοϋπαλληλίας ... Την εργασία και το εισόδημά του θα στερηθεί και εκείνο το στρώμα της κρατικοβίωτης διάνοησης που συνέβαλε ενεργά ως τότε στην ιδεολογική αναπαραγωγή του κατεστημένου συστήματος. Δάσκαλοι, ... καθώς και Πανεπιστημιακοί... θα πέσουν θύματα της δημοσιονομικής κρίσης»² και συνεχίζει: «Στο πνεύμα των οικονομιών θα πρέπει να ενταχθεί επίσης και η μετακύλιση των μισθολογικών υποχρεώσεων του κράτους σε άλλες πηγές, όπως των μισθών των δασκάλων στους δήμους...»³.

Η εμφάνιση της πρώτης αξιόλογης βιομηχανικής κίνησης μετά τη δεκαετία του 1870 είχε ως αποτέλεσμα την εμφάνιση τριγμών μεταξύ της οικονομικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. «Οι πρώτες σημαντικές βιοτεχνικές απόπειρες έως το 1860 προήλθαν κυρίως από ξένους, προξένους ως επί το πλείστον ξένων κρατών, εγκατεστημένους στον ελληνικό χώρο. Ορισμένοι μόνο ντόπιοι βιοτέχνες εξελίχτηκαν σε βιομηχάνους και αυτοί στον Πειραιά μετά τη δεκαετία του 1970»⁴. Οι τριγμοί όφειλαν την προέλευσή τους στο γεγονός ότι «η βιομηχανία έχει ανάγκη από τις ελεύθερες εργατικές δυνάμεις, απαιτεί το άμεσο ενδιαφέρον του παραγωγού για τα εργαλεία παραγωγής και το προϊόν της εργασίας του. Στο δουλοπάροικο ή σκλάβο δεν μπορεί να εμπιστευτεί κανείς μηχανές. Πολύ περισσότερο, δε, πολύπλοκες μηχανές που απαιτούν μόρφωση και ειδίκευση για το χειρισμό τους»⁵. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναφανεί το αίτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, το οποίο αντανάκλαται με πολλά νομοσχέδια, που παρέμειναν νομοσχέδια (Γ.Μίλησης 1877, Δ. Πετρίδης 1896. Ο άτυχος πόλεμος του 1897 ενίσχυσε τα ανερχόμενα φιλελεύθερα στοιχεία της Ελληνικής κοινωνίας, οπότε ο ελληνικός φιλελευθερισμός θα παραλάβει τη σκυτάλη, για να επιδιώξει τη στροφή προς την αυταρχική εκπαίδευση. Το 1902 ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός απηχούσε αυτή την αντίληψη. Το συντηρητικό εκπαιδευτικό ρεύμα δε θα αργήσει να καταλογίσει στο κίνημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού αντεθνικές προθέσεις, επειδή το ίδιο πιστεύει ότι η παράδοση είναι το στοιχείο που

¹ ΣΑΚΕΛΛΑΡΟΠΟΥΛΟΣ, Θ., (1993): Οι κρίσεις στην Ελλάδα 1830-1857, τόμ. Α και Β', εκδ. Κριτική, 1993, Αθήνα, σελ.192-193

² ΣΑΚΕΛΛΑΡΟΠΟΥΛΟΣ, Θ., (1993): ό.π., σελ.192

³ ΣΑΚΕΛΛΑΡΟΠΟΥΛΟΣ, Θ., (1993): ό.π., σελ.193

⁴ ΣΑΚΕΛΛΑΡΟΠΟΥΛΟΣ, Θ., (1991): Θεσμικός Μετασχηματισμός και Οικονομική Ανάπτυξη (Κράτος και οικονομία στην Ελλάδα 1830-1922), ΕΞΑΝΤΑΣ, 1991, σελ.197

⁵ ΣΑΚΕΛΛΑΡΟΠΟΥΛΟΣ, Θ., (1991): ό.π., σελ.197

βοήθησε το έθνος να επιβιώσει. Ο Ε. Βενιζέλος αφομοιώνει τα αιτήματα του εκπαιδευτικού φιλελευθερισμού και με πρώτο συμπαραστάτη τον «Εκπαιδευτικό Όμιλο», που ιδρύθηκε στην Αθήνα τον Μάιο του 1910, με σκοπό «... να βοηθήσει να αναμορφωθεί, με τον καιρό, η Ελληνική εκπαίδευση».⁶ Ανάμεσα στους τριάντα οκτώ (38) ιδρυτές, περιλαμβάνονται και οι: ο Αλ. Δελμούζος, Δ. Γληνός, Μ. Τριανταφυλλίδης. Στα 1917 κατορθώνεται να εφαρμοστούν νεωτεριστικά μέτρα στην εκπαίδευση, που θεμελιώναν το αστικό σχολείο. Η βασική αλλαγή που θεσμοθέτησε η μεταρρύθμιση αφορούσε τη γλώσσα του δημοτικού σχολείου (εισαγωγή της Δημοτικής) αλλά κυρίως ήταν εμπλουτισμένα από ένα νέο πνεύμα, «πράγμα που αποτελεί ίσως αλλαγή μεγαλύτερης σημασίας κι από την ίδια τη γλώσσα».⁷ Στα 1920 με την πολιτική αλλαγή, ανατρέπονται τα μέτρα της περιόδου 1917-1920. Το σκηνικό αυτό, μέτρα – αντίμετρα, θα συνεχιστεί έως το 1976 και θα εκφράζει την προσπάθεια του φιλελεύθερου εκπαιδευτικού ρεύματος για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και αντιαυταρχική εκπαίδευση.

Στη δεκαετία του 1920 σταθεροποιούνται τα θεμέλια του αστικού σχολείου και παγιώνονται οι προϋποθέσεις για την ιδιαίτερα μακροχρόνια αποτυχία του. Το 1929 η κυβέρνηση Ε. Βενιζέλου θα κάνει νομοθετική πραγματικότητα την επιδιωκόμενη νέα μεταρρύθμιση. Η μεταρρύθμιση, όμως για τη οποία αγωνιζόταν ο Δελμούζος⁸ από το 1910 «δεν έγινε» διότι το λαϊκό σχολείο δεν επιτεύχθηκε, η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση δεν έγινε, η κλασική, αρχαιοπρεπής κατεύθυνση των γυμνασίων παρέμεινε και η δημοτική γλώσσα δεν έγινε ούτε καν γλώσσα του δημοτικού.

Η μετά το 1932 πολιτική αλλαγή προχώρησε στον παροπλισμό του πνεύματος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Το καθεστώς της 4^{ης} Αυγούστου θα προχωρήσει σε εκτεταμένες αλλαγές, με αποτέλεσμα η φιλελεύθερη και αντιαυταρχική εκπαιδευτική πολιτική να αναμένει το μεταπολεμικό νομοθέτη της.

Η πρώτη προσπάθεια για φιλελεύθερη και αντιαυταρχική εκπαίδευση έγινε με την υποβολή στη Γραμματεία Παιδείας της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (Π.Ε.Ε.Α) το 1944 του «Σχεδίου μιας λαϊκής παιδείας»⁹ με εμπνευστή το Δ. Γληνό. Η προσπάθεια αυτή απέτελεσε ιδιαίτερα σημαντικό σταθμό στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο εν λόγω σχέδιο δίνεται εθνικοαπελευθερωτική και κοινωνική διάσταση στην παιδεία και προτείνεται: η ενιαιότητα των σχολείων, η καθιέρωση του μονοτονικού και της δημοτικής γλώσσας, η παροχή δωρεάν βιβλίων, ιματισμού, συσσιτίων, η συνεκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών κ.λ.π. Στο ίδιο σχέδιο αναφέρεται ότι δεν μπορεί να υπάρξει σχολείο έξω από την ζωή και έξω από την πολιτική.

Σύμφωνα με το σχέδιο, γενικοί σκοποί της παιδείας¹⁰ είναι να ανυψώσει πνευματικά, ηθικά και υλικά τον εργαζόμενο λαό.

Μερικοί σκοποί¹¹ της παιδείας είναι:

⁶ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ, Δ., (1987): Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάστασή του, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, σελ. 53

⁷ ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ ΑΝΝΑ, (1992): ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΟΙ ΔΙΑΝΟΟΥΜΕΝΟΙ, ΚΕΔΡΟΣ, ΑΘΗΝΑ, σελ. 41

⁸ ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ, Α.Π. (1939): Ο δημοτικισμός και η επίδρασή του στην Ελληνική Παιδεία, Νέα Εστία, 309, σελ. 1469

⁹ ΧΑΤΖΗΣΤΕΦΑΝΙΔΗΣ, Θ. Δ., (1986), ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (1821-1986), Παπαδήμας, Αθήνα, σελ. 282-288

¹⁰ ΔΗΜΑΡΑΣ ΑΛΕΞΗΣ, (1990): Η ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΠΟΥ ΔΕΝ ΕΓΙΝΕ, Ερμής, Αθήνα, σελ.

- Να προετοιμάσει πολίτες θετικά δημιουργικούς
- Να δώσει στο παιδί και γενικά στο λαό μόρφωση και αισθητική αντίληψη
- Να στρέψει την προσοχή και στην άσκηση του σώματος
- Να οργανώσει με δημοκρατικό πνεύμα τη ζωή των σχολείων
- Να προετοιμάσει άτομα δημιουργικά και ελεύθερα, ικανά να συνεργάζονται όλα μαζί, ως μέλη του ιδίου συνόλου
- Να συνδέσει το έργο της με το άμεσο φυσικό περιβάλλον της χώρας
- Να είναι ανοικτή και να δέχεται πρόθυμα τη γνώση και την πείρα των ξένων εθνών.

Οι αγωνιστές της αντίστασης είδαν το πρόβλημα της παιδείας σε όλες τις πτυχές του: μαθητής, καθηγητής, διδακτήριο, σίτιση, ένδυση, αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικό βιβλίο και τέλος, συνεργασία σχολείου με κοινωνικό περιβάλλον. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να τεθούν οι σωστές βάσεις για το ξεκίνημα μιας δημοκρατικής παιδείας.

3.2. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΡΕΥΜΑΤΑ ΚΑΙ Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗ ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ

3.2.1. Φιλελεύθερο εκπαιδευτικό ρεύμα

Βασικός στόχος του φιλελεύθερου εκπαιδευτικού ρεύματος μετά τον πόλεμο, είναι η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος έτσι, ώστε τούτο να προσαρμοστεί στις νέες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες του ανθρώπου από τη μία μεριά και του ελληνοχριστιανικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης από την άλλη: « Έλληνες φυσικά, πρέπει να βγουν από τα σχολεία μας οι νέοι και Χριστιανοί. Αλλά τούτο δε φτάνει, γιατί κοντά στο ελληνικό φρόνημα και στη χριστιανική καρδιά είναι ανάγκη να φροντίσουμε, για να γίνουν άνθρωποι φωτισμένοι επάνω στα μεγάλα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου και εξοπλισμένοι για τον αγώνα της ζωής,... »¹²

Το φιλελεύθερο εκπαιδευτικό ρεύμα εκφράζει ο Ε. Παπανούτσος. Οι θέσεις του εκφράζονται από το περιοδικό «Παιδεία» που το 1952 μετονομάστηκε «Παιδεία και Ζωή» και αργότερα «Νέα Παιδεία».

3.2.2. Αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα

Το αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα που προήλθε από την διάσπαση του Ε.Ο. (Εκπαιδευτικός Όμιλος) στα 1927, αποσχίζεται από το φιλελεύθερο εκπαιδευτικό ρεύμα και αυτονομείται. Δε φαίνεται όμως πριν από τον πόλεμο λόγω των διώξεων που άρχισαν με το Ιδιώνυμο του 1929 και αποκορυφώθηκαν στη διάρκεια της δικτατορίας της 4^{ης} Αυγούστου και εξαιτίας ίσως εσωτερικών διαφωνιών. Άρχισε να εμφανίζεται έντονα την περίοδο 1941-1944, όπου εξιδανικεύει την εκπαίδευση μέσα στη μέλλουσα σοσιαλιστική κοινωνία με το «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας» με εμπνευστή τον Δ. Γληνό¹³. Το σχέδιο αυτό θα αποτελέσει τη βάση των αιτημάτων του αριστερού ρεύματος κατά τη μεταπολεμική περίοδο, μολονότι εξαιτίας του πολιτικού κλίματος που επικράτησε μετά τον πόλεμο δεν υπολογίζεται η

¹¹ ΔΗΜΑΡΑΣ ΑΛΕΞΗΣ, (1990), ό.π., σελ. 203-204

¹² ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Ε., (1965): Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία, Αθήνα, ΙΚΑΡΟΣ, σελ.23

¹³ ΣΩΤΗΡΙΟΥ,Κ., (1962): Το Εθνικό Συμβούλιο της Παιδείας, Επιθεώρηση Τέχνης, τομ. ΙΕ', τευχ. 87-88, σελ.300

συμμετοχή του και η άποψή του σε μία ενδεχόμενη συναινετική πολιτική. Το μεταπολεμικό εκπαιδευτικό ρεύμα εκφράζεται από την Ρ. Ιμβριώτη και τους Κ. Σωτηρίου, Ν. Κιτσίκη και Μ. Παπαμαύρο. Η αρθρογραφία του απαντάται στην Αυγή και σε άλλα προοδευτικά – πολυφωνικά έντυπα.

Το αριστερό ρεύμα, θεωρώντας δεδομένο ότι η άρχουσα τάξη είναι αντιδραστική, πιστεύει ότι ή οργάνωση της εκπαίδευσης είναι αντιλαϊκή, διότι «κανονίζεται ολόκληρη από τους σκοπούς που βάζει η εκάστοτε άρχουσα τάξη».¹⁴

3.2.3. Συντηρητικό εκπαιδευτικό ρεύμα

Το συντηρητικό εκπαιδευτικό ρεύμα διακατέχεται από έντονο ελληνοκεντρισμό και απορρίπτει κάθε νεοτεριστική προσπάθεια, φοβούμενο κυρίως το αριστερό ρεύμα. Το ρεύμα αυτό εκφράζεται από πολλούς διανοούμενους με επικεφαλής τον Κ. Γεωργούλη και από πολλούς χώρους όπως: Η Ακαδημία Αθηνών, Η Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων, Η Φιλοσοφική Σχολή, Η Θεολογική Σχολή, Οι Χριστιανικές Οργανώσεις και Η Εκκλησία, η οποία είχε αναβαθμισμένο ρόλο στην εκπαίδευση. Οι απόψεις του συντηρητικού ρεύματος εξέφραζε το Δελτίον της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών, που το 1957 μετονομάστηκε σε Ελληνοχριστιανική Αγωγή.

3.3. ΟΙ ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ

3.3.1. Γενικά

Τόσο ο παγκόσμιος πόλεμος, όσο και ο εμφύλιος που ακολούθησε, συσώρευσε στην Ελλάδα πολλά δεινά, με προεκτάσεις στην εκπαίδευση. Ελλείψεις σε σχολικά διδακτήρια, σε διδακτικό προσωπικό, σε εποπτικό υλικό κ.λ.π. Από τα 4818 διδακτήρια¹⁵ που είχαν «επιτάξει» οι Γερμανοί, τα 3035 έπαθαν σοβαρές ζημιές, 185 λεηλατήθηκαν, 590 βομβαρδίστηκαν και άλλα τόσα κήκαν.¹⁶

Από την άλλη μεριά, η αγραμματοσύνη, ο αναλφαριθμητισμός η αμάθεια και ο σκοταδισμός ήταν τα χαρακτηριστικά στοιχεία του πληθυσμού κατά την αμέσως μεταπολεμική εποχή. Σύμφωνα με την απογραφή του 1951, οι αναλφάβητοι στον αγροτικό και ημιαγροτικό πληθυσμό, άνω των δέκα (10) ετών, ανέρχονταν στο 33%, στα 100 παιδιά τα 95 δεν έφταναν στο Γυμνάσιο.¹⁷

Μπροστά σε αυτή την κατάσταση, οι μεταπολεμικές κυβερνήσεις προσπάθησαν να θεσπίσουν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, που στόχο είχαν την ανανέωση των εκπαιδευτικών πραγμάτων και τη χάραξη νέων κατευθύνσεων και προσανατολισμών στην εκπαίδευση, που υπαγορεύτηκαν

¹⁴ ΙΜΒΡΙΩΤΗ, Ρ.,(1955): Ανθρωπιστική Παιδεία: Γενική και Πολυτεχνική μόρφωση, Αθήνα, σελ. 35

¹⁵ ΚΑΤΣΑΝΤΩΝΗ Γ.,(1981): Οι δάσκαλοι στους αγώνες για ψωμί, παιδεία, ελευθερία, Σύγχρονη εποχή, Αθήνα, σελ. 134

¹⁶ ΚΑΤΣΑΝΤΩΝΗ Γ.,(1984): Εκπαιδευτικοί και Εθνική Αντίσταση, εκδ. Καρανάση, Αθήνα, σελ. 102-113

¹⁷ ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ ΣΗΦΗΣ,(1986): Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985), Gutenberg, Αθήνα, σελ. 96

από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Ο ελληνοχριστιανικός και εθνικοκεντρικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης, για παράδειγμα, ήταν αποτέλεσμα της ανασφάλειας, εσωτερικής εσωστρέφειας και των «εμφύλιων» συγκρούσεων των ελληνικών εκπαιδευτικών ρευμάτων, ενώ η στροφή στην Τεχνική και Επαγγελματική κατεύθυνση ήταν συνέπεια του Ευρωπαϊκού προσανατολισμού της Εκπαίδευσης.

Η διάθρωση της εκπαίδευσης το 1950 ήταν αποτέλεσμα του νομοθετικού έργου του 1929. Τα δημοτικά σχολεία ήταν εξαετή Μικτά (Αρρένων και Θηλέων). Ο μαθητής μετά το εξαετές δημοτικό, μπορούσε να συνεχίσει τις γενικές σπουδές του στο εξαετές Γυμνάσιο, που τον οδηγούσε σε ανώτερες σπουδές, ή να ακολουθήσει μια επαγγελματική σχολή.

Η ανάγκη της εναρμόνισης της εκπαιδευτικής πολιτικής με εκείνη των ευρωπαϊκών χωρών συνέβαλε στη διάδοση σταδιακά του πνεύματος του «Νέου Σχολείου», που ήδη είχε επικρατήσει στα ευρωπαϊκά σχολεία. Σταδιακά άρχισε να απλώνεται το πνεύμα και το ιδεώδες της «Νέας Αγωγής», σ' ό,τι αφορούσε την αντίληψη για το παιδί, την κατάργηση της αυταρχικής παιδείας και την αντικατάστασή της με φιλελεύθερη, την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, τη δημιουργία νέων ευκαιριών για το παιδί κ.λ.π.

3.3.2. Περίοδος 1950-1951(Βενιζέλος)Α.Ν. 1823/1951

Στις 24 Απριλίου 1950, στο πλαίσιο των προγραμματικών δηλώσεων της κυβερνήσεως, ο Ν. Πλαστήρας δήλωνε: «εις την εποχήν μας η εκπαίδευσις της νεότητος έχει καταστεί περισσότερο κρίσιμος... και ανήκει εις την Παιδείαν το καθήκον, όπως εμπεδώσει εις τα ψυχάς της Νεότητος τας αιωνίας αρχάς του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού...»¹⁸

Με τις παραπάνω δηλώσεις άρχιζε να θεμελιώνεται ο Ελληνοχριστιανικός προσανατολισμός της μεταπολεμικής εκπαίδευσης. Ακολούθως ο Αναγκαστικός Νόμος 1823/51 νομοθετείται στις 26.5.51 από τυπικά φιλελεύθερη κυβέρνηση (Σ. Βενιζέλος, Πρωθυπουργός και Γ. Παπανδρέου, Υπουργός Παιδείας) «λόγω κατεπειγούσης και αναποφεύκτου ανάγκης».¹⁹ Ο Νόμος δεν εξέφραζε τη φιλελεύθερη άποψη (ο Ε. Παπανούτσος είχε αποπεμφθεί από Γενικός Γραμματέας στις αρχές του 1951 και σύμβουλος του Υπουργού είχε γίνει ο συντηρητικός Κ. Γεωργούλης).

Η πρωταρχική πρόβλεψη του νόμου είναι ο Ελληνοχριστιανικός προσανατολισμός του: «Η μέση εκπαίδευσις επιδιώκουσα την διάπλασιν χρηστών πολιτών εν τω πλαισίω των ιδεωδων του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού σκοπόν έχει τούτο μεν να παράσχη την αναγκαίαν δια τον βίον γενικήν μόρφωσιν...».²⁰ Ο νόμος αυτός σε συνδυασμό με τον Α.Ν. 516,²¹ είχε ως μόνη πραγματική αποστολή να καθορίσει το ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα λειτουργούσε η εκπαίδευση του μεταπολεμικού κράτους, αφού δε φαίνεται να διαρρυθμίζει τίποτε άλλο περί τη μέση εκπαίδευση.²² Το

¹⁸ Επίσημα πρακτικά των συνεδριάσεων της Βουλής, (1951), Περίοδος Α', Σύνοδος Α', Τόμος Α', σελ. 13

¹⁹ Επίσημα πρακτικά των συνεδριάσεων της Βουλής, 1951, συνεδριάσεις Α' - ΑΕ', Αθήνα, σελ. 12

²⁰ Α.Ν. 1823/51 Άρθρο 1, σελ.10

²¹ Α.Ν. 516/8-1-1948 Περί ελέγχου νομιμοφροσύνης των δημοσίων κλπ υπαλλήλων και υπηρετών, ΦΕΚ 6

²² ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ, Δ., 1990: Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974), Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη, σελ.103

παραπάνω ιδεολογικό πλαίσιο εδραίωνε τη βάση του ελληνοχριστιανικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Ο Ε. Παπανούτσος (1951) έγραφε: «Η τραγική ισχνότητα του νέου νόμου έρχεται στην επιφάνεια αμέσως κι όλα από το πρώτο άρθρο του. Όταν ο συντάκτης του επιχειρεί να θέσει τους σκοπούς της Μέσης Παιδείας, τίποτα καλύτερο δεν μπόρεσε να βρει και περιορίστηκε να επαναλάβει έναν τριμμένο από τους πανηγυρικούς και τα άρθρα της στιγμής κοινό τόπο: τον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό και την παράδοσή του. Ο Α.Ν. 1823, όπως έγινε, δεν πρόκειται να προσφέρει στη νομοθετική και στην εκτελεστική μας εξουσία καμιά βοήθεια στο έργο της, εκτός αν θεωρηθεί λαμπρό παράδειγμα προς αποφυγήν!».²³

Αν και ο Α.Ν.1823 ήταν εξ αρχής καταδικασμένος να μείνει ανεφάρμοστος, ως προς τις λοιπές διατάξεις του, η προδρομική του όμως αναφορά στον Ελληνοχριστιανικό πολιτισμό ήταν το μόνο στοιχείο του, που επέζησε, το οποίο σύντομα κατοχυρώθηκε και συνταγματικά για πρώτη φορά, και καθόρισε χωρίς παρεκκλίσεις την εκπαίδευση, του μεταπολεμικού κράτους: «Εις πάντα τα σχολεία μέσης και στοιχειώδους εκπαίδευσως η διδασκαλία αποσκοπεί την ηθικήν και πνευματικήν αγωγήν και την ανάπτυξιν της εθνικής συνειδήσεως των νέων επι τη βάσει των ιδεολογικών κατευθύνσεων του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού.»²⁴

Στη διαμόρφωση του άρθρου του σχεδίου συντάγματος που αφορούσε την εκπαίδευση, η συντηρητική και η φιλελεύθερη πλευρά φαίνεται να συναινούν ως προς την ανάγκη ιδεολογικής κατεύθυνσης και ελέγχου παρά τις διαφορές ερμηνείας που προέκυψαν αργότερα. Από τη συντηρητική πλευρά η πιο χαρακτηριστική τοποθέτηση είναι αυτή του Χ. Θηβαίου,²⁵ ο οποίος υποστηρίζει ότι είναι σκόπιμη η συνταγματική κατοχύρωση του εθνικού-ιδεολογικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης, δηλαδή προς τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη. Ανάλογα επιχειρήματα από τη φιλελεύθερη πλευρά αναπτύσσει ο Κ. Τσάτσος,²⁶ ο οποίος τονίζει ότι πρέπει να κατοχυρωθεί ο ελληνοχριστιανικός πολιτισμός και ο Β. Στεφανόπουλος²⁷ ο οποίος στην προσπάθειά του να στηρίξει το νόμο, επικαλείται την ανωριμότητα των μαθητών: «πρόκειται περί ανωρίμου ακόμη νέου τον οποίον αν παραλάβη ο αναρχικός κατηχητής δάσκαλος δύναται να του δημιουργήσει διεστραμμένον εσωτερικόν κόσμον και να του υποβάλη συστηματικώς την σκέψιν της καταλύσεως της εννοίας του Κράτους και της εξαρθρώσεως των εθνικών σκοπών τους οποίους πρέπει να έχη ως βάσιν η παιδεία εν Ελλάδι.»²⁸

Τελικά, οι περί την εκπαίδευση συνταγματικές προβλέψεις υπαγορεύονται από τους όρους μέσα στους οποίους κυοφορούνται. Οι νεότευκτες διατάξεις που αναφέρονται στην εκπαίδευση και στους δημόσιους υπαλλήλους (άρθρο 16 παρ. 2 και άρθρο 100 παρ. 1 και 2) θέτουν την εκπαίδευση κάτω από τα διασταυρούμενα πυρά του μεταπολεμικού κράτους, που σκοπό έχει να αποκλείσει συγκεκριμένες ιδεολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση: «Ιδεολογία σκοπούσαι την δια βίαιων μέσων ανατροπήν του υφισταμένου

²³ ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Ε., 1951: Παράδειγμα προς αποφυγήν, Περιοδικό Παιδεία, τόμος Ε, τεύχος 59-60, σελ.314

²⁴ ΣΥΝΤΑΓΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ,(1952), ΕΙΣ ΤΟ ΟΝΟΜΑ ΤΗΣ ΑΓΙΑΣ ΚΑΙ ΟΜΟΟΥΣΙΟΥ ΚΑΙ ΑΔΙΑΙΡΕΤΟΥ ΤΡΙΑΔΟΣ, Άρθρο 16, παρ.2

²⁵ Επίσημα πρακτικά των συνεδριάσεων της Βουλής, 1951, συνεδριάσεις Α΄- ΛΕ΄, Αθήνα, , σελ. 14

²⁶ Επίσημα πρακτικά των συνεδριάσεων της Βουλής, 1951, ό.π.,σελ. 13

²⁷ Επίσημα πρακτικά των συνεδριάσεων της Βουλής, 1951, ό.π, σελ. 12

²⁸ Επίσημα πρακτικά των συνεδριάσεων της Βουλής, 1951, ό.π.,σελ. 15

πολιτειακού ή κοινωνικού καθεστώτος αντίκειται απολύτως προς την ιδιότητα του δημόσιου υπαλλήλου.»²⁹

Τελικά, η μεταπολεμική Ελλάδα, άρχισε να παγιώνει τον ιδεολογικό προσανατολισμό της, ο οποίος καθόρισε το δρόμο της εκπαίδευσης: «Οι διατάξεις του Συντάγματος που αφορούν την εκπαίδευση, φανερώνουν την αποφασιστικότητα του συνταγματικού νομοθέτη να εξασφαλίσει, και πέρα από τη δραματική συγκυρία του εμφυλίου πολέμου, αφ ενός τον αποκλεισμό ορισμένων ιδεολογικών ρευμάτων αόριστα προσδιοριζόμενων και αφ ετέρου την υπεροχή ορισμένων άλλων, εξίσου ασαφώς οριζομένων, ως κατευθυντηρίων αρχών της κρατικής δράσης».³⁰

3.3.3. Περίοδος 1952-1959 (Συναγερμός-ΕΡΕ). Μεταρρύθμιση του 1959

Το Νοέμβριο του 1952 ανέλαβε τη διακυβέρνηση ο Ελληνικός Συναγερμός, συντηρητικό κόμμα, με Υπουργό παιδείας τον Κ. Καλλία (19.11.52-11.4.54) και Γενικό Γραμματέα τον Κ. Γεωργούλη. Η κυβέρνηση με τις προγραμματικές της δηλώσεις³¹ υπόσχεται «την εθνικήν διασφάλισιν της παιδείας δια επαγρυπνήσεως και αντιμετώπισιν του εκπαιδευτικού προβλήματος μετά περισκέψεως και άνευ χρονοτριβής και συνολικήν αντιμετώπισιν του εκπαιδευτικού προβλήματος εις την βάσιν του». Τελικά θα υιοθετηθεί ως εκπαιδευτική πολιτική της το πρώτο σκέλος, με αστυνομεύσεις μαθητών διώξεις εκπαιδευτικών, εορταστικές εκδηλώσεις «επι τη επετείω της Νίκης κατά των κομμουνιστοσυμμοριτών»³² και «φιλολογικά μνημόσυνα προς στηλίτευσιν των κομμουνιστικών θηριωδιών και εγκλημάτων... στηλίτευσιν παιδομαζώματος...»³³ χωρίς να επιζητήσει ή να αποπειραθεί να θέσει το ζήτημα του εκπαιδευτικού προβλήματος.

Η κυβέρνηση του Παπάγου δίνει προτεραιότητα στην ανέγερση διδακτηρίων, στην επισκευή των αιθουσών διδασκαλίας, στην αύξηση των οργανικών θέσεων και στην οικονομική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, ενέργειες που διασφαλίζουν την εθνική παιδεία από τον κίνδυνο μιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Τα αποτελέσματα της προσπάθειας διασφάλισης της εθνικής παιδείας οδήγησαν την πανίσχυρη κυβέρνηση σε νομοθετική αδράνεια, και όπως τονίζει ο Παπανούντος Ε.(1956): «η προσοχή της, στο εκπαιδευτικό κεφάλαιο, στράφηκε προς ζητήματα εντελώς δευτερεύοντα.»³⁴

Από την άλλη μεριά, πολλοί γονείς δυστροπούσαν να καταβάλλουν τις πρόσθετες, εκτός τις νόμιμες, μηνιαίες εισφορές που επέβαλαν τα σχολεία στους μαθητές για τη συντήρησή τους. Οι σύλλογοι μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις επέβαλαν ποινές στους μαθητές εκείνους, που ηρνούντο να

²⁹ ΣΥΝΤΑΓΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ,(1952), ΕΙΣ ΤΟ ΟΝΟΜΑ ΤΗΣ ΑΓΙΑΣ ΚΑΙ ΟΜΟΟΥΣΙΟΥ ΚΑΙ ΑΔΙΑΙΡΕΤΟΥ ΤΡΙΑΔΟΣ, Άρθρο 100, παρ.2

³⁰ ΑΛΙΒΙΖΑΤΟΣ, Ν.,(1986): Οι πολιτικοί θεσμοί σε κρίση (1922-1974): όψεις της ελληνικής εμπειρίας, Θεμέλιο, Αθήνα, σελ.528

³¹ ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΩΝ ΣΥΖΗΤΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ, (1953), περίοδος Γ', Σύνοδος Α', Τόμος Α', σελ. 12

³² ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ,(1959): Εορταστικά εκδηλώσεις επι τη επετείω της Νίκης κατά των κομμουνιστοσυμμοριτών, Αρ.Εμπ. Πρ.341/εγκ. 172/21.08.1959

³³ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΝ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ, (1958): Αρ. Εμπ. Πρωτ.: 3902/28.11.1958

³⁴ ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ,Ε.,(1956):Παιδεία και Ζωή, το. Ε', τευχ. 46, σελ. 2

καταβάλουν τις πρόσθετες εισφορές.³⁵ Το Υπουργείο από την μεριά του απειλούσε τα σχολεία με μη έγκριση δαπανών, αν δεν έπαιρνε το ποσοστό του από τις υποχρεωτικές εισφορές: «Ουδενός σχολείου μη συμμορφωθέντος προς την 89081/31.8.54 διαταγήν περί καταθέσεως του ποσοστού του υπέρ του Υπουργείου Παιδείας εκ της υποχρεωτικής εισφοράς των μαθητών του σχολικού ταμείου, θα εγκρίνεται οιαδήποτε δαπάνη»³⁶

Το θέμα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης επανήλθε όταν η κυβέρνηση της ΕΡΕ στην προσπάθειά της να αυξήσει τα μαθητικά τέλη, έφερε στη βουλή το σχετικό νομοσχέδιο. Στη συζήτηση που επακολούθησε εκτός από τις αντιδράσεις για το νομοσχέδιο ο Γ. Παπανδρέου προτείνει: «είναι τόσο βαθύ το πάθος μου δια την παιδείαν, ώστε θα επεθύμουν να προβώ εις μίαν πρότασιν προς ολόκληρον την βουλήν και προς την Κυβέρνησιν, να αποφασίσωμεν τον καταρτισμόν μίας διακομματικής επιτροπής από όλα τα κόμματα».³⁷

Ο Υπουργός παιδείας της ΕΡΕ Π. Λεβαντής, αποδέχεται την πρόταση, οπότε δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων. Έτσι, άρχισαν νέες συζητήσεις, ιδιαίτερα, στις αρχές του 1957. Η εφημερίδα Έθνος άρχισε σχετική έρευνα με τίτλο: Η παιδεία: ο μεγάλος ασθενής (σε 18 συνέχειες, από 11.3.57 έως 29.3.57). Έτσι, άρχισαν οι πρώτες συζητήσεις μέσα στο πλαίσιο του ελληνοχριστιανικού προσανατολισμού της παιδείας. Το φιλελεύθερο ρεύμα κινείται δραστήρια και ο Ε. Παπανούτσος συμμετέχει στην Επιτροπή παιδείας που συγκροτήθηκε το 1957: «έτσι, εξηγείται το γιατί, παρά το διαφορετικό πολιτικό μου προσανατολισμό η Κυβέρνηση Καραμανλή με κάλεσε να πάρω μέρος στην Επιτροπή Παιδείας»³⁸ και παράλληλα δίνει διαλέξεις. Και το συντηρητικό ρεύμα δραστηριοποιείται: «δεν δύνανται να εννοήσουν ότι εκείνο που χρειάζεται εις την εκπαίδευσιν δεν είναι η μεταρρύθμισις αλλά η οργάνωσις και συγκεκριμένως η συμπλήρωσις των ελλείψεων».³⁹

Αποτέλεσμα των εξορμήσεων του φιλελεύθερου ρεύματος, υπήρξε η αντιστροφή της συντηρητικής λογικής, οπότε άρχισε να θεωρείται επικίνδυνη η μη καθιέρωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης: «Και τούτον περισσότερο επείγον σήμερον, οπότε πρόκειται να εισέλθωμεν εις την Κοινήν Ευρωπαϊκήν αγορά. Επείγει να παρασκευασθώμεν δια να μη υποστώμεν δεινάς οικονομικάς συνεπειάς».⁴⁰

Τελικά, η κυβέρνηση αντί τη διακομματική επιτροπή προχώρησε στην συγκρότηση Επιτροπής Παιδείας (14.06.57), από ειδικούς. Μολονότι σημειώθηκαν αντιδράσεις για τα πρόσωπα που αποτελούσαν την Επιτροπή Παιδείας: «Το Διοικητικόν Συμβούλιον της Εταιρείας Ελλήνων Φιλολόγων, διαμαρτύρεται εντόνως δια την εξαγγελθείσαν μονόπλευρον σύστασιν κρατικής επιτροπής προς αναδιοργάνωσιν της Παιδείας. ... Η Παιδεία του Έθνους θα κινδυνεύσει ανεπανωρθώτως, όταν κατορθωθή να εγκαταλειφθή η επί των Αρχαίων γραμμάτων θεμελίωσις αυτής. Τότε θα νοθευθή ο χαρακτήρ του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού και θα επακολουθήσῃ μοιραίως ο

³⁵ ΥΠΕΠΘ, (1955): Αρ. Πρ. 57010/9.06.1955

³⁶ ΥΠΕΠΘ, (1955): Αρ. Πρ. 1135/Α/1955

³⁷ ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΩΝ ΣΥΖΗΤΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ, (1957), (συνεδριάσεις 1-47/6.7-10.10.1956), Εν Αθήναις, σελ. 365

³⁸ ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Ε., (1982): Απομνημονεύματα, Φιλιππότης, Αθήνα, σελ. 90

³⁹ ΓΕΩΡΓΟΥΛΗΣ, Κ., (1957): Δεκάτη Τρίτη τακτική συνέλευσις Φιλολόγων, Περιοδικό Πλάτων, έτος Θ', τευχ. Α' 17, σελ. 191

⁴⁰ ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ Γ., (1957): Ομιλία στον Ροταριανό όμιλο, εφ. Το Βήμα, 18.06.1957, σελ. 4

αφελληνισμός...»⁴¹, η σύστασή της θεωρήθηκε ως σημάδι μιας ενεργητικής εκπαιδευτικής πολιτικής και ως αποκορύφωμα των αγώνων του φιλελεύθερου ρεύματος για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η Επιτροπή παιδείας μετά από 53 συνεδριάσεις(24.06.57-10.01.1958) υποβάλλει τα πορίσματά της επιτροπής που προτείνουν την άσκηση φιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής και ανάλογες αλλαγές στην εκπαίδευση. Η σφοδρή κριτική που επιφύλαξε στην πρόταση της Επιτροπής Παιδείας το συντηρητικό εκπαιδευτικό ρεύμα, δίνει ανάγλυφα το μέτρο των αντιστάσεων που είχε να αντιμετωπίσει μία ασύμφωνη με τον παραδοσιακό ελληνοχριστιανικό προσανατολισμό επιλογή. Η κυβέρνηση της ΕΡΕ παρά το γεγονός ότι θεωρητικά προσχωρεί στη φιλελεύθερη επιχειρηματολογία, με τις νομοθετικές πρωτοβουλίες της το 1959, άτολμες και ανακόλουθες ως προς τις παραδοχές της, αφήνει να διαφανεί η αδυναμία της να απεγκλωβιστεί από τις προδιαγραφές της ελληνοχριστιανικής πολιτικής και του ελληνοκεντρικού προσανατολισμού.

Η Εταιρεία Ελλήνων Φιλολόγων στη σχετική ανακοίνωσή της για τα πορίσματα αναφέρει «Η επιτροπή αποφεύγει να χρησιμοποιήσει τον συνταγματικώς καθιερωμένον όρον ελληνοχριστιανικός πολιτισμός... Εάν γίνη δεκτή η εισαγωγή μεταφράσεων, δύναται τις να προείπη ότι εντός μιάς γενιάς οι πλείστοι εκ των μορφωμένων Ελλήνων δεν θα έχουν δοκιμάση το βίωμα της ζώσης επαφής με την Ελληνικήν και χριστιανικήν παράδοσιν».⁴² Και συνεχίζει: «εξ άλλου , εάν ωθήσωμεν την νεότητα εις την άμεσον χρησιμοθηρίαν, τούτο θα έχει ως άμεσον αποτέλεσμα να αποκοπούν αι νέαι γενεαί από τα υψηλά θρησκευτικά και πνευματικά ιδεώδη. ... Περιωρίσθη η επιτροπή εις απλού εγκωμιασμόν των χριστιανικών αξιών, χωρίς να υποδείξη και θετικά μέτρα δυνάμενα να θεμελιώσουν εις τας ψυχάς των νέων την πίστιν προς την πατροπαράδοτον ορθόδοξον ομολογίαν.»⁴³ ΠΛΑΤΩΝ,έτος Ι', έκτακτον αυτοτελές παράρτημα, 1958, σελ.58 Παι

Η ΟΛΜΕ τονίζει: «...Το συντελεσθέν υπό της επιτροπής έργον είναι υπερβολικά πτωχόν...»⁴⁴

Εκτός των άλλων και η «Ένωσις Ελλήνων Φυσικών» αντέδρασε αρνητικά στα πορίσματα: «η επιτροπή δίδει την χαριστικήν εις τα φυσικά μαθήματα βολήν...».

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1959 έφερε στην επιφάνεια μία βασική αντινομία-σύγκρουση που υπήρχε στην ελληνική κοινωνία. Αφ' ενός βασική λειτουργία του σχολικού συστήματος ήταν ιδεολογική, δηλαδή η διαπαιδαγώγηση και η κοινωνικοποίηση των μαθητών στα πρότυπα και τις αξίες του στατικού και αυταρχικού κοινωνικοπολιτικού συστήματος , που προσπαθούσε να διατηρηθεί και αφ' ετέρου η ανάγκη για προσαρμογή στην προχωρημένη τεχνολογία και ανάπτυξη της οικονομίας. Η παραδοσιακή-συντηρητική ιδεολογική λειτουργία των Ελληνικών σχολείων άρχισε να γίνεται εμπόδιο. Τα μέτρα του 1959 ήταν μία απόπειρα να χαλαρώσει ο ιδεολογικός κλοιός πάνω στα σχολεία και να εκσυγχρονιστεί η οικονομική λειτουργία τους, δίνοντας έμφαση στην τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση.

Μετά το τέλος των εργασιών της Επιτροπής Παιδείας και μετά την κατάθεση των πορισμάτων της, η Βουλή διαλύθηκε, προκηρύχθηκαν εκλογές, τις κέρδισε η ΕΡΕ και ο Καραμανλής σχημάτισε κυβέρνηση. Και ενώ

⁴¹ Εκπαιδευτικά ειδήσεις, (1957): Περιοδικό Πλάτων, έτος Θ', Τεύχ. Α'17, σελ. 193

⁴² ΠΛΑΤΩΝ, (1958),έτος Ι',έκτακτον αυτοτελές παράρτημα, σελ.27,31

⁴³ ΠΛΑΤΩΝ, (1958),ό.π., σελ. 58

⁴⁴ ΠΛΑΤΩΝ, (1958),ό.π., σελ. 44

αναμενόταν να μετασχηματιστούν τα πορίσματα σε διατάγματα, ο Ε. Παπανούτσος διαπιστώνει ότι: «είχαν καταδικαστεί να ταφούν στο χρονοντούλαπο του Υπουργείου – πράγμα που δυστυχώς έγινε.»⁴⁵

Μετά από τον «ενταφιασμό» των πορισμάτων επακολούθησαν τα νομοθετήματα του 1959 (Ν.Δ. 3971/59⁴⁶ και Ν.Δ. 3973/59⁴⁷), με τα οποία το εξαετές Γυμνάσιο χωριζόταν σε τριετείς κύκλους, από τους οποίους ο δεύτερος περιλάμβανε ποικίλες κατευθύνσεις σπουδών, όπως (τεχνική, οικονομική, ξένων γλωσσών κ.λ.π).

Στα νομοθετήματα απάντησε αρνητικά τόσο το αριστερό, όσο και το φιλελεύθερο ρεύμα : «Η ανάλυση του νέου νόμου έδειξε ότι η ανακαίνιση της παιδείας μας και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ... είναι ένας μύθος. Κάτι επήγε στην αρχή να γίνει σοβαρό, ορθό και γενναίο. Αλλά στη μέση του δρόμου χάλασε. Απροσδόκητα, θλιβερά, ανεπανόρθωτα. Η Ελληνική Εκπαίδευση περιμένει το νομοθέτη της.»⁴⁸

Το μέρος των νόμων, που αφορούσε την επαγγελματική εκπαίδευση παρέμεινε χωρίς αποτέλεσμα, διότι προσέκρουσε στην έλλειψη προσωπικού και την ανεπαρκή προετοιμασία γι αυτές τις μεταβολές. Παρ όλα αυτά, τα εκπαιδευτικά ζητήματα ήλθαν πάλι στο προσκήνιο και αποτελούσαν μία από της κυριότερες ανησυχίες της κοινωνίας, τη στιγμή μάλιστα που η χώρα είχε ενταχθεί πλέον στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ο ανταγωνισμός ήταν φανερός.

3.3.4. Περίοδος 1960-63 (ΕΡΕ)

Η περίοδος μπορεί να θεωρηθεί νομοθετικά «νεκρή», μολονότι σημαδεύτηκε από τους αγώνες για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Την περίοδο αυτή εξακολουθούσε να κυριαρχεί το αντικομμουνιστικό μένος. Ο Νομάρχης Λακωνίας, με ευκαιρία τον εορτασμό της 28^{ης} Οκτωβρίου, καλούσε τους επιθεωρητές και τους διευθυντές να προβάλουν κατά την σχετική ομιλία, την ασυνέπεια του Κομμουνιστικού κόμματος κατά την διάρκεια της φασιστικής επιθέσεως και να «φορτώσουν» σ' αυτό τη διάβρωση των ενόπλων δυνάμεων και την ήττα από τους Γερμανούς: «Δέον να υπογραμισθή η διαβρωτική προσπάθεια του ΚΚΕ εναντίον ενόπλων δυνάμεων και κοινής γνώμης ίδια, μετά την επίθεσιν της χιτλερικής Γερμανίας..»⁴⁹ Από την άλλη μεριά στα υποβαλλόμενα από τους Διευθυντές υποχρεωτικά δελτία πεπραγμένων και δραστηριότητας, συνήθως αναφερόταν ομιλίες για το «Δεκεμβριανό κίνημα των κομμουνιστών»⁵⁰ και για τον εκκλησιασμό⁵¹ του σχολείου.

Μετά την αμφισβήτηση του αποτελέσματος των εκλογών της 29.10.61, άρχισε ο «ανένδοτος αγώνας» από την Ε.Κ. ως μέσον διαμαρτυρίας και

⁴⁵ ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Ε.,(1982):Απομνημονεύματα, Φιλippiότης, Αθήνα, σελ.92

⁴⁶ Β.Δ.3971/1959 :Περί τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσεως, οργανώσεως της μέσης εκπαίδευσεως και διοικήσεως της Παιδείας

⁴⁷ Β.Δ.3973/1959: Περί ενοποιήσεως και συντονισμού της επαγγελματικής εκπαίδευσεως

⁴⁸ ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Ε. ,(1959) : Η ελληνική εκπαίδευση περιμένει τον νομοθέτη της, Περ. Παιδεία και ζωή, τομ. Η', τευχ. 78, σελ. 169

⁴⁹ ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ ,ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΛΑΚΩΝΙΑΣ,(1960): Εορτασμός 28^{ης} Οκτωβρίου, Αρ.Πρ. 343/24.10.1960

⁵⁰ ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΓΥΜΝΑΣΙΟΝ ΕΝ ΚΡΟΚΕΑΙΣ(1961): Δελτίον Ενημερώσεως μηνός Νοεμβρίου, 4.12.1961

⁵¹ ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΓΥΜΝΑΣΙΟΝ ΕΝ ΚΡΟΚΕΑΙΣ(1961): Δελτίον Ενημερώσεως μηνός Δεκεμβρίου, 18.12.1961

αντίστασης. Η εκπαίδευση αναδεικνύεται κεντρικό ζήτημα με τις απεργίες των εκπαιδευτικών και τις διαδηλώσεις των φοιτητών και μαθητών με αιτήματα την «προίκα» για την παιδεία (15% του προϋπολογισμού) και τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Το 1963 η ΕΔΑ παρουσιάζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της, που ταυτίζεται με τις θέσεις του αριστερού ρεύματος και επιμένει για εκδημοκρατισμένο σχολείο που θα εξοπλίζει τη νέα γενιά πνευματικά, τεχνικά και η γλώσσα του θα είναι η δημοτική.

3.3.5. Περίοδος 1964-66 (Ε.Κ.) Μεταρρύθμιση του 1964

Το αίτημα της φιλελεύθερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ικανοποιείται από την Ε.Κ. με το Ν. 4379/1964 ΦΕΚ 182. Ο νόμος θα φέρει αποφασιστικές εκσυγχρονιστικές αλλαγές στη Μέση (Δευτεροβάθμια) Εκπαίδευση. Ο φιλελεύθερος ιδεολογικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Ε. Παπανούτσο, θα διαπλάσει τον ελεύθερο και υπεύθυνο άνθρωπο.

Ανάμεσα στα άλλα, ο νόμος 4379/1964 σκόπευε:

δωρεάν Παιδεία σ όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης

βαθμιαία επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από 6 σε 9 χρόνια

αναγνώριση ισοτιμίας της δημοτικής γλώσσας με την καθαρεύουσα

καθιέρωση του «Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου»

ίδρυση του «Παιδαγωγικού Ινστιτούτου»

διδασκαλία των αρχαίων Ελληνικών κειμένων από δόκιμες νεοελληνικές μεταφράσεις

«Από την ΕΡΕ και το συντηρητικό εκπαιδευτικό ρεύμα η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Ε.Κ κρίνεται ως φορέας “εθνικών κινδύνων” : συνιστά “εκτροπή”, “αποκοπή”, “άρνηση” του παραδοσιακού προσανατολισμού της εκπαίδευσης, υποσκάπτει τον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό-άρα και τα θεμέλια του έθνους-....»⁵²

Το αριστερό ρεύμα θα κρατήσει θετική στάση μπροστά το νομοσχέδιο, διότι αποβλέπει «να υψώσει την εκπαίδευση σε επίπεδο κάπως ανώτερο, κάπως πληρέστερο στις απαιτήσεις της σύγχρονης πνευματικής και τεχνικής δημιουργίας, να εξασφαλίσει κάπως καλύτερες συνθήκες σπουδών, για τα παιδιά του λαού, να αυξήσει την υποχρεωτική θητεία, χωρίς όμως να διαλύει το σκοταδισμό, σύμφωνα με το αίτημα του εκδημοκρατισμού.»⁵³

Ο ελληνοχριστιανικός όμως προσανατολισμός της εκπαίδευσης παραμένει: «Το παιδευτικόν έργον του Γυμνασίου πρέπει να είναι: α) Η θρησκευτική αγωγή των μαθητών κατά τα δόγματα της Ορθόδοξης Χριστιανικής Θρησκείας...»⁵⁴

Το ίδιο ισχύει και για το Λύκειο: «Είς το Λύκειον οι μαθηταί πρέπει: α) Να εμβαθύνουν εις το πνεύμα του χριστιανισμού και να κατανοήσουν τον ρόλον της ορθοδοξίας εις την ιστορία του Ελληνικού Έθνους»⁵⁵

⁵² ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ, Δ.,(1990): Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974), Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη, σελ.282

⁵³ ΚΙΤΣΙΚΗΣ, Κ.,(1976): Η παιδεία στην εποχή μας, Α'εβδομάδα σύγχρονης σκέψης (12-20 Μάη 1965),Θεμέλιο, Αθήνα, , σελ.336-337

⁵⁴ ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, Ν.4379,ΦΕΚ 182/24 Οκτωβρίου 1964, ,Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως, Άρθρο 8, §1, σελ.897

⁵⁵ ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, ΦΕΚ 190/1919 ,Περί κωδικοποιήσεως των εις την μέσσην εκπαίδευσιν αναγομένων διατάξεων, Άρθρο 10, §1, σελ.8979)

Παρ όλα αυτά η Φιλοσοφική σχολή Αθηνών αντέδρασε χαρακτηριστικά: «Ένα ουμανιστικό ή Ελληνοχριστιανικό σχολείο όπου δεν διδάσκονται τα Λατινικά και τα Αρχαία Ελληνικά δεν μπορεί να ονομάζεται σχολείο μέσης εκπαιδεύσεως»⁵⁶

Η πτώση της Ε.Κ., στις 15 Ιουλίου 1965 έθετε σε κίνδυνο την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Οι ασταθείς και σύντομες κυβερνήσεις που ακολούθησαν φάνηκαν αδύναμες να την θίξουν.

3.3.6. Περίοδος 1967-73 (ΔΙΚΤΑΤΟΡΙΑ)

Η Επιβολή της δικτατορίας θα δημιουργήσει μία νέα κατάσταση. Με τηλεγραφική διαταγή⁵⁷ θα καταργηθεί το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Στη συνέχεια με σχετική διαταγή καλούνται οι Διευθυντές να παραδώσουν στην Αστυνομία τα «Δελτία» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, επειδή μέσα σ αυτά δημοσιεύοντο άρθρα των Ε. Παπανούτσου και Ι. Κακριδή, «φορέων της σκοταδιστικής Εκπαιδευτικής Μεταρρυθμίσεως».⁵⁸ Τέλος, με τον ΑΝ 129⁵⁹ ανατράπηκε ολοκληρωτικά η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Ε.Κ.. Η εγκαθίδρυση του δικτατορικού καθεστώτος, ανέκοψε αρχικά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 για λόγους ιδεολογικούς και πολιτικούς. Ο τεχνοκρατικός ανθρωπισμός και ο φιλελεύθερος εθνοκεντρισμός των πολιτικών εκπροσώπων της ενδογενούς αστικής τάξης αντικαταστάθηκε με τα συνθήματα για την αξία του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού.⁶⁰

Ακολούθησε η τηλεγραφική κατάργηση της διδασκαλίας του μαθήματος Στοιχείων Δημοκρατικού Πολιτεύματος⁶¹ και οι διώξεις των καθηγητών. Πολλοί τέθηκαν σε διαθεσιμότητα και πολλοί επίσης απολύθηκαν οριστικά από την υπηρεσία.

Η δικτατορία, προκειμένου να μπορεί να ελέγχει αποτελεσματικά το χώρο της εκπαίδευσης, προχώρησε στο νόμο⁶² 651. Με σχετικές εγκυκλίους διέταξε τους διευθυντές να αστυνομεύουν το χώρο του Σχολείου: «Παραγγέλομεν, όπως, οσάκις υποπίπτει εις την αντίληψιν υμών οιαδήποτε αντεθνική και αντικυβερνητική δραστηριότης... αναφέρητε πάραυτα ημίν.»⁶³

Τέλος, με το αναλυτικό πρόγραμμα⁶⁴ του 1969 η χούντα προσπάθησε να προσαρμόσει το εκπαιδευτικό σύστημα στις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της εποχής αλλά η εμμονή της αποκλειστικά στα συνθήματα του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, , την οδήγησαν στην αποτυχία. Συγκροτεί και αυτή επιτροπή για να εξετάσει τα εκπαιδευτικά προβλήματα, τα πορίσματα

⁵⁶ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ, (1964): Υπόμνημα επί των Κυβερνητικών Μέτρων Περί της Παιδείας, Περ. ΠΛΑΤΩΝ, τόμος ΙΣΤ', έκτακτον Αυτοτελές Παράρτημα ΙΙΙ, Αθήνα, Σελ. 55)

⁵⁷ ΑΝ 59/30.06.67, Άρθρον μόνον.

⁵⁸ ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΓΕΝΙΚΟΣ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗΣ ΙΓ' ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ, (1967): Προς τους Διευθυντάς, Αρ. Εμπ. Πρ. 2762/ 9.08.1967

⁵⁹ ΑΝ 129/25.09.67 ΦΕΚ 63- «περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής εκπαιδεύσεως ...»

⁶⁰ ΝΟΥΤΣΟΣ, Χ. , (1979): Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος, Θέμελιο, Αθήνα, σελ.284

⁶¹ ΔΗΜΑΡΑΣ, Α., (1990): Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Ερμής, σελ. 292

⁶² Ν.Δ. 651/1970: Περί Οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και Διοικήσεως του Προσωπικού αυτής

⁶³ ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΛΑΚΩΝΙΑΣ, ΔΙΕΥΘΥΝΣΙΣ Μ.Ε., (1972): Αντεθνικαί-Αντικυβερνηταί ενέργειαι, Αρ. Εμ. Πρ.118/19.12.1972

⁶⁴ Β.Δ. 725/1969 (ΦΕΚ. 225/69 τ.Α'): Περί ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων των σχολείων Μέσης Εκπαιδεύσεως

της οποίας δεν αντιμετωπίστηκαν με ιδιαίτερο ζήλο, όσον αφορά την υλοποίησή τους. Οι αντιδράσεις των φοιτητών της Νομικής Σχολής του Πανεπιστημίου της Αθήνας και των άλλων Πανεπιστημίων της χώρας, με αποκορύφωμα την εξέγερση του Πολυτεχνείου, ματαίωσαν τα σχέδια για την εκπαίδευση της δικτατορίας.

3.3.7. Περίοδος 1974-81 (Ν.Δ.). Μεταρρύθμιση του 1976

Η πολιτική αλλαγή του 1974 επέφερε μια αλλαγή στο παιδαγωγικό σύστημα, που εκφράστηκε με τη μεταρρύθμιση του 1976. Στα βασικά σημεία της η νομοθεσία του 1976 (κυβέρνηση Κ. Καραμανλή, Υπουργός Γ. Ράλλης, σύμβουλος Ε. Παπανούτσος) επαναφέρει τα σχήματα και τις ρυθμίσεις της Μεταρρύθμισης του 1964 που είχαν ανατραπεί από την δικτατορία. «... φαίνεται σαν ειρωνεία της ιστορίας το γεγονός ότι η δεξιά παράταξη εμφανίστηκε να προτείνει τα μεταρρυθμιστικά μέτρα που τόσο λυσσαλέα είχε πολεμήσει μια δεκαετία πριν»⁶⁵

Η μεταρρύθμιση εκφράστηκε με τρία (3) νομοσχέδια: Ν.309/76⁶⁶, Ν.576/1977⁶⁷ και ο Ν.186/75⁶⁸.

Με τον Ν.186/77 ιδρύθηκε το ΚΕΜΕ , που σκοπό είχε τη σοβαρή και εμπειριστατωμένη μελέτη και έρευνα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τύπων και βαθμίδων σχολείων, τη γνωμοδότηση για κάθε θέμα σχετικά με την εκπαίδευση, για νομοσχέδια, διατάγματα , αποφάσεις κ.λ.π.

Με τον Ν.309/76 επανέρχονται ουσιαστικά οι ρυθμίσεις του Ν.Δ. 4379/1964, βελτιωμένες:

Ως γλώσσα διδασκαλίας, αντικείμενο διδασκαλίας και γλώσσα των διδακτικών βιβλίων, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ορίζονταν η Νεοελληνική

Η Παιδεία παρέχεται δωρεάν σ όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης

Το τριετές και υποχρεωτικό για όλα τα παιδιά Γυμνάσιο αποτελεί τον πρώτο κύκλο της μέσης εκπαίδευσης

Στους αποφοίτους του γυμνασίου προσφέρονται τρεις διέξοδοι:τεχνική επαγγελματική σχολή-γενικό Λύκειο-τεχνικό επαγγελματικό Λύκειο κ.λ.π.

Ο νόμος 309/76 ρύθμιζε ακόμη θέματα σχετικά με τη διοίκηση και την εποπτεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Άλλα θέματα που ρύθμιζε η μεταρρύθμιση του 1976 είναι:

Η εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση-μετεκπαίδευση και επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού

Οι οργανικές θέσεις των καθηγητών και η διάθρωσή του

Τα συμβούλια και τις επιτροπές

Το σκοπό της διοίκησης, τη διάθρωση της κεντρικής Υπηρεσίας του ΥΠΕΠΘ

Τους πόρους του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων

Βέβαια, δεν παρέλειψε στους σκοπούς της Εκπαίδευσης να αναφέρει την ανάπτυξη της θρησκευτικής και εθνικής συνείδησης,⁶⁹ όπως ήδη είχε

⁶⁵ ΗΛΙΟΥ,Μ.,(1984):Εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική, Αθήνα, σελ.181

⁶⁶ Ν.309/1976:Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως

⁶⁷ Ν.576/1977:Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως

⁶⁸ Ν.186/1975:Περί Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως

προβλεφθεί με το σύνταγμα του 1975: «Η παιδεία έχει ως σκοπόν την ηθικήν, πνευματικήν.... Αγωγήν των Ελλήνων, την ανάπτυξιν της εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως...»⁷⁰, και παρέμεινε στο Σύνταγμα του 1986.⁷¹

Τέλος, με τον νόμο 576/77 τέθηκαν οι βάσεις για την οργάνωση και τη διοίκηση της Τεχνικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Και αυτή η μεταρρύθμιση συνάντησε πολλές αντιδράσεις και από τα συντηρητικά στοιχεία (κυρίως λόγω της καθιέρωσης της δημοτικής) και από άλλες κοινωνικές ομάδες που διαπίστωσαν σύντομα ότι ο νέος νόμος δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες της εποχής. Από την άλλη μεριά, δεν προχώρησε σθεναρά στην «αποχουντοποίηση» της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να δηλώνει η Σύλβα-Καίτη Ακρίτα στη σχετική συζήτηση της βουλής: «Μας είναι αδύνατον να αντιληφθούμε πώς μπορεί να γίνεται λόγος για ανανέωση της Παιδείας, όταν στο Σώμα των φορέων της φωλιάζουν ανενόχλητοι και διδάσκουν οι συνεργάτες των υποτακτικών της 7ετίας...»⁷² και να συνεχίζει ο Χαράλαμπος Πρωτόπαπας: «Και απομένει μια ανοικτή πληγή, η οποία θα δηλητηριάζει για πολύ καιρό το λαό... όσοι προτείνουν κατά κάποιον τρόπον εμμέσως, ή με οιονδήποτε τέχνασμα το αποδυνάμωμα της καθάρσεως, έστω εις τον βαθμόν που την προτείνει το νομοσχέδιο, παίρνουν τα όπλα εναντίον της νέας γενιάς.»⁷³ Ήλθε στο προσκήνιο η ρήση του Γληνού το 1924: «Η παιδεία γίνεται άχρηστη και βλαβερή, όταν δεν προσαρμόζεται στην εξέλιξη της ζωής και ακόμη όταν δεν υποβοηθάει την εξέλιξη...»⁷⁴

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 είχε στόχο τον περαιτέρω εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, αλλά, κυρίως, την ενίσχυση της τεχνικής εκπαίδευσης και μέσω αυτής την τεχνολογική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Τον πρώτο στόχο εξυπηρέτησαν δύο βασικά μέτρα. Η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από 6 σε 9 χρόνια και η υποχρεωτική καθιέρωση του μεικτού σχολείου, θεσμού απαραίτητου για την ισότιμη κοινωνικοποίηση των φύλων.

Βέβαια, πολλοί πιστεύουν ότι ο απολογισμός της μεταρρύθμισης του 1976 είναι αρνητικός ακόμα και ως προς τους δικούς της έμμεσους στόχους: εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και αντιμετώπιση της διάστασης ανάμεσα στην προσφορά και τη ζήτηση πανεπιστημιακής παιδείας.⁷⁵

Κρίνοντας από καθολική άποψη τη μεταρρύθμιση, διαπιστώνεται ότι γίνανε σημαντικά βήματα για τον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την προσαρμογή της τα σύγχρονα δεδομένα αλλά οι προκαταλήψεις της εκάστοτε εξουσίας και ο ελληνοχριστιανικός προσανατολισμός της δεν την άφησαν να βρει το δρόμο της. Η εκπαίδευση και μετά την μεταρρύθμιση, εξακολούθησε να είναι αυταρχική.

⁶⁹ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ, ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ, (1976), Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως, Άρθρα 26 και 29 σελ. 4397

⁷⁰ ΣΥΝΤΑΓΜΑ 1975, Άρθρο 16, παρ.2

⁷¹ ΣΥΝΤΑΓΜΑ 1986, Άρθρο 16, παρ.2

⁷² ΑΚΡΙΤΑ, Σ.-Κ. (1976): ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ, ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ, τόμ. 4^{ος}, Συνεδριάσεις ΣΘ'-ΡΚ', σελ. 4368

⁷³ ΠΡΩΤΟΠΑΠΑΣ, Χ., (1976): ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ, ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ, τόμ. 4^{ος}, Συνεδριάσεις ΣΘ'-ΡΚ', σελ. 4369

⁷⁴ ΓΛΗΝΟΣ, Δ., (1924): Ο σκοπός της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, Αθήνα, σελ. 9

⁷⁵ ΗΛΙΟΥ, Μ. (1986), Οι Αντιφάσεις της εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1976, στο Οι ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, σελ. 48)

3.3.8. Περίοδος 1981-2000 (ΠΑΣΟΚ-Ν.Δ) – Μεταρρύθμιση 1985

Μετά την κυβερνητική αλλαγή του 1981 η σοσιαλιστική κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ δρομολογεί μία σειρά μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων στην εκπαίδευση:

Καθιερώνεται η δημοτική ως επίσημη γλώσσα του κράτους

Καθιερώνεται το μονοτονικό σύστημα Ν.297/1982

Καταργούνται οι γενικοί Δ/ντές και Επόπτες της Εκπαίδευσης Ν.1232/1982

Καταργούνται οι Επιθεωρητές και εισάγεται ο θεσμός του σχολικού Συμβούλου Ν.1304/1982

Ψηφίζεται ο νέος κανονισμός μαθητικών κοινοτήτων

Ψηφίζεται ο νόμος για τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν.1566/1985

Ο Απόστολος Κακλαμάνης (1985), ως Υπουργός Παιδείας δήλωνε: «Τι ζητάμε από την Παιδεία; Πολλά ειπώθηκαν γι αυτό το θέμα . Πρέπει να ξεκαθαρίσουμε τι ανθρώπους θέλουμε να εκπαιδεύσουμε, τι πολίτες χρειάζεται ο τόπος. Ελεύθερους, έντιμους και γενναίους πολίτες καλούνται να δώσουν τα σχολεία. Αυτούς που απαιτούν οι δύσκολοι καιροί και το δημοκρατικό μας πολίτευμα. Αυτό είπε ο Γεώργιος Παπανδρέου το 1964. Σ αυτή την κατεύθυνση κάτω από τις νέες συνθήκες, έπειτα από 20 ολόκληρα χρόνια, με περισσότερους προωθημένους και προοδευτικούς στόχους κινείται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μας. Όπως την μεταρρύθμιση του Γεωργίου Παπανδρέου την κατακρίνατε, την καταδικάσατε και την κυνηγήσατε, για να έλθετε μετά 10 χρόνια να την υμνήσετε, έτσι θα συμβεί και με τη σημερινή μεταρρύθμιση. Ελπίζω όμως ότι ο τόπος μας δεν θα χρειαστεί να περάσει τις συμφορές που πέρασε στη δεκαετία που μεσολάβησε από το 1965 και μετά.»⁷⁶

Ο Νικόλαος Καλετζίωτης (1985) ως εισηγητής της μειοψηφίας κατέληγε: «Έτσι δεν δυσκολεύεται να λεχθεί ότι μέσα στο νομοσχέδιο υπάρχουν και θετικές διατάξεις... τα θετικά όμως αυτά στοιχεία του νομοσχεδίου, χάνονται μέσα στον ωκεανό της προχειρότητας, της αυθαιρεσίας και της κομματικής σκοπιμότητας που βρίσκονται οι υπόλοιπες διατάξεις. Γι αυτό και καταψηφίζουμε το νομοσχέδιο.»⁷⁷

Η Μαρία Δαμανάκη ως εκπρόσωπος του Κ.Κ.Ε. δήλωνε: «Το πρώτο ερώτημα: Εξασφαλίζει το νομοσχέδιο καλύτερες και περισσότερες ευκαιρίες , για τα παιδιά από φτωχότερα λαϊκά στρώματα, για μόρφωση; Εμείς λέμε ότι δεν τις εξασφαλίζει... Ένα δεύτερο ερώτημα: Εξασφαλίζει το νομοσχέδιο πραγματικά, ουσιαστικά καλύτερη ποιότητα και περιεχόμενο στη μόρφωση; Εμείς λέμε όχι.... Το τελικό ερώτημα για μας, κύριοι Βουλευτές, είναι: Αμβλύνονται οι ταξικοί φραγμοί στη μόρφωση μ αυτό το νομοσχέδιο;... Η απάντηση για μας είναι αρνητική...»⁷⁸

⁷⁶ ΚΑΚΛΑΜΑΝΗΣ, Α.,(1985): Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων, Συνεδρίαση ΚΘ΄, Τετάρτη 28 Αυγούστου 1985, σελ. 18

⁷⁷ ΚΑΛΕΤΖΙΩΤΗΣ, Ν.(1985), Επίσημα Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων, ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΚΗ΄, Τρίτη, 27 Αυγούστου 1985, σελ.15

⁷⁸ ΔΑΜΑΝΑΚΗ, Μ.(1985), Επίσημα Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων, ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΚΗ΄, Τρίτη, 27 Αυγούστου 1985, σελ. 16

Με το νόμο δεν έγιναν ουσιαστικές παρεμβάσεις στις βασικές δομές αλλά σε σημεία του συστήματος καίρια για την διαμόρφωση νοοτροπιών και κοινωνικών καταστάσεων. Η κατάργηση των επιθεωρητών και η αντικατάστασή τους με τους σχολικούς συμβούλους, που δεν είχαν αρμοδιότητες αξιολόγησης ήταν ένα σημαντικό βήμα προς την αντιαυταρχική εκπαίδευση. Ένα δεύτερο σημαντικό βήμα προς την ίδια κατεύθυνση ήταν η αναβάθμιση του ρόλου των μαθητικών κοινοτήτων, ως κύτταρα δημοκρατίας, στα πειθαρχικά θέματα των μαθητών. «Έτσι με το σχέδιο νόμου κατοχυρώνονται οι μαθητικές κοινότητες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή ο θεσμός μέσα από τον οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν την υπευθυνότητά τους, ασκούνται στη δημοκρατική διαδικασία, συμβάλλουν στην άνοδο της εκπαίδευσης του σχολείου τους και, τέλος, το συνδέουν με την κοινωνία.»⁷⁹

Μετά την εφαρμογή της μεταρρύθμισης, άρχισε να εκδημοκρατίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να αναπτυχθούν επικοινωνιακές πρωτοβουλίες από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αυτό είχε ως άμεση συνέπεια τη διευκόλυνση της μετάδοσης των πληροφοριών από τη μία μεριά και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών από την άλλη. Η μεταρρύθμιση του 1985 ήταν αποτέλεσμα της ανάγκης που δημιουργήσε η κοινωνία των πληροφοριών, η οποία απαιτούσε δομές αντιαυταρχικής και αυτόνομης εκπαίδευσης, προκειμένου να επιτρέψει τη συμμετοχή του πολίτη σ' αυτή.

3.4. ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΕΞΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

3.4.1. Γενικά

Οι μεταρρυθμίσεις που επιχειρήθηκαν κατά καιρούς στα πλαίσια των εκάστοτε εκπαιδευτικών πολιτικών, είχαν διαφορετικές αντανάκλασεις σε κάθε σχολείο. Η εφαρμογή της κάθε μεταρρύθμισης αφορούσε καθοριστικά τα στελέχη της διοίκησης, τους καθηγητές της πρώτης γραμμής και τους μαθητές. Το πνεύμα της κάθε αλλαγής αργούσε να περάσει στα σχολεία με αποτέλεσμα να την προλαμβάνει η επόμενη. Κρίνεται λοιπόν αναγκαίο, να μελετήσουμε διαχρονικά τους πρωταγωνιστές της μαθησιακής διαδικασίας, οι οποίοι αντιδρούσαν θετικά ή αρνητικά σε κάθε επιχειρούμενη αλλαγή.

3.4.2. Σχολικό κλίμα – Κανονισμοί

Το μεταπολεμικό σχολείο ήταν αντιδραστικό και καταπιεστικό. Η αυταρχικότητά του οφειλόταν στην προσπάθεια παγίωσης της κατάστασης των πραγμάτων μετά τον εμφύλιο σε συνδυασμό με τον Ελληνοχριστιανικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Στην προσπάθεια παγίωσης της κατάστασης, συμμετείχε και η Αμερικάνικη Υπηρεσία Κινηματογράφου, η οποία προπαγάνδιζε τις Αμερικανικές θέσεις με δωρεάν κινηματογραφικές προβολές στα σχολεία.⁸⁰ Στην προσπάθεια παγίωσης συμμετείχε και το Πανεπιστήμιο Αθηνών με τον καθηγητή του Γεώργιο Σακελλαρίου, ο οποίος μέσω της Οργάνωσης « ηθικός εξοπλισμός της Νεότητος» φρόντιζε για «την

⁷⁹ Μπουζάκης, Σ.(1995), Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Τόμος Β', Gutenberg, Αθήνα, σελ.291

⁸⁰ ΥΠΕΠΘ,(1956): Αρ. Πρ.106787/28/9/1956

ηθικήν ανάπλασιν της νέας γενιάς» μέσω του «δελτίου ασκήσεως αρετών εις τα σχολεία»⁸¹

Η παρακολούθηση των μαθητών ήταν ασφυκτική και η χωροφυλακή με υπηρεσιακά σημειώματα ενημέρωνε το σχολείο για το ποιόν των μαθητών: «Έχομεν την τιμήν εις απάντησιν του υπ αριθ. 15 από 11.12.54 υμετέρου εγγράφου, να γνωρίσωμεν υμίν ότι άπαντες οι εν αυτώ αναγραφόμενοι μαθηταί εμφορούνται υπό υγείων κοινωνικών φρονημάτων και αρχών ως και άπαντα τα μέλη των οικογενειών των»⁸²

Με την απαγορευτική διαταγή 123809 της 8.12.1953 του ΥΠΕΠΘ , απαγορεύθηκε η κυκλοφορία περιοδικών ανάμεσα στους καθηγητές. Εξαιρέθηκε το: ΤΑ ΣΥΝΟΡΑ ΤΩΝ ΔΥΟ ΚΟΣΜΩΝ διότι «το εν λόγω περιοδικόν έντυπον είναι το απαραίτητον βοήθημα δια πάντας τους Εθνικόφρονας Έλληνας ιδιαιτέρως όμως δια τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς, διότι αποτελεί όπλον αποτελεσματικών δια την καταπολέμησιν της κομμουνιστικής προπαγάνδας»⁸³. Στη συνέχεια η ίδια διαταγή συνιστά την εγγραφή ως συνδρομητών των Εκπαιδευτικών : «οι οποίοι εκ του εν λόγω περιοδικού θα αντλήσουν σοβαρά και αποτελεσματικά επιχειρήματα προς αντιμετώπισιν και αντίκρουσιν της Μαρξιστικής προπαγάνδας της επακολούθου κομμουνιστικής προσπαθείας προς κοινωνικήν διάβρωσιν της Πατρίδος μας»⁸⁴

Η Διεύθυνση Διδακτικών βιβλίων του ΥΠΕΠΘ καλούσε τους καθηγητές να απαγορεύσουν στους μαθητές την ανάγνωση ορισμένων βιβλίων και περιοδικών.⁸⁵ Παράλληλα με σχετικές διαταγές λάβαιναν γνώση οι Διευθυντές των βιβλίων αντεθνικού περιεχομένου και καλούνταν ο καθένας «να ενεργήση ό,τι δει προς ματαίωσιν του σκοπού της διαστροφής της Ιστορικής αλήθειας...»⁸⁶ Ανάμεσα στα αντεθνικά βιβλία ήσαν τα:Γράμμα εις τον Οπενχάουερ του Ν. Βρεττάκου, Με τα παιδιά της θύελλας, του Κορνάρου, Οι κερασιές θ' ανθίσουν κι εφέτος του Λουντέμη κ.ά.

Η υλοποίηση της αυταρχικότητας πραγματοποιείτο με τους σχολικούς κανονισμούς. Οι σχολικοί κανονισμοί παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τη νομική βάση του πειθαρχικού δικαίου, διότι αποτελούν τον καταστατικό χάρτη που ρυθμίζει τη συμπεριφορά όλων των μαθητών και όχι μόνον των «άτακτων». Στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης των μαθητών εγχαράσσουν μία ιδεολογία κι επιβάλλουν ορισμένες τάσεις και πρακτικές.

Μολονότι η σύνταξη του κανονισμού δεν είναι υποχρεωτική για τον καθηγητικό σύλλογο, το πνεύμα που διέπει την πειθαρχική αγωγή είναι το ίδιο. Τείνει να εναρμονιστεί με τις εκάστοτε υπηρεσιακές εντολές και τις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες τοπικά και διαχρονικά.

Ο σύλλογος των καθηγητών διαμόρφωνε το σχολικό κανονισμό και εξέφραζε τις εντολές της πολιτείας αφ' ενός και της αντίληψης περί

⁸¹ ΥΠΕΠΘ, ΓΕΝΙΚΑΙ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΕΙΣ Μ.Ε Α' ΚΑΙ Β' ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΩΝ, (1956): Προς τους κ.κ. Διευθυντάς, Αρ. Πρ. 3316/18.10.1956

⁸² ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΧΩΡΟΦΥΛΑΚΗ, ΞΥΛΟΚΑΣΤΡΟΥ, (1955): Προς το Γυμνάσιον Ξυλοκάστρου, Αρ. Πρ. 15/9/278 8 Ιανουαρίου 1955

⁸³ ΥΠΕΠΘ, ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ, (1954): ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΝ, Προς τους κ.κ. Γενικούς επιθεωρητάς, Διευθυντάς, Αρ. Εμπ. Πρ. 5244/29 Οκτωβρίου 1954

⁸⁴ ΥΠΕΠΘ, ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ, (1954): ό.π.

⁸⁵ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΝ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΕΥΘΥΝΣΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ, (1959): Αρ. Εμπ. Πρ. 960/εγκ.30, Αθήναι 8.04.1959

⁸⁶ ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ, ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΝ-ΑΠΟΡΡΗΤΟΝ, (1962): Προς τους Γυμνασιάρχας του Νομού, Αρ. Εμπ. Πρωτ. 216/6.06.1962, Κόρινθος

συμπεριφοράς του εκάστοτε κοινωνικού περιγύρου αφετέρου. Οι κανονισμοί, μολοντί ήταν συλλογικό αποτέλεσμα, αρκετές φορές εξέφραζαν τη θέληση της κεντρικής εξουσίας, ιδίως τα πρώτα χρόνια, όταν τα κοινωνικά φρονήματα των καθηγητών, επαφίεντο στην κρίση της χωροφυλακής.

Κοινός στόχος όλων των κανονισμών ήταν η ομαλή λειτουργία του Σχολείου «εσωσχολικώς και εξωσχολικώς».⁸⁷ Οι κανονισμοί, έως και το 1974 είχαν περίπου την ίδια μορφή σε όλα τα σχολεία και εκτός των κοινών διατάξεων που ρύθμιζαν την εσωτερική λειτουργία (προσευχή, έπαρση σημαίας, διαλείμματα κ.λ.π) προέβλεπαν ενδεικτικά:

Απαγόρευση της χρήσης ποδηλάτου, πλην της Κυριακής, αλλά έξω από την πόλη⁸⁸

Απαγόρευση της κυκλοφορίας μετά τις οκτώ (8) το βράδυ τις καθημερινές και τις εννέα (9) τις Κυριακές και γιορτές⁸⁹

Απαγόρευση του καλλωπισμού: «απαγορεύεται η βαφή των ονύχων, του προσώπου,... άτινα δημιουργούν ως γνωστόν, κακέκτυπον του πρωτοτύπου»⁹⁰. Τα μαλλιά πρέπει να είναι ομοιόμορφα, «ήτοι πλεξούδες συνδεδεμένοι με κορδέλλαν λευκή, απαγορευμένης άλλης τινός»⁹¹. Ακόμη «απαγορεύονται εις τας μαθητρίας τα βραχιόλια και τα κολλιέ πλην του Σταυρού»⁹² ή «απαγορεύεται εις μαθητάς και μαθητρίας να φέρουν κοσμήματα, πλην ωρολογίου και σταυρού»⁹³

Απαγόρευση της ανάγνωσης ορισμένων βιβλίων: «απαγορεύεται η ανάγνωσις βιβλίων και περιοδικών απηγορευμένων»⁹⁴

Οι μαθητές να «φέρουν το πηλήκιον καινούργες ή σε καλήν κατάστασιν»⁹⁵ ή «οι μαθηταί θα φέρωσιν απαραίτητως πηλήκιον καθ' εκάστην εν παντί χρόνω και τόπω»⁹⁶

Οι μαθήτριες να φορούν ποδιά «φθάνουσιν κάτω του γονάτου με περιλαίμιον λευκόν»⁹⁷. Επιπρόσθετα «απαγορεύεται με την σχολική ποδιά το φουρό»⁹⁸

Οι περίπατοι των μαθητών και μαθητριών δε δύνανται να γίνονται «καθ' ομάδας πέραν των τριών ατόμων»⁹⁹. Απαγόρευση της κυκλοφορίας και του

⁸⁷ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΙΑΒΟΛΙΤΣΙΟΥ (1954): Ομαλή Λειτουργία του Σχολείου, Πράξις 11, 16.10.1954

⁸⁸ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΙΑΒΟΛΙΤΣΙΟΥ (1954): ό.π.

⁸⁹ 2^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΡΙΠΟΛΕΩΣ, (1966): Σύνταξις κανονισμού, Πράξις 6, 17.10.1966

⁹⁰ 3^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΡΙΠΟΛΕΩΣ (ΘΗΛΕΩΝ), (1970): Καθορισμός κανονισμού λειτουργίας, Πράξις 17, 13.10.1970

⁹¹ 2^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΠΑΡΤΗΣ(θηλεων), (1952): Μέτρα δια την κανονικὴν και εύρυθμον λειτουργίαν του σχολείου, Πράξις 30^η, 2 Οκτωβρίου

⁹² 3^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ (ΘΗΛΕΩΝ), (1958), Περὶ παιδονομικῶν μέτρων, Πράξις 35, 1^η Οκτωβρίου 1958

⁹³ ΓΥΜΝΑΣΙΟΝ ΓΑΡΓΑΛΙΑΝΩΝ, (1966): Σύνταξις κανονισμού του σχολείου, Πράξις 9^η, 3 Νοεμβρίου 1966

⁹⁴ 3^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΡΙΠΟΛΕΩΣ (ΘΗΛΕΩΝ), (1970): ό.π.

⁹⁵ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕΓΑΛΟΠΟΛΕΩΣ, (1960): Διατύπωσις Εσωτερικού και Εξωτερικού κανονισμού, Πράξις 11, 3 Οκτωβρίου 1960

⁹⁶ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕΘΩΝΗΣ, (1964): Περὶ των ληπτέων παιδονομικῶν μέτρων, Πράξις 6^η, 2 Οκτωβρίου 1964, ημέρα Παρασκευή

⁹⁷ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕΓΑΛΟΠΟΛΕΩΣ, (1960): ό.π.

⁹⁸ 3^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ (ΘΗΛΕΩΝ), (1958), Περὶ παιδονομικῶν μέτρων, Πράξις 35, 1^η Οκτωβρίου 1958

⁹⁹ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕΓΑΛΟΠΟΛΕΩΣ, (1960): ό.π.

περιπάτου «επί της κεντρικής οδού, ανα πάσαν ημέραν και ώραν και μάλιστα από του Αγίου Νίκωνος μέχρι της κλινικής Θεοφιλόπουλου»¹⁰⁰

Οι μαθητές αποδίδουν το χαιρετισμό «δι αποκαλύψεως της κεφαλής, αι δε μαθήτριάι δια προσαγορεύσεως»¹⁰¹

Απαγόρευση της συγκέντρωσης «καθ' ομάδας εις ξένα δωμάτια, και απολύτως πέραν των 8μμ»¹⁰²

Απαγόρευση εισόδου στα καφενεία «όχι μόνον κατά την σχολικήν περίοδον αλλά και κατά τας θερινάς διακοπάς»¹⁰³

Απαγόρευση της «φοίτησης» σε κινηματογράφους και θέατρα: «αι καταγγελλόμεναι ότι εθεάθησαν ή συλλαμβανόμεναι εν αυτοίς, τιμωρούνται»¹⁰⁴

Απαγόρευση της φοίτησης των μαθητριών «εις πάσης φύσεως κέντρα έστω και αν αι μαθήτριάι συνοδεύονται από τους γονείς τους»¹⁰⁵

Κούρεμα των μαθητών με την «χονδρή» μηχανή: «Οι μαθηταί όλων των τάξεων θα κείρουν την κόμην δια χονδρής μηχανής πλην των μαθητών της Έκτης τάξεως, οιτινες θα κείρουν ταυτην δια ψαλίδος ισομέτρως»¹⁰⁶

Προκειμένου να προσεγγίσουμε την πειθαρχική ιδεολογία, αρκεί να μελετήσαμε τους σχολικούς κανονισμούς 50 Σχολείων από το 1950 έως το 1974. Από την μελέτη προκύπτει ότι η πειθαρχική ιδεολογία του σχολείου:

Αποβάλλει προοδευτικά τον αυταρχισμό της χαρακτήρα.

Παραμένει σταθερά προσανατολισμένη στα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη.

Συγκρατεί τα βασικά χαρακτηριστικά της ίδιας αντίληψης που βασίζεται στο φόβο και στην καταπίεση των παιδιών.

Είναι διαποτισμένη από το πνεύμα που διέπει της δημοσιούπαλληλικές σχέσεις.

Οι σχολικοί κανονισμοί μετά το 1974 άρχισαν σταδιακά να περιορίζονται στο χώρο του σχολείου και αναφέρουν αδύνατα την καλή συμπεριφορά έξω απ' αυτό. Σε πολλά σχολεία δε συντάσσεται κανονισμός και τα όποια προβλήματα επιλύονται μέσα από διαδικασίες που περνούν μέσα από τις μαθητικές κοινότητες, το σύλλογο των καθηγητών και το διευθυντή. Οι διαπροσωπικές σχέσεις τέθηκαν σε νέες βάσεις με αποτέλεσμα να μειωθούν οι ποινές.

3.4.3. Ο Ελληνοχριστιανικός προσανατολισμός

Το μεταπολεμικό ελληνικό σχολείο είχε ελληνοχριστιανικό προσανατολισμό, που το καθόρισε. Η απόφαση του προσανατολισμού του έχει κατοχυρωθεί και Συνταγματικά.¹⁰⁷ Αυτό επικαλείται και η ΧΕΕΛ στο

¹⁰⁰ 2^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΠΑΡΤΗΣ(Θηλεων),(1952): ό.π.

¹⁰¹ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕΓΑΛΟΠΟΛΕΩΣ, (1960):ό.π.

¹⁰² ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕΓΑΛΟΠΟΛΕΩΣ, (1960):ό.π.

¹⁰³ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΚΡΑΤΑΣ, (1964):Εσωτερικός και εξωτερικός κανονισμός σχολείου, Πράξις 7^η, Οκτωβρίου 1964, ημέρα Σάββατο

¹⁰⁴ 2^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΠΑΡΤΗΣ(Θηλεων),(1952): Μέτρα δια την κανονικήν και εύρυθμον λειτουργίαν του σχολείου, Πράξις 30^η, 2 Οκτωβρίου

¹⁰⁵ 2^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΠΑΡΤΗΣ(Θηλεων),(1952): ό.π.

¹⁰⁶ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕΘΩΝΗΣ,(1964):Περί των ληπτέων παιδονομικών μέτρων, Πράξις 6^η, 2 Οκτωβρίου 1964, ημέρα Παρασκευή

¹⁰⁷ ΣΥΝΤΑΓΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ,(1952), ΕΙΣ ΤΟ ΟΝΟΜΑ ΤΗΣ ΑΓΙΑΣ ΚΑΙ ΟΜΟΟΥΣΙΟΥ ΚΑΙ ΑΔΙΑΙΡΕΤΟΥ ΤΡΙΑΔΟΣ, Άρθρο 16, παρ.2

συνεδριό της, τονίζοντας την ορθόδοξη ελληνική παράδοση: « Η καθοριστική σημασία της παραδόσεως και των στοιχείων αυτής για την ύπαρξη και προαγωγή του Ελληνικού Έθνους αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι όλα τα ελληνικά Συντάγματα από την απελευθέρωση έως σήμερα διαλαμβάνουν ότι η παιδεία έχει σκοπό τη διαμόρφωση εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως , οι δε νόμοι του Κράτους ομιλούν για ανθρωπιστική παιδεία και για σεβασμό προς τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης ελληνικής παραδόσεως»

108

Ο ελληνοχριστιανικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης έγινε έντονα αισθητός στα σχολεία. Όλοι ανεξαιρέτα οι σχολικοί κανονισμοί, είχαν ιδιαίτερο άρθρο, κατά κανόνα το πρώτο, που αναφερόταν στον εκκλησιασμό, στη διαδικασία και στις επιπτώσεις της αποφυγής του: «Καθ' εκάστην Κυριακήν θα γίνεται εκκλησιασμός απάντων των μαθητών του Σχολείου. Μαθητής απουσιάζων εκ του εκκλησιασμού θα λαμβάνη απουσίαν εις το μάθημα των Θρησκευτικών και εν καιρώ θα μειούται η διαγωγή του»¹⁰⁹ ή «ο εκκλησιασμός είναι υποχρεωτικός. Θα γίνεται ομαδικώς και θα τιμωρούνται οι απόντες.»¹¹⁰ Για την εξαντλητική παρακολούθηση του εκκλησιασμού των μαθητών υπήρχαν «τα βιβλία εκκλησιασμού των μαθητών», στα οποία ο υπεύθυνος καθηγητής έπρεπε να καταγράφει τα αποτελέσματα της παρακολούθησης. Σε περίπτωση που το αμελούσε, ελεγχόταν πειθαρχικά.¹¹¹

Ο διευθυντής στη μηνιαία έκθεσή του ήταν υποχρεωμένος να αναφέρει στη στήλη «Θρησκευτική Ζωή» τους εκκλησιασμούς που έγιναν: «οι μαθηταί εκκλησιάσθησαν τας τρεις Κυριακάς. Εκοινώνησαν των Αχράντων Μυστηρίων μετά προηγουμένην εξομολόγησιν»¹¹². Επιπρόσθετα, υπέβαλε και μηνιαία έκθεση «κηρυκτικής δράσεως θεολόγων καθηγητών»¹¹³ και το Υπουργείο με σχετικές διαταγές καλούσε να μην ατονεί «το πατροπαράδοτο και επιβλητικό έθιμον του ομαδικού εκκλησιασμού».¹¹⁴ Ακόμη συνιστούσε, προκειμένου οι μαθητές να βρίσκονται «εις διαρκή ενασχόλησιν, παρακολουθούντες κατά τας Κυριακάς τα Κατηχητικά σχολεία»¹¹⁵. Στις Υπηρεσιακές εκθέσεις ικανότητας γινόταν αναφορά στις χριστιανικές ιδέες του καθηγητή: «Εμφορεύεται υπό Ελληνοχριστιανικών ιδεών».¹¹⁶ Από την άλλη μεριά και οι Γενικοί Επιθεωρητές διέτασσαν την ενίσχυση των καθηγητικών σχολείων και κατέληγαν: «Η εκ μέρους των καθ' υμάς σχολείων ενίσχυσις των καθηγητικών σχολείων δέον να εμφανίζεται εις τα υποβαλλόμενα ημίν περιοδικώς στοιχεία (ημερολόγιον,

¹⁰⁸ Πορίσματα ΚΒ' Παιδαγωγικού Συνεδρίου της ΧΕΕΛ, ΕΛΛΗΝΟΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ,(1989) , έτος ΜΒ',αρι 360, σελ.40

¹⁰⁹ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕΘΩΝΗΣ,(1964):Περί των ληπτέων παιδονομικών μέτρων, Πράξις 6^η, 2 Οκτωβρίου 1964, ημέρα Παρασκευή

¹¹⁰ ΓΥΜΝΑΣΙΟΝ ΓΑΡΓΑΛΙΑΝΩΝ, (1969):Σύνταξις κανονισμού του σχολείου, Πράξις 8^η, 4 Οκτωβρίου 1969, ημέρα Σάββατο

¹¹¹ ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΓΥΜΝΑΣΙΟΝ ΞΥΛΟΚΑΣΤΡΟΥ,(1950): Κλήσις εις απολογίαν, Αρ. Πρ. Δ.Υ, 20 Νοεμβρίου 1950

¹¹² ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΞΥΛΟΚΑΣΤΡΟΥ, (1961): ΕΚΘΕΣΙΣ Λειτουργίας του σχολείου μηνός Δεκεμβρίου 1961, ο Γυμνασιάρχης, 24.12.1961

¹¹³ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΞΥΛΟΚΑΣΤΡΟΥ,(1962): ΕΚΘΕΣΙΣ ΚΗΡΥΚΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΕΩΣ ΘΕΟΛΟΓΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΜΗΝΟΣ ΜΑΡΤΙΟΥ 1962, Εν Ξυλοκάστρω, 31.03.1962

¹¹⁴ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ,(1958):Προσέλευσις μαθητών εις τον εκκλησιασμόν, Αρ.Πρ. 39386 ,9.12.1958

¹¹⁵ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ,(1958):ό.π.

¹¹⁶ ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΓΥΜΝΑΣΙΟΝ ΕΝ ΚΡΟΚΕΑΙΣ (1968): ΕΚΘΕΣΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΟΣ, 16.12.1968

εκθέσεις λειτουργίας σχολείων)»¹¹⁷. Και το Υπουργείο Παιδείας με σχετικές εγκυκλίους συνιστούσε στους διευθυντές «να διευκολύνουν δια παντός τρόπου την προσέλευσιν των μαθητών εις το μυστήριον της Ιεράς Εξομολογήσεως»¹¹⁸

Χαρακτηριστική είναι η εξασέλιδη εμπιστευτική διαταγή¹¹⁹ του Υπουργείου Παιδείας για την περιφρούρηση και την τόνωση του θρησκευτικού συναισθήματος των μαθητών μέσα από την παρακολούθηση τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Θρησκευτικών, τους τακτικούς εκκλησιασμούς, από ομιλίες εθνικο-χριστιανικού περιεχομένου κ.λ.π.

Πολλές διαταγές¹²⁰ του Υπουργείου καλούσαν τους καθηγητές θεολόγους να συνεργάζονται στενά με τις κατά τόπους θρησκευτικές αρχές, προκειμένου να παίρνουν οδηγίες για «την αντιμετώπισιν των εν τη χώρα κινουμένων αντορθόδοξων και αντεθνικών προπαγανδών»¹²¹.

Ο έντονος προσανατολισμός της εκπαίδευσης, αποτυπώνεται από τη σχετική διαταγή της ΙΒ΄ Επιθεώρησης, η οποία αγνοώντας την έγκριση του Υπουργείου για την παρακολούθηση συγκεκριμένης σοβιετικής ταινίας, καλούσε τους διευθυντές: «όπως εφεξής κατά τρόπον μη προκαλούντα θόρυβον μη επιτρέψητε... την παρακολούθησιν... επί μεγίστη βλάβη του εν τοις σχολείοις παρεχομένου Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού»¹²²

Αποκορύφωμα δε όλων ήταν η τιμωρία¹²³ με διαρκή αποβολή από όλα τα σχολεία, μαθητών με το αιτιολογικό: «είναι χιλιαστής», σύμφωνα με την «1402/56 :Περί χιλιαστών μαθητών, Διαταγή του ΥΠΕΠΘ».

Χαρακτηριστική του Ελληνοχριστιανικού κλίματος είναι η απόφαση του συλλόγου για τη διάθεση των χρημάτων της θεατρικής παράστασης του Γυμνασίου του Διαβολιτσίου: «Αποφασίζει να ετοιμασθή εν θεατρικόν έργον και να παιχθή κατά την 28^η Οκτωβρίου, αι εισπράξεις του οποίου θα διατεθούν δια την ανεγειρομένην εκκλησία»¹²⁴

Μετά την πτώση της εφτάχρονης χούντας, άρχισε να ατονεί το καταπιεστικό σύστημα του εκκλησιασμού. Οι εκκλησιαστικές αρχές αφυπνίστηκαν, οπότε το Υπουργείο αντέδρασε: «Εξ αφορμής ερωτημάτων που τέθηκαν στο Υπουργείο από Εκκλησιαστικές Αρχές, γονείς μαθητών και δι/ντές σχολείων και από το γεγονός ότι στο παρελθόν το Υπουργείο Παιδείας είχε δώσει εγκύκλιες διαταγές, σχετικά με τον εκκλησιασμό των μαθητών- οι οποίες ίσως έχουν ξεχασθεί και από πολλούς δεν εφαρμόζονται- υποχρεούμεθα να ασχοληθούμε με το θέμα αυτό και να υπενθυμίσουμε ότι ο προγραμματισμός του εκκλησιασμού των μαθητών, μία φορά την εβδομάδα ή

¹¹⁷ ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ Β΄ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ, (1963): Προς τους κ.κ. Διευθυντάς, Αρ. Πρ. 5672/εγκ.6, Εν Αθήναις τη 9 Νοεμβρίου 1963

¹¹⁸ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, (1961): Προσέλευσις μαθητών εις τι μυστήριον της Ιεράς Εξομολογήσεως, Αρ.Πρ. 140916/323/9.12.1961

¹¹⁹ ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΝ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, (1954): Αρ. Εμπιστ. Πρωτ. 204/10.02.1954

¹²⁰ ΥΠΕΠΘ, (1959): 1217/27.04.1959

¹²¹ ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ ΙΒ΄, (1959): Αντιμετώπισις αντορθόδοξων και αντεθνικών προπαγανδών, Αρ. Εμπ. Πρ. 25/εγκ.4 Εν Ναυπλίου 6 Μαΐου 1959

¹²² ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ ΙΒ΄, (1957): Ελληνοχριστιανικός Πολιτισμός, Αρ. Εμπ. Πρ. 1/εγκ. 1, Εν Ναυπλίου, 28.1.1957

¹²³ 1^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΡΙΠΟΛΗΣ, (1960): Τιμωρία διαρκούς αποβολής του μαθητού Σού... Χ., χιλιαστού, Πράξις 5/31.03.1960

¹²⁴ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΙΑΒΟΛΙΤΣΙΟΥ, (1954): Ομαλή λειτουργία του σχολείου., Πράξις 11, 16 Οκτωβρίου 1954

τουλάχιστον ανά δεκαπενθήμερο, αποτελεί βασικό καθήκον των διευθυντών των σχολείων και του διδακτικού προσωπικού. Με βάση την αρχή ότι το σχολείο... αποβλέπει στο να αναπτύξει το Θρησκευτικό και εθνικό τους φρόνημα...»¹²⁵ και συνέχισε τέσσερα (4) χρόνια αργότερα. «Με αφορμή έγγραφες διαμαρτυρίες αναφορικά με τον εκκλησιασμό των μαθητών παρακαλούμε να συστήσετε στους Διευθυντές των Σχολείων της δικαιοδοσίας σας την πιστή εφαρμογή της εγκυκλίου του ΥΠΕΠΘ 200.21/16/139440/26-11-77 και να τους υπενθυμίσετε ότι σύμφωνα με τα διαλαμβανόμενα σ' αυτή ο εκκλησιασμός των μαθητών αποτελεί βασικό καθήκον των Διευθυντών των Σχολείων και του διδακτικού προσωπικού»¹²⁶

Τελικά οι διαταγές του Υπουργείου δεν τελεσφόρησαν να επιβάλουν τον υποχρεωτικό εκκλησιασμό, με αποτέλεσμα να αναλάβουν την προσπάθεια οι διάφορες θρησκευτικές και παραχριστιανικές οργανώσεις: «Τελευταία παρατηρείται μια εξασθένιση του θρησκευτικού συναισθήματος των παιδιών... Και βλέπουμε στο σχολείο συχνά να μη γίνεται πρωινή προσευχή ή να μη γίνεται με τη συμμετοχή όλων και την πρέπουσα ευλάβεια. Ο εκκλησιασμός των σχολείων γίνεται σπάνια και χωρίς την συμμετοχή όλων. Το φαινόμενο είναι ανησυχητικό... Κάτι πρέπει να γίνει, για να ενισχύσουμε την πίστη των παιδιών και τη συμμετοχή τους στις θρησκευτικές εκδηλώσεις.»¹²⁷

Ο φιλελεύθερος άνεμος που ακολούθησε το νόμο 1566/1985 παραμέρισε τον υποχρεωτικό εκκλησιασμό, με αποτέλεσμα να αντιδράσουν οι εναπομείναντες υποστηρικτές του χριστιανικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης: «Με τα νέα Π.Δ. καταργείται σχεδόν ο εκκλησιασμός, γιατί περιορίζεται σε τρεις φορές το χρόνο ... Πρέπει να βρεθούν οι κατάλληλοι τρόποι για την καλλίτερη πραγματοποίηση του εκκλησιασμού, όχι να καταργηθεί μια τόσο ωραία και μορφωτική παράδοση των σχολείων μας»¹²⁸ και ένα (1) χρόνο αργότερα: «Κατά την γνώμη μας έπρεπε να καθιερωθεί τακτικός εκκλησιασμός μία φορά τον μήνα. Παλαιότερα γινόταν εκκλησιασμός κάθε εβδομάδα και σε μερικές μεγάλες εορτές. Ο εκκλησιασμός χρειάζεται, για να συνδέσουμε τα παιδιά με την ορθόδοξη παράδοση και ζωή»¹²⁹

Τελικά, ο εκκλησιασμός έχει αφεθεί στον «πατριωτισμό» του συλλόγου των καθηγητών και των μαθητικών κοινοτήτων και σε πολλές περιπτώσεις γίνεται μετά από αίτημα των μαθητών, προκειμένου να «χαθούν» τα μαθήματα της ημέρας.

3.4.3. Καθηγητές

Οι καθηγητές βγήκαν εξουθενωμένοι από τους δύο πολέμους (παγκόσμιο και εμφύλιο) είτε λόγω των κακουχιών είτε λόγω των διώξεων. Αποτέλεσμα του ΑΝ 1948, ήταν να υπηρετούν στα σχολεία του 1950 καθηγητές συγκεκριμένης ιδεολογικής τοποθέτησης ή έστω καθηγητές που αποδέχονταν

¹²⁵ ΥΠΕΠΘ, (1977): Φ. 200.21/16/139440/26-11-77

¹²⁶ ΥΠΕΠΘ, (1981): Γ/2875/30.4.81

¹²⁷ ΕΛΛΗΝΟΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ (1985), Η θρησκευτική αγωγή των μαθητών, έτος ΛΗ', τευχ. 330, σελ.225

¹²⁸ ΕΛΛΗΝΟΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, (1989): Ο εκκλησιασμός των μαθητών, έτος ΜΒ', αρ. 359, σελ.,3

¹²⁹ ΕΛΛΗΝΟΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, (1990), Ο εκκλησιασμός των μαθητών, έτος ΜΓ', τευχ. 376, σελ.258

τον ιδεολογικό προσανατολισμό της παράταξης που είχε βγει νικήτρια από τον εμφύλιο. Προκειμένου να διορισθεί ο καθηγητής έπρεπε να προσκομίσει Το Πιστοποιητικό Κοινωνικών Φρονημάτων και Ανεπηλίπτου Διαγωγής, από το οποίο έπρεπε να προκύπτει, ότι «εμφορείται υπό υγιών κοινωνικών φρονημάτων, ο ίδιος ως και τα λοιπά μέλη της οικογενείας του»¹³⁰. Τα υγιή κοινωνικά φρονήματα τα καθόριζε η Γενική Ασφάλεια.

Από την άλλη μεριά, στο Υπουργείο είχε συσταθεί Συμβούλιο Νομιμοφροσύνης Λειτουργών Μ.Ε, το οποίο ζητούσε από κάθε καθηγητή να υποβάλει δήλωση νομιμοφροσύνης «προς τακτοποίησιν του από απόψεως νομιμοφροσύνης»¹³¹.

Και ο διευθυντής ήταν υποχρεωμένος για «την εξακρίβωσιν της Πίστεως προς τα Εθνικά Ιδεώδη των εκπαιδευτικών λειτουργών και την υφ' ενός εκάστου εξ αυτών καταβαλλομένη προς την κατεύθυνσιν ταύτην προσπάθεια»¹³². Η πίστη στα εθνικά ιδεώδη, σύμφωνα με τη σχετική εγκύκλιο, ταυτίζοταν με την αντικομμουνιστική δράση. Επιπρόσθετα, έπρεπε στη μηνιαία υποχρεωτική¹³³ έκθεσή του να αναφέρει τη δραστηριότητα των καθηγητών: «οι κ.κ. καθηγηταί επεδείξαντο αφοσίωσιν εις τα εθνικά ιδεώδη».¹³⁴

Επιπλέον, οι καθηγητές ήταν υποχρεωμένοι να συντάσσουν 12λεπτες ομιλίες «δια την ηθικήν και εθνικήν διαφώτισιν»¹³⁵, οι οποίες χρησιμοποιούντο στο ραδιόφωνο. Συγχρόνως, ήταν υποχρεωμένοι να διαβάζουν τα προπαγανδιστικά περιοδικά της κεντρικής Υπηρεσίας πληροφοριών, προκειμένου να ενημερώνονται για τις συνθήκες στις κομμουνιστικές χώρες, έτσι, ώστε να διαμορφώσουν την κοινή γνώμη σχετικά.¹³⁶

Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα να επικρατεί κλίμα αυταρχικότητας στα σχολεία. Με τη μεταρρύθμιση του 1964 και με την οργάνωση βαθμιαία του φιλελεύθερου αλλά κυρίως του αριστερού ρεύματος, άρχισε να φυσά αντιαυταρχικός άνεμος στο σχολείο, ο οποίος σταμάτησε με τον ερχομό της δικτατορίας και την επαναφορά των διώξεων και των «κοινωνικών φρονημάτων». Η δικτατορία υποχρέωνε τους καθηγητές να δηλώνουν τη διεύθυνση κατοικίας τους και οποιαδήποτε μετακίνησή τους, έστω και ημερήσια¹³⁷. Επίσης, τους υποχρέωνε να κάνουν αντικομμουνιστικές ομιλίες προς τους μαθητές για τα αίτια και τους σκοπούς της «επανάστασεως της 21^{ης} Απριλίου». Η σχετική εγκύκλιος κατέληγε: «Τέλος δια ψυχολογικούς λόγους κρίνεται σκόπιμον όπως ως ομιληταί χρησιμοποιηθώσι καθηγηταί αριστεράς αποκλίσεως»¹³⁸.

¹³⁰ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΣΙΣ ΓΕΝ. ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ,(1959):ΑΠΟΡΡΗΤΟΝ, Αρ. Πρ. 29341/Ζ-2/23.12.1959, Αθήνα

¹³¹ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΝΟΜΙΜΟΦΡΟΣΥΝΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ Μ.Ε. (1955), Αρ. Πρ. 1446/18.3.1955, Προς το Γυμνάσιο Ξυλοκάστρου

¹³² ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ. ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ, ΙΒ΄ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ,(1954): Αρ. Εμπ. Πρ. 12/18.05.1955, Προς τους κ.κ. Διευθυντάς

¹³³ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,(1954): Αρ. Εμπ. Πρ. 878/20.03.1954

¹³⁴ ΕΚΘΕΣΕΙΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ(1962): Ιανουάριος, Φεβρουάριος, κ.λ.π.,1962, Γυμνάσιο Ξυλοκάστρου

¹³⁵ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ,(1956): Απόρρητος, Αρ. Εμπ. Πρ. 0287/14.05.1956, Προς τους κ.κ. Γενικούς Επιθεωρητάς

¹³⁶ ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ. ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ, ΙΒ΄ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ,(1957): Αρ. Εμπ. Πρ. 25/εγκ. 64/Εν Ναυπλίου 17.06.1957, Προς τους κ.κ. Διευθυντάς

¹³⁷ ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΛΑΚΩΝΙΑΣ, ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε.,(1973): Αρ. Εμπ. Πρ. 3/13.02.1973, Γυμνάσιο Κροκεών

¹³⁸ ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ ΙΓ΄ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ,(1967): ΑΚΡΩΣ ΑΠΟΡΡΗΤΟΣ, Αρ. Εμπ. Πρ. 1893 εγκ. 14/18.05.1967, Προς τους Διευθυντάς των Σχολείων

Επιπρόσθετα, οι καθηγητές ήταν υποχρεωμένοι να παίρνουν μέρος στις αντικουμουνιστικές εκδηλώσεις¹³⁹ και στα «μνημόσυνα των σφαγιασθέντων υπό των κομμουνιστο-συμμοριτών».¹⁴⁰

Η δικτατορία δε δίστασε ακόμη να καθορίσει και την ενδυμασία των καθηγητών. Σε σχετική εγκύκλιο απαγόρευε τη χρήση “ζιβάνγκο” εντός και εκτός του σχολείου: «αντί υποκαμίσου μετά λαιμοδέτου περιβολή διαπλεκτών τύπου “ζιβάνγκο”... ιδία εν τω σχολείω και εκτός αυτού»¹⁴¹.

Ακόμη ο «Υπουργός» Παιδείας κατά τη δικτατορία Θ. Παπακωνσταντίνου με το υπ. Αριθ.6723/2.4.1968 έγγραφό του προς το ΑΔΣΕ αποκλείει δώδεκα επίλεκτους Γυμνασιάρχες με πολλά προσόντα και μεγάλη βαθμολογία από τον πίνακα προακτέων στο βαθμό του Γενικού Επιθεωρητή Μέσης Εκπαιδεύσεως. Παρόμοιες επεμβάσεις έγιναν και από του «Υπουργούς» της χούντας Ν.Γκαντώνα και Ν.Σιώρη.¹⁴²

Μετά την πτώση της χούντας άρχισε ο σταδιακός εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης. Οι μηχανισμοί που καταπίεζαν τον καθηγητή άρχισαν να ατονούν, με αποτέλεσμα να καταργηθούν μετά το 1981. Έκτοτε, έπαυσε και η αξιολόγηση του καθηγητή από την πολιτεία. Η εκπαιδευτική διαδικασία αφέθηκε στον «πατριωτισμό» του καθηγητή και η αξιολόγησή του στους μαθητές και στους γονείς.

3.4.3. Οι μαθητές

Οι μαθητές του μετεμφυλιακού ελληνικού σχολείου, τόσο από τη μεριά των νικητών, όσο και από τη μεριά των ηττημένων, δεν μπορούσαν να προβλέψουν τις τρομερές συνέπειες της καταστροφής. Το μετεμφυλιακό κλίμα είχε μεταφερθεί και στα σχολεία με αποτέλεσμα, όταν ένας μαθητής ήταν να τιμωρηθεί για σχολικό παράπτωμα, ελαμβάνοντο υπόψη τα φρονήματα του πατέρα του και του ίδιου: «καιροφυλακτών εν τη πλατεία της πόλεως μετ άλλων κομμουνιστών και ο ίδιος τυγχάνει τοιούτος...»¹⁴³

Αρκετοί μαθητές, από τη μεριά των ηττημένων του εμφυλίου, απεμακρύνοντο από το σχολείο με το αιτιολογικό των αθεϊστικών αντιλήψεων: «απόφασις του συλλόγου περί απομακρύνσεως του μαθητού της 7^{ης} πρακτικού εκ του σχολείου δια τας αθεϊστικές αντιλήψεις του.»¹⁴⁴

Άλλοι πάλι αποβάλλονταν για τις αντεθνικές¹⁴⁵ ιδέες τους από όλα τα σχολεία του κράτους, με σύγχρονη μείωση της διαγωγής τους, αλλά όταν μετεστρέφοντο ιδεολογικώς, μπορούσαν να παρακολουθήσουν το σχολείο και να βελτιώσουν τη διαγωγή τους. Την ιδεολογική μεταστροφή, την καθόριζε η Χωροφυλακή: «αποφασίζει κατά πλειοψηφίαν την άρσιν της επιβληθείσης ποινής της διαρκούς αποβολής εκ πάντων των Γυμνασίων του κράτους και τον χαρακτηρισμό της διαγωγής του από κακής εις κοσμία, διότι συμφώνως

¹³⁹ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ, ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΛΑΚΩΝΙΑΣ, Γραφείον κ. Νομάρχου, (1973):

Συμμετοχή εις εκδηλώσεις, ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΗ, Αρ. Πρ. 351/26.09.1973

¹⁴⁰ ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΛΑΚΩΝΙΑΣ, (1967): Αρ. Εμπ. Πρ. 420/ 24.10.1967, Περί τελέσεως μνημοσύνου εις Παληοχώραν

¹⁴¹ ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΛΑΚΩΝΙΑΣ, ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε., (1973): Αρ. Πρ. 26/15.03.1973

¹⁴² ΚΟΥΤΣΟΧΕΡΑΣ, Ι., (1976): Αγόρευση, ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ, ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ, τόμ. 4^{ος}, Συνεδριάσεις ΣΘ'-ΡΚ', σελ. 4369-4370

¹⁴³ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΥΛΟΥ, (1951): Πράξις 40, 10 Ιουλίου 1951, ημέρα Τρίτη

¹⁴⁴ 1^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΥΡΓΟΥ, (1954): Πράξις 14, 7 Δεκεμβρίου 1954, ημέρα Τρίτη

¹⁴⁵ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΗΜΗΤΣΑΝΑΣ, (1950): Πράξις 4, 14 Σεπτεμβρίου 1950, ημέρα πέμπτη

προς το απόρρητον έγγραφον της Δ/σεως χωροφυλακής Τριφυλίας μετεστράφη ιδεολογικώς.»¹⁴⁶ Το «ιδεολογικό παράπτωμα» του μαθητή είχε γίνει έξι χρόνια νωρίτερα.

Το μετεμφυλιακό σχολείο σε συνδυασμό με το μετεμφυλιακό κράτος εξανάγκαζε τους μαθητές να φεύγουν από τα επαρχιακά σχολεία και να αναζητούν την τύχη τους στην ανωνυμία της πρωτεύουσας. Έτσι, ενώ το 1954 φοιτούσαν στα δημόσια ημερήσια σχολεία της Πελοποννήσου 33.058 μαθητές (21.455 αγόρια και 11.603 κορίτσια) τρία χρόνια αργότερα το 1957 φοιτούσαν συνολικά 31.781 μαθητές, δηλαδή 1277 μαθητές λιγότεροι ή ποσοστό -3.86%.¹⁴⁷ Την ίδια περίοδο οι μαθητές όλης της Ελλάδας αυξήθηκαν από 170.097 το 1954 σε 184.304 το 1957, δηλαδή αύξηση 8,35%.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό του μετεμφυλιακού σχολείου ήταν το χαμηλό ποσοστό των κοριτσιών. Το 1954 σύμφωνα με τις παραπάνω τιμές, το ποσοστό των κοριτσιών ήταν 35,1% ενώ το 1983 φοιτούσαν στα δημόσια σχολεία της Πελοποννήσου 31.111¹⁴⁸ Αγόρια και 32.953 Κορίτσια, δηλαδή το ποσοστό των κοριτσιών ανήρχετο στο 51,44%. Ο εξαθλιωμένος από τους δύο πολέμους λαός δεν είχε την πολυτέλεια να στέλνει και τα κορίτσια σχολείο.

Από την άλλη μεριά, μερικοί μαθητές προσπαθούσαν να επιβιώσουν, μαζεύοντας από τα κτήματα τις πεσμένες ελιές, με αποτέλεσμα να τιμωρούνται για κλοπή ελαιοκάρπου.

Ο έλεγχος των πράξεων των μαθητών συνεχιζόταν και μετά το σχολείο. Η διάκριση των μαθητών από τους μη μαθητές εκτός σχολείου, είχε στο παρελθόν, κι έχει ως σήμερα σ ένα κάποιο βαθμό, μεγάλη σημασία. Ο καθηγητής μπορούσε να προβεί σε έφοδο στα δωμάτια των μαθητών και να ελέγχει τις συναναστροφές του. Απαγορευόταν η κυκλοφορία μετά από τις 8 μμ και η επίσκεψη σε κινηματογράφο ή θέατρο επιμωρείτο. Έτσι οι σχολικές αρχές μπορούσαν να τους επιβλέπουν άγρυπνα, όπου και αν πήγαιναν. Τα αγόρια ήταν υποχρεωμένα να φέρουν πηλήκιο με το σήμα του σχολείου και τα κορίτσια ειδική κορδέλα στα μαλλιά και αργότερα ποδιά. Η σχολική ποδιά και το πηλήκιο είχαν σκοπό να διαφοροποιήσουν τους μαθητές από τους μη μαθητές, με τον ίδιο τρόπο που οι τρόφιμοι των φυλακών φοράνε ριγωτές στολές, για να αναγνωρίζονται αμέσως. Επιπλέον επιβάλλει σε κάθε μαθητή ξεχωριστά τη συγκεκριμένη αισθητική αντίληψη και να ισοπεδώσει το μαθητή με αυθαίρετο τρόπο. Να διδάξει τις αυταρχικές αξίες της ομοιομορφίας και του κομφορμισμού. Τέλος, να εθίσει τους μαθητές να υπακούουν άκριτα και όχι να παρεκκλίνουν.¹⁴⁹

Μέσα σ' αυτό το αυταρχικό σχολείο, επικρατούν ανάμεσα στους μαθητές έντονες ανταγωνιστικές σχέσεις εξαιτίας των εξωγενών ανταμοιβών και βαθμών, των τιμωριών, επιτιμήσεων και αποτυχιών. Η χαρά της δημιουργίας και της μάθησης, το δέος της ανακάλυψης και άλλες ενδογενείς ανταμοιβές είναι πολύ σπάνιες στο συγκεκριμένο μεταπολεμικό σχολείο. Οι μαθητές δεν μπορούν να προσαρμοστούν, τους φαντάζει παρά φύση, αρνούνται να το αποδεχτούν και προσπαθούν να το αγνοήσουν ή να το διακωμωδήσουν. Αποτέλεσμα να τιμωρούνται.

¹⁴⁶ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΖΑΧΑΡΩ, (1956): Πράξις 18, 20 Φεβρουαρίου 1956, ημέρα

¹⁴⁷ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, (1958): Παιδεία, Αθήναι, σελ. 143

¹⁴⁸ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ, (1984): Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Κεφάλαιο Γ', σελ. 83, 100

¹⁴⁹ ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΣ, (1980): Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα, Καστανιώτης, Αθήνα, σελ. 577α

Η προσπάθεια εκδημοκρατισμού του σχολείου, που έγινε το 1964, με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Γ. Παπανδρέου), σταμάτησε πρόωρα με τη χούντα, οπότε έπρεπε το σχολείο να περιμένει επτά χρόνια, για να αρχίσει ο εκδημοκρατισμός του.

3.4.4. Διαπροσωπικές σχέσεις

Οι διαπροσωπικές σχέσεις στο ελληνικό σχολείο έως το 1974, ήταν σχέσεις: εξουσιαστή – εξουσιαζόμενου. Οι κανονισμοί ήταν φτιαγμένοι «ερήμην» του μαθητή, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τις στοιχειώδεις ψυχοπνευματικές του ανάγκες. «Το χειρότερο χαρακτηριστικό στις αίθουσες διδασκαλίας των σχολείων, ήταν ο φόβος της ελευθερίας που διέπει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών, καθώς και ο φόβος που αισθάνονται γενικά όσοι χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική. Ο φόβος αυτός εκδηλωνόταν σαφώς στην αυταρχικότητα (και τον εξαναγκασμό) που διακρίνουν τους δασκάλους και στον κομφορμισμό που κυριαρχεί σ' ολόκληρη τη σχολική ζωή.»¹⁵⁰

Ο καθηγητής στο ελληνικό μεταπολεμικό σχολείο, σπάνια παραδέχεται ότι η συμπεριφορά του προς τους μαθητές καθορίζεται από το φόβο της ελευθερίας. Καμουφλάει το φόβο του και τον εξωτερικεύει με διάφορους τρόπους. Κάνει την πειθαρχία κάτι απόλυτο και οποιαδήποτε παρέκκλιση από την καθιερωμένη τάξη συντρίβεται και ο μαθητής παραπέμπεται "αρμοδίως". Σ' αυτή την πρακτική, ο καθηγητής υποστηρίζεται από την αυταρχική παράδοση της Ελληνικής κοινωνίας. Παντού επικρατεί ο φόβος της ανανέωσης και του εκσυγχρονισμού. Ο καθηγητής αγκιστρώνεται και εμμένει στα αποστεωμένα σχήματα, ήθη, στην τυποποίηση, στην παπαγαλία και στο τυφλοσύρτη. Αυτό εξασφαλίζει τη βεβαιότητα και τη σιγουριά του μεροκάματου.

Μετά το 1974 οι σχέσεις καθηγητών - μαθητών αρχίζουν να τοποθετούνται σε νέες φιλελεύθερες βάσεις. Σε αυτό βοήθησε και η θεσμοθέτηση των μαθητικών κοινοτήτων, οπότε οι μαθητές απέκτησαν λόγο στη διαμόρφωση των αποφάσεων του συλλόγου των καθηγητών. Οι μαθητικές κοινότητες στο χώρο του σχολείου σχετίζονται με τον εκδημοκρατισμό του θεσμού του σχολείου και με την εξάπλωση των παιδαγωγικών φιλελευθέρων ιδεών. Ο θεσμός των μαθητικών κοινοτήτων εμφανίστηκε επίσης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης το 1964, ως συνέχεια της προσπάθειας του Δελημούζου, που από το 1923 αναδιοργάνωσε τη σχολική ζωή με την πρώτη μαθητική κοινότητα στο Μαράσειο το 1923-24. Στην πραγματικότητα, όμως οι μαθητικές κοινότητες άρχισαν να λειτουργούν από το 1974.

Πάντως το 1984 εξακολουθούσε να υπάρχει απόσταση μαθητή καθηγητή. Σε σχετική έρευνα της Ζ. Παπαναούμ-Τζίκα.(1984):¹⁵¹ οι μαθητές ζητούν να καταργηθεί η παραπάνω απόσταση.

¹⁵⁰ ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΣ, Π.,(1980):Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα, Καστανιώτης, Αθήνα, σελ. 575

¹⁵¹ ΠΑΠΑΝΑΟΥΜ-ΤΖΙΚΑ Ζ.,(1984): Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη

Πίνακας 3.1: Κατανομή των μαθητών ανάλογα με το αν επιθυμούν να υπάρχει απόσταση μεταξύ μαθητή-καθηγητή

Απόσταση μαθητή - καθηγητή	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Να καταργηθεί η απόσταση	930	49,1
Να υπάρχει σχετική απόσταση	292	15,4
Να υπάρχει απόσταση	67	3,5
Ανάλογα με την διαγωγή των μαθητών	604	31,9
Σύνολο	1893	100,0

Στην ίδια έρευνα οι μαθητές ζητούν από τους καθηγητές τους να συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο σε όλους:

Πίνακας 3.2: Κατανομή μαθητών ανάλογα με το πώς θέλουν να τους συμπεριφέρεται ο καθηγητής

Συμπεριφορά καθηγητή	Συχνότητα(f)	Ποσοστό(%)
Ανάλογα με τη διαγωγή	109	10,1
Σε όλους το ίδιο	1654	88,0
Ανάλογα με την επίδοση	29	1,5
Ανάλογα με την κοινωνική θέση	6	0,3
Σύνολο	1798	100,0

Οι μαθητές του μεταπολεμικού σχολείου δεν ήσαν παραβατικοί με την ευρεία έννοια του όρου. Οι ποινές που καταγράφονται σχετίζονται με την υγιή αντίδραση κάθε καταπιεζόμενου ανθρώπου, κυρίως νέου και μπορούν να καταταγούν σε δέκα διαφορετικές κατηγορίες, ανάλογα με τη φύση και τη γενεσιουργό αιτία τους:

ΕΡΩΤΙΚΕΣ-ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΕΣ

- Μεταφορά ερωτικής επιστολής
- Γράψιμο ερωτικής επιστολής¹⁵²
- Γράψιμο ερωτικού ποιήματος
- Έρωτας προς καθηγητή/τρια
- Προσπάθεια σύναψης σχέσεων (καμάκι)
- Σύναψη σχέσεων
- Κατοχή «λευκώματος»
- Διανυκτέρευση σε δωμάτιο ετερόφυλου
- Παραμονή σε δωμάτιο ετερόφυλου
- Μετάβαση σε δωμάτιο ετερόφυλου
- Παραμονή σε αυτοκίνητο αλλόφυλου
- Συζήτηση με αλλόφυλο
- Διασκέδαση με αλλόφυλο
- Συμμετοχή σε «πάρτι»
- Παραμονή κοντά σε μαθήτρες κατά το διάλειμμα
- Φιλιά – Αγκαλιά
- Ερωτική παρενόχληση
- Σεξουαλική παρενόχληση
- Ζωγράφισμα άσεμνων παραστάσεων

¹⁵² Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου: Γυμνάσιο Βυτίνας, Πράξεις 12, 11 Νοεμβρίου 1967

- Γράψιμο άσεμνων φράσεων
- Αισχρά ανέκδοτα
- Ανάγνωση άσεμνων φράσεων
- Κατοχή προφυλακτικού
- Επίσκεψη οίκου ανοχής
- Απαγωγή
- Ασέλγεια

ΚΑΠΝΙΣΜΑ

- Κάπνισμα γενικά
- Δημόσια¹⁵³
- Εντός του Σχολείου (τουαλέτα)
- Κάπνισμα στην τάξη
- Κάπνισμα στην εκδρομή
- Κάπνισμα μέσα στο «πούλμαν»
- Κατοχή τσιγάρων
- Ζήτηση τσιγάρου από συμμαθητή

ΚΛΟΠΗ

- Γενικά
- Απουσιολογίου
- Ελαιοκάρπου
- Τροφίμων
- Φρούτων
- Ρούχων
- Θεμάτων εξετάσεων
- Κασετών
- Αντικειμένων
- Περιοδικών
- Βιβλίων
- Χρημάτων¹⁵⁴
- Γραμματοσήμων
- Σιγαρέτων
- Ποδηλάτου

ΧΑΡΤΟΠΑΙΞΙΑ - ΚΟΤΣΙΑ

- Γενικά
- Σε δωμάτιο
- Σε καφενείο
- Στην ύπαιθρο (κάτω από την ελιά)
- Στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- Γενικά
- Παρακολούθηση χαρτοπαιξίας
- Κότσια

ΠΑΡΑΒΙΑΣΗ ΚΑΝΟΝΙΣΜΩΝ

- Γενικά
- Κυκλοφορία χωρίς :Πηλήκιο – Κορδέλα - Σήμα

¹⁵³ Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου: 1^ο Γυμνάσιο Αργους, Πράξις 28^η, 26 Μαρτίου 1953

¹⁵⁴ Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου: 2^ο Γυμνάσιο Τρίπολης, Πράξις 27, 5 Μαρτίου 1971

- Παραποίηση διακριτικών ηλικίας
- Κυκλοφορία με ποδήλατο – «μοτοσακό»
- Κυκλοφορία μετά την επιτρεπόμενη ώρα
- Παραμονή σε καφενείο
- Παραμονή στο κέντρο της πόλης χωρίς λόγο
- Παρακολούθηση κινηματογράφου ή Θεάτρου
- Παραμονή σε ύποπτο χώρο
- Παραμονή σε απαγορευμένο από τον κανονισμό χώρο
- Παραμονή σε οינוμαγειρείο – κέντρο διασκέδασης¹⁵⁵
- Παραμονή σε σφαιριστήρια – «μπιλιάρδα»
- Παραμονή στην τάξη κατά το διάλειμμα
- Απουσία κατά την έφοδο στο σπίτι το βράδυ
- Φιλοξενία εξωσχολικού στο δωμάτιο
- Φιλοξενία σε ξένο σπίτι
- Αδικαιολόγητη απουσία από το σχολείο
- Αυθαίρετη αποχώρηση από το σχολείο
- Μη κανονική κόμη
- Διακίνηση πολιτικού περιοδικού
- Αφισκόλληση πολιτικών αφισών
- Συμμετοχή σε ποδοσφαιρικό αγώνα

ΑΝΑΡΜΟΣΤΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

- Γενικά
- Προς τον επιθεωρητή
- Προς το διευθυντή
- Προς καθηγητή
- Προς καθηγήτρια
- Προς το σύλλογο
- Προς συμμαθητή
- Προς εξωσχολικό
- Εξύβριση καθηγητή/τριας¹⁵⁶
- Έξω από το σχολείο
- Απειθεία – Αυθάδεια – Απειθαρχία
- Διαπληκτισμός με συμμαθητή
- Τοποθέτηση καρφίτσας–πινέζας–τσίχλας στο κάθισμα του καθηγητή/τριας
- Κατά τη διάρκεια της εκδρομής
- Κατά τη σχολική εορτή-εθνική επέτειο
- Κατά τη διάρκεια των μαθητικών επιδείξεων¹⁵⁷
- Κατά τη διάρκεια του εκκλησιασμού
- Κατά τη διάρκεια της παρέλασης
- Ασέβεια συμβόλου – χώρου – βλασφημία
- Απρέπεια
- Διαγραφή απουσιών από το απουσιολόγιο
- Ζωηρότητα
- Μέθη κατά την διάρκεια της εκδρομής
- Βωμολοχίες – Αισχρολογίες

¹⁵⁵ Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου: Γυμνάσιο Βυτίνας, Πράξεις 18, 24 Οκτωβρίου 1952

¹⁵⁶ Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου: 1^ο Γυμνάσιο Ναυπλίου, Πράξεις 39^η, 27 Μαΐου 1968

¹⁵⁷ Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου: 1^ο Γυμνάσιο Αργούς, Πράξεις 28^η, 26 Μαρτίου 1953

- Στο Λεωφορείο
- Συκοφαντική δυσφήμιση¹⁵⁸
- Διακωμώδηση καθηγητή
- Κηλίδωση ρούχων καθηγητή/τρια¹⁵⁹

ΔΙΑΤΑΡΑΞΗ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

- Γενικά
- Με καθρεπτάκι
- Γέλιο
- Τραγούδι
- Ρήψη αντικειμένων, σαϊτών¹⁶⁰
- Ασχολία με αλλότρια
- Άρνηση παράδοσης τετραδίου
- Μούγκρισμα – Άναρθρος κραυγή¹⁶¹
- Σφύριγμα
- Ρέψιμο
- Δέσιμο στο θρανίο
- Ρίξιμο αμπούλας
- Ενόχληση συμμαθητή – Διαπληκτισμός
- Αλλαγή θέσης κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- Αναμμα φωτιάς
- Μαγνητόφωνο – Ραδιόφωνο
- Σχίσσιμο βιβλίων
- Καθυστερημένη προσέλευση
- Διακοπή του μαθήματος με αλλότρια θέματα
- Χορός κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- Χτύπημα των θρανίων
- Μίμηση του λεωφορείου
- Ρίψη: κροτίδα – δυναμιτάκι -Βαρελότο
- Φαγητό κατά τη διάρκεια του μαθήματος
- Φωνές – Θόρυβος
- Διαπόμπευση καθηγητή/τριας
- Παρενόχληση καθηγητή/τριας¹⁶²
- Πρόκληση βραχυκυκλώματος
- Πλάκα – Χιούμορ
- Μάσημα τσίκλας
- Κουρδιστό παιγνίδι
- Απρεπή συμπεριφορά
- Αφαίρεση της πόρτας

ΒΙΑ - ΑΠΕΙΛΗ ΒΙΑΣ

- Βία προς συμμαθητή/τρια
- Βία προς μαθητή άλλου σχολείου
- Βία προς εξωσχολικό
- Βία προς καθηγητή/τρια¹⁶³

¹⁵⁸ Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου :1^ο Γυμνάσιο Άργους, Πράξεις 30^η, 27 Μαρτίου 1953

¹⁵⁹ Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου: 2^ο Γυμνάσιο Τρίπολης, Πράξεις 723, 5 Ιουλίου 1955

¹⁶⁰ Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου: 1^ο Γυμνάσιο Ναυπλίου, Πράξεις 30, 3 Ιουλίου 1970

¹⁶¹ Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου: 1^ο Γυμνάσιο Ναυπλίου, Πράξεις 24^η, 1988, σελ. 318

¹⁶² Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου: 2^ο Γυμνάσιο Τρίπολης, Πράξεις 666, 26 Νοεμβρίου 1953

- Απειλή προς καθηγητή/τρια¹⁶⁴
- Απειλή προς συμμαθητή/τρια
- Συμπλοκή
- Χρήση πέτρας
- Χρήση μαχαιριού – όπλου¹⁶⁵

ΛΕΗΛΑΣΙΑ

- Σχολείου γενικά
- Θρανίων – έδρας
- Υαλοπίνακα αποτελεσμάτων
- Ηλεκτρικού πίνακα σχολείου
- Τζαμιών σχολείου
- Τζαμιών εξωσχολικών
- Γράψιμο στους τοίχους
- Φωτιά στο σχολείο
- Σχίσσιμο τετραδίων - βιβλίων
- Οικίας καθηγητή/τριας
- Αυτοκινήτου καθηγητή/τριας
- Λεηλασία ξένης περιουσίας

ΔΙΑΦΟΡΕΣ

- Ψέματα
- Συγκάλυψη (αλτρουισμός)
- Αντιγραφή
- Εξαπάτηση καθηγητή
- Πρόκληση επικίνδυνης πράξης
- Μετάβαση σε επικίνδυνη περιοχή
- Ασέβεια επισήμου εγγράφου (κόλας διαγωνίσματος)
- Κακές συναναστροφές
- Παραποίηση – Δολίευση – Πλαστογραφία εγγράφου
- Προσπάθεια εξαγοράς καθηγητή/τριας
- Αδιαφορία για τα μαθήματα
- Μη χριστιανός (χιλιαστής)¹⁶⁶
- Προσπάθεια αυτοκτονίας
- Διατάραξη μαθητικών εκλογών

3.4.5. Πειθαρχικό δίκαιο των ελλήνων μαθητών

Την πειθαρχική εικόνα του σχολείου της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνθέτει η νομική και η παιδαγωγική βάση του πειθαρχικού Δικαίου των μαθητών που εκφράζουν την πειθαρχική ιδεολογία του Σχολείου. Τη νομική βάση του πειθαρχικού δικαίου των μαθητών στην Δ.Ε αποτελούν τα διάφορα διατάγματα που κατά καιρούς ίσχυσαν.

3.4.5.1. Η νομική βάση του Πειθαρχικού Δικαίου

ΦΕΚ 190/1919

¹⁶³ Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου: 1^ο Γυμνάσιο Ναυπλίου, Πράξεις της 30^{ης} Σεπτεμβρίου 1952

¹⁶⁴ Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου: 2^ο Γυμνάσιο Τρίπολης, Πράξεις 35, 2 Ιουλίου 1968

¹⁶⁵ Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου: 2^ο Γυμνάσιο Τρίπολης, Πράξεις 16, 5 Δεκεμβρίου 1958

¹⁶⁶ Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου: 2^ο Γυμνάσιο Τρίπολης, Πράξεις 5, 31 Μαρτίου 1969

Το ΦΕΚ του 1919, που ίσχυσε έως το 1939 προέβλεπε: «Είς τα ελληνικά σχολεία μόνον τοιοῦτοι παῖδες γίνονται δεκτοί, ὅσοι ἔχουν ... διαγωγὴν ἀμειπτον»¹⁶⁷ και συνέχιζε: «Αποβολή μαθητοῦ ἀπὸ σχολείου τῆς μέσης εκπαιδεύσεως δι ἐπανελημμένας ἀποδείξεις παρακοῆς, κακῆς διαγωγῆς και ἀμελείας, δύναται νὰ γίνῃ με μόνην τὴν συγκατάθεσιν τοῦ Διευθυντοῦ. Διὰ τῆς ἀποβολῆς ταύτης ἀπομακρύνεται ὁ μαθητὴς τοῦ διδακτικοῦ καταστήματος, χωρὶς νὰ ἀπολέσῃ τὸ δικαίωμα τοῦ νὰ γίνῃ δεκτὸς εἰς ἕτερον ὁμοιόβαθμον σχολεῖον πρὸς δοκομασίαν, ἐπιβλεπόμενος αὐστηρῶς τουλάχιστον εἰς διάστημα μίας εξαμηνίας. Ἀποκλεισμὸς ἀφ' ὅλα τα σχολεία δύναται νὰ ἐπιβληθῇ διὰ βαρύτερα ἐγκλήματα και εἰς ἀποβολὴν ἀπὸ βασιλικὸν σχολεῖον κατ' ἀπόφασιν ὅλων τῶν διδασκάλων. Κατὰ τῆς ἀποφάσεως τοῦ ἀποκλεισμοῦ ἐπιτρέπεται ἐκκλησις εἰς τὴν Γραμματεῖαν (Υπουργεῖον) τῶν Ἐκκλησιαστικῶν, ἐκεῖθεν δὲ οὐδεμία (Β.Ν.Δ. 1836 ἀρθρο 55 ἐδ 1 και 2 και ἀρθ. 56 ἐδάφ. 2)»¹⁶⁸

Α.Ν. 1849/1939

Το ΦΕΚ 190/1919 αντικαταστάθηκε με τὸ νόμο 1849/1939, ὁ ὁποῖος προέβλεπε: «Τὰ τῶν ἐγγραφῶν, μετεγγραφῶν, ποινῶν κ.λ.π. τῶν μαθητῶν τῶν σχολείων τῆς Μ. Εκπαιδεύσεως ὀρίζονται διὰ Β. Διατάγματος.»¹⁶⁹ και ἴσχυσε μέχρι τῆς 8.07.1955 σε συνδυασμὸ με τὸ Β.Δ. 9/16.5.1950

ΦΕΚ 173/ 8 Ιουλίου 1955

Απὸ τὸν Ιούλιο τοῦ 1955 ἀρχισε νὰ ἰσχύει καινούργιος νόμος. Οἱ ποινές που προβλέπονταν ἀπὸ τὸν παραπάνω νόμο ἦταν:

- Παραίνεση
- Επίπληξη
- Προσωρινή ἀποβολή ἀπὸ τὸ σχολεῖο ἕως τέσσαρες (4) ἡμέρες
- Προσωρινή ἀποβολή ἀπὸ τὸ σχολεῖο ἕως οκτώ (8) ἡμέρες
- Προσωρινή ἀποβολή ἀπὸ τὸ σχολεῖο ἕως ἑνὰ (1) χρόνον
- Προσωρινή ἀποβολή ἕως ἑνὰ (1) χρόνον ἀπὸ τὰ σχολεία ὁρισμένης περιοχῆς ἢ και ἀπὸ ὅλα τα σχολεία τῆς χώρας «ἐκ πάντων τῶν ἐν κράτει σχολείων»
- Διάρκῃς ἀποβολή ἀπὸ τὸ σχολεῖο ἢ τὰ σχολεία ὁρισμένης περιοχῆς ἢ τὰ σχολεία ὅλης τῆς χώρας¹⁷⁰

Τῆς 1,2 μποροῦσε νὰ τῆς ἐπιβάλλῃ ὁ διδάσκων, τὴν 3 ὁ διευθυντὴς τοῦ σχολείου, χωρὶς νὰ ἀπαιτεῖται ἀπόφαση τοῦ συλλόγου. Οἱ υπόλοιπες ἐπιβάλλονταν μόνον με ἀπόφαση τοῦ καθηγητικοῦ συλλόγου. Ἡ ἀπόφαση τῶν καθηγητῶν ἕως 8 ἡμέρες ἀποβολῆς δὲν ἀπαιτοῦσε ἐγκρίση. ΓΙΑ ποινὴ μεγαλύτερη τῶν 8 ἡμερῶν ἀπαιτεῖτο ἐγκρίση τοῦ Γενικοῦ Επιθεωρητῆ. Σε περίπτωση που αὐτὸς διαφωνοῦσε με τὴν ἀπόφαση τοῦ συλλόγου, ἀναφέροταν στο Ὑπουργεῖο, τὸ ὁποῖο ἐπέλυε τὴν διαφορά, τροποποιώντας τὴν ἀπόφαση τοῦ συλλόγου «ἐπὶ τὸ αὐστηρότερον ἢ ἐπιεικέστερον».¹⁷¹ Ἡ ἀπόφαση τοῦ συλλόγου, που ἀφοροῦσε ποινὴ μεγαλύτερη τῶν 8 ἡμερῶν ἀποβολῆς, δὲν ἦταν ἐκτελεστή πρὶν νὰ ἐγκριθῇ ἀπὸ τὸ Γενικὸ Επιθεωρητῆ. Σε

¹⁶⁷ ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, (1919): ΦΕΚ 190/1919, Περὶ κωδικοποιήσεως τῶν εἰς τὴν μέσῃν ἐκπαίδευσιν ἀναγομένων διατάξεων, Ἀρθρο 3, §1, σελ.1355

¹⁶⁸ ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, (1919): ὁ.π., Ἀρθρο 8, §1, σελ.1356

¹⁶⁹ ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, (1939): Ἀναγκ. Νόμος 1849/ 1939, Περὶ τῶν σχολείων Μέσης Εκπαιδεύσεως, Ἀρθρο 24, σελ.2005

¹⁷⁰ ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, (1955): ΦΕΚ 173/8 Ιουλίου 1955, Περὶ... ποινῶν μαθητῶν σχολείων Μέσης Εκπαιδεύσεως, Ἀρθρο 16, σελ.1317

¹⁷¹ ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, (1955): ΦΕΚ 173/8 Ιουλίου 1955, Περὶ... ποινῶν μαθητῶν σχολείων Μέσης Εκπαιδεύσεως, Ἀρθρο 17, § 2 σελ.1317

περίπτωση χορήγησης αποδεικτικού πριν από την έγκριση της ποινής, έπρεπε να αναφέρονταν η ποινή αλλά και το γεγονός της μη έγκρισης εισέτι. Η άρση ή η τροποποίηση της ποινής γινόταν με απόφαση του καθηγητικού συλλόγου, η οποία εγκρίνετο από την ανώτερη αρχή που είχε εισηγηθεί την επιβολή της.¹⁷²

Τις ποινές 5,6,και 7 μπορούσε να τροποποιεί ο Υπουργός αυτεπάγγελα ή μετά από αίτηση του κηδεμόνα του μαθητή.

Παραπτώματα κατά τις διακοπές

Ο νομοθέτης προέβλεψε και τα παραπτώματα των διακοπών: Παραπτώματα μαθητή που γίνονται μετά τη λήξη των μαθημάτων ή των εξετάσεων ή την έκδοση τίτλων σπουδών λαμβάνονται υπόψη δια το χαρακτηρισμό της διαγωγής του ή την επιβολή ποινής το επόμενο σχολικό έτος.¹⁷³

Σε περίπτωση που ο μαθητής αλλάξει σχολείο, η απόφαση περί επιβολής ποινής κοινοποιείται στο επόμενο σχολείο «δια τας νομίμους συνεπείας»

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ

Η διαγωγή των μαθητών χαρακτηριζόταν με απόφαση του συλλόγου των καθηγητών «κοσμιότητα», «κοσμία», «καλή», «επίμεμπτος» και «κακή».¹⁷⁴

Η απόφαση για επίμεμπτο ή κακή εγκρίνετο από τον Γενικό Επιθεωρητή, ο οποίος μπορούσε να την τροποποιήσει μόνον, όταν ο μαθητής, εξ αιτίας του χαρακτηρισμού της διαγωγής, δεν μπορούσε να συνεχίσει τη φοίτησή του. Την απόφαση του συλλόγου και του επιθεωρητή μπορούσε να την τροποποιεί ο Υπουργός «επί το επιεικέστερον ή το δυσμενέστερον», αυτεπάγγελτως ή μετά από αίτηση του κηδεμόνα. Ο μαθητής του οποίου η διαγωγή χαρακτηριζόταν επίμεμπτος δεν μπορούσε να συνεχίσει να φοιτά στο σχολείο του εκτός και αν δεν υπήρχε άλλο σχολείο στην πόλη. Μαθητής με διαγωγή κακή, δεν μπορούσε σε καμιά περίπτωση, να παραμείνει στο σχολείο του. Μπορούσε να μεταγραφεί σε άλλο σχολείο, μόνο μετά από έγκριση του Υπουργείου Παιδείας.¹⁷⁵

Π.Δ. 104/29 Ιανουαρίου 1979

Με το εν λόγω διάταγμα, που ισχύει μέχρι σήμερα, γίνεται προσπάθεια να οριοθετηθεί η συμπεριφορά των μαθητών «Η προσήκουσα διαγωγή των μαθητών, νοουμένη ως έμπρακτος συμμόρφωσις προς τους διέποντας την σχολικήν ζωήν κανόνας και προς τας ηθικάς αρχάς του κοινωνικού περιβάλλοντος, εντός του οποίου διαβιούν, αποτελεί υποχρέωσιν αυτών, πάσα δε παρέκκλισις εκ ταύτης, εκδηλουμένη δι υπαιτίου πράξεως ή παραλείψεως, αποτελεί αντικείμενον παιδαγωγικού ελέγχου και εν ανάγκη αντιμετωπίζεται δια σχολικών κυρώσεων κατά τας διατάξεις του παρόντος διατάγματος.»¹⁷⁶

- Οι προβλεπόμενες ποινές είναι:
- Παρατήρηση
- Επίπληξη
- Ωριαία απομάκρυνση από το διδασκόμενο μάθημα

¹⁷² ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ,(1955):ό.π., Άρθρο 17,§5 σελ.1317

¹⁷³ ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ,(1955):ό.π., Άρθρο 18,§1, σελ.1317

¹⁷⁴ ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ,(1955):ό.π., Άρθρο 14,§1 σελ.1316

¹⁷⁵ ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ,(1955):ό.π., Άρθρο 14,§2 σελ.1316

¹⁷⁶ ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ,(1979): Π.Δ. 104/1979, Περί ...διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδευσεως, Άρθρο 26,§2, σελ.191

- Αποβολή από τα μαθήματα, έως τρεις (3) ημέρες
- Αποβολή από τα μαθήματα έως πέντε (5) ημέρες
- Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος¹⁷⁷

Αρμοδιότης επιβολής κυρώσεων

Τις 1,2 και 3 μπορεί να επιβάλει ο διδάσκων καθηγητής. Ο διευθυντής μπορεί να επιβάλει τις 1,2,3 και 4 και το συμβούλιο των καθηγητών, που διδάσκουν στην τάξη υπό την προεδρία του διευθυντή, τις 1,2,3,4 και 5. Τέλος την υπ αριθ. 6 ποινή μπορεί να επιβάλει μόνο η ολομέλεια του συλλόγου των καθηγητών.

Η παρατήρηση δεν καταχωρίζεται στο βιβλίο Επιβολής Κυρώσεων, ενώ η επίπληξη μπορεί να καταχωριστεί, όταν το όργανο που την επέβαλε το θεωρεί επιβεβλημένο. Οι υπόλοιπες κυρώσεις καταχωρίζονται και στο βιβλίο Επιβολής Κυρώσεων και στο Ατομικό Δελτίο του μαθητή.

Τους μαθητές που τιμωρήθηκαν με αποβολή ή ωριαία απομάκρυνση, μπορεί να τους απασχολεί ο διευθυντής στο χώρο του σχολείου.

Διαγωγή

Η συμπεριφορά των μαθητών, που εκδηλώνεται με οποιοδήποτε τρόπο μέσα και έξω από το σχολείο με πράξεις ή παραλείψεις, προσδιορίζει τη διαγωγή των μαθητών. Η διαγωγή περιλαμβάνεται μεταξύ των στοιχείων της σχολικής κατάστασης των μαθητών του σχολείου και ελέγχεται, χαρακτηρίζεται και καταχωρίζεται στα οικεία βιβλία.¹⁷⁸

Η διαγωγή κάθε μαθητή χαρακτηρίζεται:

Κοσμιότατη, όταν αυτός τηρεί απόλυτα την «προσήκουσαν διαγωγήν», δηλαδή όταν συμμορφούται με τους κανόνες του σχολείου και με τις ηθικές αρχές του κοινωνικού περιβάλλοντος

Κοσμία, όταν αυτός τηρεί κατά κανόνα την «προσήκουσαν διαγωγήν», όχι όμως χωρίς παρεκκλίσεις

Επίμεμπτη, όταν αυτός παρεκκλίνει από την «προσήκουσαν διαγωγήν», σε βαθμό ανεπίτρεπτο, αλλά η παρέκκλιση αυτή κρίνεται επιδεκτική παιδαγωγικής επανόρθωσης μέσα στο περιβάλλον του σχολείου που φοιτά.

Όταν η παρέκκλιση προκαλεί παιδαγωγικό πρόβλημα που υπερβαίνει τις επανορθωτικές ικανότητες του σχολείου στο οποίο φοιτά ο μαθητής, τότε αυτός υποχρεούται σε αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος, έτσι, ώστε στο πλαίσιο των νέων συνθηκών να του δοθεί η ευχέρεια βελτίωσης της διαγωγής του.¹⁷⁹

Ο ετήσιος χαρακτηρισμός της διαγωγής των μαθητών κάθε Γυμνασίου ή Λυκείου καθορίζεται κατά τη λήξη του διδακτικού έτους, με ειδική πράξη του συλλόγου των διδασκόντων καθηγητών, οι οποίοι αποφαινόμενοι κατά πλειοψηφία. Η απόφαση λαμβάνεται, αφού συνυπολογιστεί η γενική συμπεριφορά του μαθητή μέσα και έξω από το σχολείο και οι τυχόν κυρώσεις ή ηθικές αμοιβές που έχουν καταχωρηθεί στα σχετικά βιβλία (ποινολόγια, βιβλία πράξεων). Σε περίπτωση χαρακτηρισμού της διαγωγής ως «κοσμίας» ή «επίμεμπτου», η σχετική πράξη του συλλόγου πρέπει να είναι αιτιολογημένη.¹⁸⁰

¹⁷⁷ ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, (1979): ό.π., Άρθρο 27, §1, σελ.192

¹⁷⁸ ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, (1979): ό.π., Άρθρο 26, §1,2, σελ.191

¹⁷⁹ ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, (1979): Π.Δ. 104/1979, Περί ...διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδευσεως, Άρθρο 26, §4, σελ.191

¹⁸⁰ ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, (1979): ό.π., Άρθρο 26, §5, σελ.191

Ο χαρακτηρισμός της διαγωγής, ως καθαρό δεδομένο παιδαγωγικού χαρακτήρα, αποτελεί στοιχείο σχολικής αποκλειστικά χρήσης.

Μετά την οριστική έξοδο του μαθητή από το σχολείο, δεν μπορεί να γίνει καμία τροποποίηση της διαγωγής από το σύλλογο των διδασκόντων καθηγητών.

Αμοιβαί

Στους μαθητές που διακρίνονται στη διαγωγή και στη επίδοση απονέμονται τιμητικές διακρίσεις. Επίσης, τιμητικές διακρίσεις απονέμονται και σε μαθητές Γυμνασίων και Λυκείων για πράξεις αυτοθυσίας ή πράξεις που εκφράζουν ασύνηθες πνεύμα ανιδιοτελούς φιλαλληλίας. Οι τιμητικές διακρίσεις απονέμονται σε επίσημη τελετή κατά την ημέρα της Εορτής της Σημαίας, στην οποία καλούνται να παραστούν εκπρόσωποι των τοπικών αρχών, οι γονείς και οι κηδεμόνες των μαθητών.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές που δικαιούνται τιμητική διάκριση για πράξεις αυτοθυσίας ή ασυνήθους ανιδιοτελούς φιλαλληλίας, απαλλάσσονται από όλες τις τυχόν κυρώσεις που τους βαρύνουν και απ' όλες τις συνέπειές τους. Στους μαθητές αυτούς απονέμεται ειδικό δίπλωμα.

Από τη σύγκριση του διατάγματος του 1955 με εκείνο του 1979 προκύπτει ότι η σημασία που δίνεται και από τα δύο διατάγματα στην πειθαρχική ποινή, δε διαφέρει ουσιαστικά, δηλαδή πρόκειται δηλαδή για μεταρρύθμιση και όχι για αντικατάσταση, στην προσπάθεια μιας νομοθετικής προσαρμογής στις νέες κοινωνικές συνθήκες και λιγότερο κάποιας σύγχρονης αντιαυταρχικής εκπαιδευτικής αλλαγής, αφού η αυταρχική ιδεολογία του Β.Δ του 1955 εκσυγχρονίζεται και εκφράζεται από το Π.Δ του 1979.

Στο Β.Δ του 1955 η διαγωγή των μαθητών αποτελεί ποινή, αφού κάτω από τον τίτλο «πειθαρχικές κυρώσεις» υπάρχουν δύο ισοδύναμοι παράγραφοι: «Διαγωγή μαθητών» και «Είδη Ποινών». Αντίθετα στο Π.Δ του 1979 τα είδη των κυρώσεων εντάσσονται στο πλαίσιο της ρύθμισης Θεμάτων Διαγωγής των μαθητών, χωρίς να παύει με τη διαφοροποίηση αυτή, η μείωση της Διαγωγής να αποτελεί ποινή. Απλώς περιορίζονται οι συνέπειες της μείωσης, γιατί προβλέπεται ότι «ο χαρακτηρισμός της διαγωγής των μαθητών ως καθαρώς παιδαγωγικού χαρακτήρος δεδομένον αποτελεί στοιχείον σχολικής αποκλειστικώς χρήσεως» Π.Δ. 104/79. Στη συνέχεια όμως το παραπάνω αναιρείται, διότι συμπληρώνεται ότι ο χαρακτηρισμός της διαγωγής «αναγράφεται επί του τίτλου» και μάλιστα «ουδεμία τροποποίησις διαγωγής μαθητού υπό του Συλλόγου των διδασκόντων χωρεί μετά την καθ' οιονδήποτε τρόπον οριστικήν έξοδον τούτου εκ του Σχολείου»

Τις συνέπειες της μειωμένης διαγωγής μπορούμε να τις κατατάξουμε στις άμεσες και στις έμμεσες:

Στις άμεσες «Επίμεπτος» συνεπάγεται υποχρεωτική μετεγγραφή σε σχολείο της ίδιας πόλης (1955) ή υποχρεωτική αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος (1979). Η «κακή» συνεπάγεται υποχρεωτική διαγραφή και η εγγραφή σε άλλο σχολείο γίνεται μόνο με Υπουργική έγκριση (1955)

Στις έμμεσες : «Η προαγωγή και η απόλυσις των μαθητών Μ.Ε. εξαρτάται... και εκ της διαγωγής αυτών» (1955)

Ο έλεγχος της διαγωγής συνίσταται στην παρακολούθηση της συμπεριφοράς εντός και εκτός του σχολείου: «Το σχολείο παρακολουθεί... και την εν γένει εντός και εκτός του σχολείου διαγωγή των μαθητών» (1955). Ο σύλλογος των διδασκόντων αποφαινεται «επί τη βάσει της εν γένει εν τε τω σχολείω και εκτός αυτού συμπεριφοράς των μαθητών» (1979), γίνεται ανά

δίμηνο, σύμφωνα με το ΒΔ ή μία φορά το χρόνο με το ΠΔ. Σε ορισμένες περιπτώσεις για το χαρακτηρισμό της διαγωγής λαμβάνονται υπόψη και τα παραπτώματα των διακοπών.

Η νομική βάση του πειθαρχικού δικαίου των μαθητών που ίσχυσε για όλα τα χρόνια προβλέπει την εξόντωση του μαθητή. Η ποινή δεν έχει όριο και η διαρκής αποβολή από όλα τα σχολεία θυμίζει την εσχάτη των ποινών: Θάνατος.

Ο μαθητής θεωρείται μονίμως ύποπτος και παρακολουθείται σε όλες τις εκδηλώσεις του μέσα και έξω από το σχολείο.

Η ιδεολογία του 1955 είναι σύστοιχη με το μετεμφυλιακό πνεύμα της εποχής του. Ο αυταρχισμός του είναι έκδηλος και τα στοιχεία του φόβου και της καταπίεσης είναι τα κύρια χαρακτηριστικά του αφού ακόμη και η προαγωγή ή η απόλυση εξαρτάται από τη διαγωγή. Το ΠΔ 79 περιόρισε την αυταρχικότητά του, αλλά κινήθηκε στην ίδια λογική:

Η πειθαρχική αντιμετώπιση της διαγωγής δεν άλλαξε, απλώς περιορίστηκε η κλίμακα

Η μεταγραφή και η διαγραφή μετονομάζονται σε «αλλαγή περιβάλλοντος»

Προβλέπεται παρακολούθηση μέσα και έξω από το σχολείο, έμμεσα

Μολονότι το διάταγμα του 1979 απαιτεί ότι « η πράξις του συλλόγου των καθηγητών να είναι αιτιολογημένη» δε διαφοροποιείται από τα προηγούμενα, διότι η παιδαγωγική διάσταση της επιβολής των ποινών παραμένει η ίδια. Το παιδαγωγικό ερώτημα είναι ένα και το ίδιο: ποιος και για ποιο σκοπό επιβάλλει την ποινή. Απ αυτή την οπτική γωνία και τα τρία διατάγματα έχουν τον ίδιο προσανατολισμό. Η ποινή επιβάλλεται απ έξω και ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο της παιδαγωγικής διαδικασίας και ετεροκαθορίζεται, δεν αυτοκαθορίζεται. Οι διαφοροποιήσεις που υπάρχουν σε σχέση με την ποινή είναι ποσοτικές, δεν είναι ποιοτικές και τα δύο διατάγματα της αναγνωρίζουν κυρίαρχο πειθαρχικό ρόλο.

Τέλος, εκείνο που χαρακτηρίζει το κανονιστικό πλαίσιο είναι το γεγονός ότι τα σχετικά διατάγματα δεν έχουν αλλάξει από το 1979. Η μη αναγκαιότητα του εκσυγχρονισμού τους προέρχεται από το ξεπέρασμά τους, δεδομένου ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις στο ελληνικό σχολείο πέρασαν σε άλλο επίπεδο, το οποίο χαρακτηρίζεται από την έλλειψη ποινών, την υπευθυνότητα, την συζήτηση και την δημοκρατικότητα.

3.4.5.2. Παιδαγωγική βάση του πειθαρχικού Δικαίου

Το πειθαρχικό δίκαιο των μαθητών δεν ταυτίζεται με τη νομική βάση του. Τα σχετικά διατάγματα προβλέπουν ποινές και διαδικασίες επιβολής τους, χωρίς να αναφέρονται σε πειθαρχικά αδικήματα μαθητικής συμπεριφοράς, ούτε προβλέπουν αντιστοιχία παραπτώματος-ποινής. Αυτά τα θέματα αφήνονται να αντιμετωπισθούν από την παιδαγωγική διαδικασία. Ο καθηγητής , ο διευθυντής και ο σύλλογος θα αποφασίσουν το τι είναι επιλήψιμο και το είδος της ποινής που πρέπει να επιβληθεί. Στη σχολική πράξη όμως το παιδαγωγικό επιλήψιμο επηρεάζεται καθοριστικά από τον κοινωνικό περίγυρο και τη διοικητική γραφειοκρατία. Οι παράγοντες αυτοί συμπληρώνουν το παιδαγωγικό «κενό» της νομοθεσίας με άμεσες ή έμμεσες παρεμβάσεις, διαταγές και εγκυκλίους. Αυτή η παιδαγωγική δραστηριότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος και της διοίκησης αποτελεί την παιδαγωγική βάση του πειθαρχικού δικαίου. Οπότε ο σύλλογος των καθηγητών στην προσπάθειά του να ακολουθεί μία ενιαία πειθαρχική τακτική συντάσσει το

σχολικό κανονισμό και έτσι κωδικοποιεί τα «παιδονομικά μέτρα» που έχει αποφασίσει η διοίκηση (Επιθεωρητής, Υπουργείο κ.λ.π) και ο κοινωνικός περίγυρος.

Τελικά, η πειθαρχική ιδεολογία του Ελληνικού Σχολείου όπως εκφράζεται από το πειθαρχικό δίκαιο των μαθητών, δεν αυτοκαθορίζεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής διαδικασίας. Ετεροκαθορίζεται από την πολιτική ηγεσία (νομική βάση του πειθαρχικού δικαίου) και από τη διοικητική γραφειοκρατία, παράλληλα με τις επικρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις (παιδαγωγική βάση του πειθαρχικού δικαίου). Κατά συνέπεια η πειθαρχική ιδεολογία του σχολείου είναι η ιδεολογία του εκπαιδευτικού και του διοικητικού συστήματος στο σύνολό του σε συνδυασμό με τις κρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις.

Οι διευθυντές των σχολείων και στη συνέχεια οι σύλλογοι των καθηγητών αλλοτριώνονται παιδαγωγικά, καθώς δε λειτουργούν με παιδαγωγικό και επιστημονικό τρόπο, αλλά ως εκτελεστικά όργανα μίας συγκεκριμένης πειθαρχικής ιδεολογίας. Η παραπάνω λειτουργία καθορίζεται από το εκάστοτε ισχύον νομικό πλαίσιο που καθορίζει τις παιδαγωγικές και υπαλληλικές σχέσεις.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΟΙ ΠΟΙΝΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (1950-2000)

4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έρευνα στρέφεται σε δύο βασικές κατευθύνσεις που αφορούν:

Α) Στη διαγωγή των μαθητών κατά τη χρονική περίοδο 1950-2000 και β) στην κοινωνική προέλευση των τιμωρημένων κατά τη χρονική περίοδο 1950-1975.

Ο χρονικός περιορισμός στη δεύτερη κατεύθυνση προκύπτει από το γεγονός ότι μετά το 1975 δε γινόταν καταγραφή του επαγγέλματος του πατέρα στα επίσημα βιβλία των σχολείων.

Όσον αφορά την πρώτη κατεύθυνση, η έρευνα, με τη διαχρονική και συγχρονιστική ανάλυση των ποινών, προσπαθεί να δείξει ότι το πολιτικό σύστημα καθορίζει άμεσα την εκπαιδευτική πολιτική και ότι ιστορικοί, πολιτιστικοί, οικονομικοί και ψυχολογικοί παράγοντες εκφράζονται στην πολιτική διαδικασία, επηρεάζοντας έτσι άμεσα τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ακόμη, από τη μελέτη των ποινών στους μαθητές, καταβάλεται προσπάθεια να συνδεθεί το οικιστικό περιβάλλον του σχολείου (αστικό-ημιαστικό), με την παραβατικότητα.

Ένας άλλος στόχος της έρευνας, μέσα από την καταγραφή της διαγωγής, είναι να επιβεβαιώσει τη θέση ότι τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερη παραβατικότητα απ' ό,τι τα κορίτσια και να συνδέσει την παραβατική συμπεριφορά συνολικά, και του κάθε φύλου ξεχωριστά, με την ηλικία. Στο πλαίσιο ακόμη της πρώτης κατεύθυνσης, έγινε προσπάθεια να συνδεθεί η «τύχη» των παραβατικών μαθητών σε σχέση με τους υπόλοιπους και σε συνδυασμό με το οικιστικό περιβάλλον του σχολείου, την ηλικία και το φύλο.

Όσον αφορά τη δεύτερη κατεύθυνση, η έρευνα προσπαθεί να δείξει τον επηρεασμό της παραβατικότητας από την κοινωνική προέλευση του μαθητή σε συνδυασμό με την ηλικία, το φύλο και το οικιστικό περιβάλλον του σχολείου του. Τέλος, συνδέεται η «τύχη» των παραβατικών μαθητών με την κοινωνική τους προέλευση.

Προκειμένου να τεκμηριωθούν οι παραπάνω θεωρητικές υποθέσεις της μελέτης, που αφορούν την παραβατικότητα στα ελληνικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έγινε συλλογή των προσωπικών στοιχείων των μαθητών, όπως είναι καταγεγραμμένα στα επίσημα βιβλία των σχολείων (Μαθητολόγια, Γενικοί έλεγχοι, Βιβλία πράξεων συλλόγων, Ποινολόγια). Υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν όλοι οι μαθητές 100 σχολείων της Πελοποννήσου (36 αστικών και 64 ημιαστικών), για το διάστημα 1950 – 2000. Κατεγράφησαν ανώνυμα τα προσωπικά στοιχεία (διαγωγή, ηλικία, φύλο, επάγγελμα πατέρα, ετήσιο αποτέλεσμα) από 1.248.794 μαθητές συνολικά (639.053 σε αστικά σχολεία και 609.741 σε ημιαστικά).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια ειδικά σχεδιασμένων φύλλων εργασίας του Excel 2000, όπου έγινε ξεχωριστή καταγραφή για κάθε σχολείο. Πρέπει να παρατηρηθεί ότι οι έξι τάξεις κάθε εξατάξιου σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν διαφορετικές ονομασίες κατά τη χρονική διάρκεια των πενήντα χρόνων, που εξετάζει η έρευνα, δηλαδή:

Από το σχολικό έτος 1950-51 έως και το σχολικό έτος 1958-59, η ονομασία των τάξεων ήταν : Γ, Δ, Ε, ΣΤ, Ζ, Η (Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη, Έκτη, Εβδομή, Ογδόη).

Από το σχολικό έτος 1959-60 έως και το σχολικό έτος 1963-64 : Α, Β, Γ, Δ, Ε, ΣΤ (Πρώτη, Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη, Έκτη)

Από το σχολικό έτος 1964-65 έως και το σχολικό έτος 1966-67 : α, β, γ, Α, Β, Γ (Πρώτη, Δευτέρα, Τρίτη Γυμνασίου και Πρώτη, Δευτέρα, Τρίτη Λυκείου).

Από το σχολικό έτος 1967-68 έως και το σχολικό έτος 1975-76 : Α, Β, Γ, Δ, Ε, ΣΤ (Πρώτη, Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη, Έκτη)

Από το σχολικό έτος 1976-77 έως και το 1999-2000 : α, β, γ, Α, Β, Γ (Πρώτη, Δευτέρα, Τρίτη Γυμνασίου και Πρώτη, Δευτέρα, Τρίτη Λυκείου).

Η έρευνα χρησιμοποίησε την τελευταία ονομασία των τάξεων (α, β, γ, Α, Β, Γ) , αντιστοίχισε τις τάξεις και τα προσωπικά στοιχεία των μαθητών καταχωρίστηκαν ενιαία για όλο το χρονικό διάστημα, ανεξάρτητα από το χωρισμό των σχολείων.

Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα (4) φύλλα εργασίας του Excel. Τα τρία πρώτα για την καταγραφή των ποινών (το πρώτο για το σχολικό διάστημα 1950-1965 το δεύτερο 1966-1982 , το τρίτο για το χρονικό διάστημα 1983-2000) και το τέταρτο για τα επαγγέλματα των πατέρων.

Σε κάθε φύλλο εργασίας και για κάθε σχολική χρονιά χρησιμοποιήθηκαν έξι (6) στήλες για τις έξι σχολικές τάξεις. Δεδομένου ότι η καταγραφή των ποινών έγινε κατά φύλο (αγόρι - κορίτσι) , καλύφθηκαν $6+6=12$ στήλες. Επειδή σε κάθε φύλλο έγινε καταγραφή για 17 σχολικές χρονιές, χρησιμοποιήθηκαν $17 \times 12 = 204$ στήλες για την καταγραφή των μαθητών με μειωμένη διαγωγή. Αν σ' αυτές τις στήλες προσθέσουμε και τις 12 στήλες, που χρησιμοποιήθηκαν για την οριζόντια επεξεργασία των δεδομένων, οι συνολικές στήλες που χρησιμοποιήθηκαν για κάθε σχολείο είναι 216 σε κάθε φύλλο εργασίας. Για το συνολικό διάστημα της έρευνας απαιτήθηκαν $216 \times 3 = 648$ στήλες για κάθε σχολείο. Οι στήλες που χρησιμοποιήθηκαν για όλα τα σχολεία και για την καταγραφή των μαθητών με μειωμένη διαγωγή είναι $648 \times 50 = 32.400$

Σε κάθε φύλλο εργασίας και για κάθε σχολική χρονιά χρησιμοποιήθηκαν ακόμη 48 γραμμές για την αναλυτική περιγραφή της μειωμένης διαγωγής, του επαγγέλματος του πατέρα και του ετήσιου αποτελέσματος. Τέσσερες (4) γραμμές με τις κατηγορίες της μειωμένης διαγωγής, (κοσμία, καλή, επίμεμπτος, κακή), για τους μαθητές που προήχθησαν και τέσσερες γραμμές για τους μαθητές που απορρίφθηκαν, δηλαδή $4+4=8$ γραμμές για κάθε κατηγορία επαγγέλματος του πατέρα. Δεδομένου ότι η έρευνα κατέταξε τα επαγγέλματα σε έξι (6) κατηγορίες (Ο, Α, Ε1, Ε2, Υ1, Υ2), οι συνολικές γραμμές είναι $8 \times 6 = 48$. Αν προστεθούν σ αυτές οι τρεις (3) γραμμές που χρησιμοποιήθηκαν για να καταγραφεί το σύνολο των εγγεγραμμένων μαθητών και οι συνολικοί μαθητές που προήχθησαν ή απορρίφθηκαν καθώς επίσης και οι 12 γραμμές, που χρησιμοποιήθηκαν για την κατακόρυφη επεξεργασία, οι συνολικές γραμμές που καλύφθηκαν είναι εξήντα τρεις (63). Για το διάστημα 1976-2000 οι γραμμές που καλύφθηκαν, για κάθε σχολική χρονιά, ήταν μόνο 23 (8 για τη διαγωγή, 3 για το ετήσιο αποτέλεσμα και το συνολικό αριθμό των εγγεγραμμένων + 12 για την κατακόρυφη επεξεργασία), διότι δεν ήταν γνωστά τα επαγγέλματα των πατέρων.

Δηλαδή, για κάθε σχολείο και για κάθε σχολική χρονιά, ήταν δυνατή η καταγραφή σε $668 \times 63 = 40.824$ κελιά . Για το χρονικό διάστημα, δηλαδή, 1950 –1975 χρησιμοποιήθηκαν $40.824 \times 25 = 1.020.600$ και για το χρονικό διάστημα 1976-2000, $668 \times 23 \times 25 = 384.100$ κελιά.

Τελικά, για κάθε σχολείο, απαιτήθηκαν 1.404.700 και για όλα τα σχολεία 70.235.000 κελιά.

Στο τέταρτο φύλλο εργασίας έγινε καταγραφή και επεξεργασία των επαγγελματιών, που εξασκούσαν οι πατέρες των μαθητών. Για κάθε σχολική χρονιά χρησιμοποιήθηκαν έξι (6) στήλες για τις σχολικές τάξεις και έξι (6) γραμμές για τις κατηγορίες των επαγγελματιών, δηλαδή, έγιναν καταγραφές σε $6 \times 6 = 36$ κελιά για την καταχώριση των επαγγελματιών. Σ' αυτά πρέπει να προστεθούν και 36 κελιά για τη στατιστική επεξεργασία. Συνολικά δηλαδή, για τα 25 χρόνια και για τα 100 σχολεία (50 Γυμνάσια και 50 Λύκεια), χρησιμοποιήθηκαν $72 \times 25 \times 50 = 8.750$ κελιά.

Από τα παραπάνω δεδομένα δημιουργήθηκαν οι παρακάτω κατηγορικές μεταβλητές:

Φύλο: 0 αγόρι, 2 κορίτσι

Ηλικία: α, β, γ, Α, Β, Γ (α,β,γ = οι τάξεις του γυμνασίου, Α,Β,Γ= Λυκείου)

Διαγωγή: 0 κοσμιωτάτη, 1 Μειωμένη (Κοσμία, Καλή, Επίμεμπτος, Κακή)

Ετήσιο αποτέλεσμα: 0 Προαγωγικό, 1 Απορριπτικό (Για οποιοδήποτε λόγο: απουσίες, διακοπή φοίτησης, ανεπάρκεια στις εξετάσεις)

Είδος σχολείου: 0 Αστικό, 1 Ημιαστικό

Επάγγελμα πατέρα: Κατηγοριοποιήθηκαν τα επαγγέλματα των γονέων σε 6 ομάδες και συντάχθηκε πίνακας επαγγελμάτων (πίνακας 4.22, Ο ορφανός, Α αγρότης, εργάτης κ.λ.π, Ε1 επαγγελματίας, Ε2 πτυχιούχος επαγγελματίας, Υ1 υπάλληλος, Υ2 πτυχιούχος υπάλληλος).

Επειδή κάθε σχολείο παρουσιάζει και παρουσιάζει ιδιαιτερότητες που σχετίζονται με τη γεωγραφική θέση του (ορεινό-πεδινό, απομονωμένο-κοντινό), με την οικονομική κατάσταση (εύφορη περιοχή-άγονη περιοχή), με το πλήθος των κατοίκων (Αστικό - Ημιαστικό), τα κοινωνικά ήθη και έθιμα, τον εκάστοτε διευθυντή και τον εκάστοτε σύλλογο διδασκόντων και προκειμένου τα αποτελέσματα, να έχουν στατιστική σημαντικότητα, έγινε καταγραφή των στοιχείων στα 100 (50 Γυμνάσια και 50 Λύκεια) από τα 122 (61 Γυμνάσια και 61 Λύκεια) δημόσια σχολεία και εμπορικές σχολές που λειτουργούσαν το 1950 στην Πελοπόννησο. Δηλαδή το δείγμα ανέρχεται στο 82% του πληθυσμού, που σημαίνει ότι το δείγμα πλησιάζει τον πληθυσμό.

Η έρευνα διήρκεσε τέσσερα (4) χρόνια και αφορούσε τα πενήντα χρόνια (1950-2000). Επειδή κάθε σχολικό έτος μοιράζεται σε δύο ημερολογιακά, όταν η έρευνα αναφέρεται στο έτος 1950 υπονοείται το σχολικό έτος 1950-51.

Η άντληση των στοιχείων έγινε με προσωπική επίσκεψη στα σχολεία και επιτόπια μελέτη των επίσημων βιβλίων.

Μετά την άντληση των στοιχείων, τη διόρθωση και διασταύρωση τους, έγινε βασική στατιστική ανάλυση των δεδομένων με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου ανάλυσης δεδομένων (Data Analysis) του Excel, η οποία αφορούσε κάθε φύλλο ξεχωριστά αλλά και το σύνολο των φύλλων.

4.2. ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΤΩΝ ΠΟΙΝΩΝ (1950-2000)

4.2.1. Περίοδος 1950 - 2000

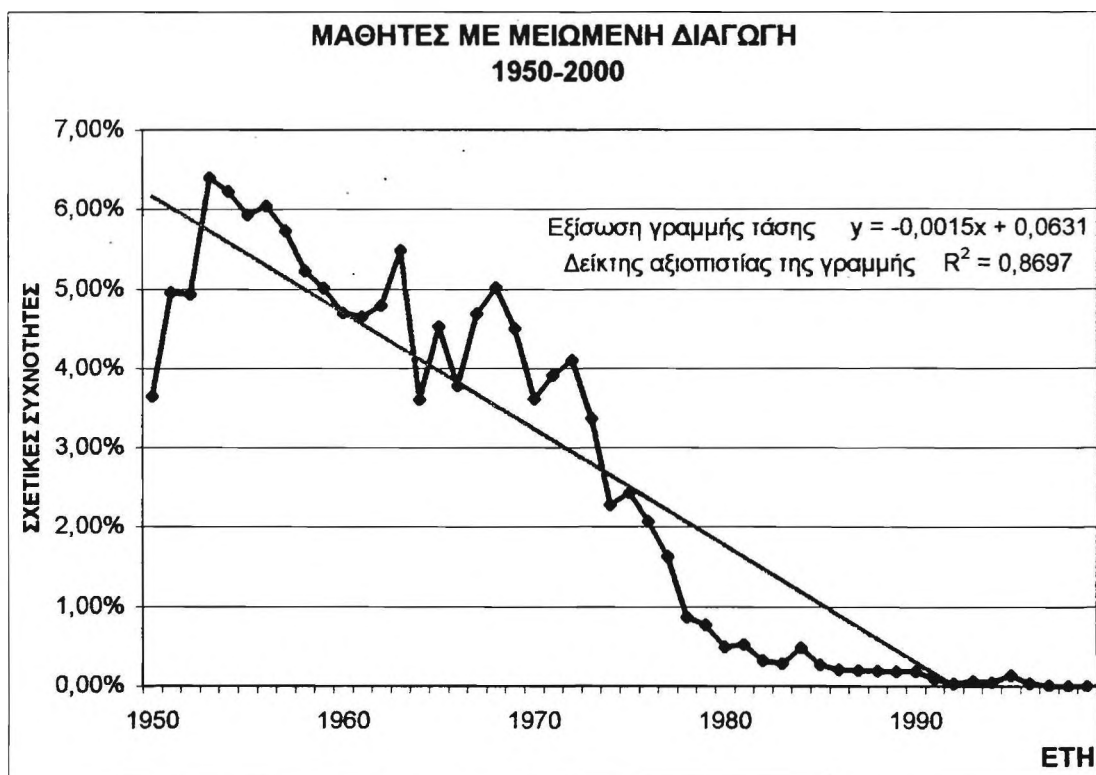
Προκειμένου να προσδιορισθεί η γενική τάση της διαγωγής διαχρονικά, από τους αναλυτικούς κατ' έτος πίνακες όλων των σχολείων του δείγματος κατασκευάστηκε ο συγκεντρωτικός πίνακας 4.1 με τις απόλυτες συχνότητες των εγγεγραμμένων μαθητών και εκείνων με μειωμένη διαγωγή που προήχθησαν (ΠΡ) ή απορρίφθηκαν (ΑΠ).

Πίνακας 4.1. Σύνολο Πελοποννήσου (1950-2000)

ΕΤΟΣ	ΓΡΑΦΤΗΚΑΝ			ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΕΙΩΜΕΝΗ ΔΙΑΓΩΓΗ									
				ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ		ΣΥΝΟΛΟ			ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ		
	Α	Κ	Σ	ΑΠ	ΠΡ	ΑΠ	ΠΡ	ΑΠ	ΠΡ	Σ	Α	Κ	Σ
1950	17966	8791	26757	417	481	39	39	456	520	976	5,00%	0,89%	3,65%
1951	17643	9097	26740	528	649	62	87	590	736	1326	6,67%	1,64%	4,96%
1952	18625	9918	28543	543	749	46	69	589	818	1407	6,94%	1,16%	4,93%
1953	17585	9586	27171	743	883	35	77	778	960	1738	9,25%	1,17%	6,40%
1954	15368	8435	23803	589	808	37	49	626	857	1483	9,09%	1,02%	6,23%
1955	13855	8055	21910	444	768	12	76	456	844	1300	8,75%	1,09%	5,93%
1956	13421	8118	21539	495	733	24	50	519	783	1302	9,15%	0,91%	6,04%
1957	13458	8481	21939	481	683	28	64	509	747	1256	8,65%	1,08%	5,72%
1958	13905	8339	22244	470	621	17	54	487	675	1162	7,85%	0,85%	5,22%
1959	13915	9309	23224	516	556	38	55	554	611	1165	7,70%	1,00%	5,02%
1960	14627	10010	24637	468	567	56	66	524	633	1157	7,08%	1,22%	4,70%
1961	13929	10122	24051	470	526	41	81	511	607	1118	7,15%	1,21%	4,65%
1962	13920	9949	23869	441	617	28	58	469	675	1144	7,60%	0,86%	4,79%
1963	13833	9829	23662	486	685	60	67	546	752	1298	8,47%	1,29%	5,49%
1964	14791	10652	25443	261	569	21	67	282	636	918	5,61%	0,83%	3,61%
1965	14248	11381	25629	406	646	51	58	457	704	1161	7,38%	0,96%	4,53%
1966	13951	11439	25390	286	534	48	91	334	625	959	5,88%	1,22%	3,78%
1967	14750	12162	26912	463	620	60	118	523	738	1261	7,34%	1,46%	4,69%
1968	14529	12566	27095	479	705	65	111	544	816	1360	8,15%	1,40%	5,02%
1969	14648	12156	26804	438	577	91	101	529	678	1207	6,93%	1,58%	4,50%
1970	14553	12605	27158	312	505	53	112	365	617	982	5,61%	1,31%	3,62%
1971	14540	12439	26979	417	489	57	92	474	581	1055	6,23%	1,20%	3,91%
1972	14206	11957	26163	353	563	50	108	403	671	1074	6,45%	1,32%	4,11%
1973	13891	12102	25993	315	451	45	64	360	515	875	5,51%	0,90%	3,37%
1974	14280	12451	26731	149	357	21	83	170	440	610	3,54%	0,84%	2,28%
1975	14739	12997	27736	187	386	27	76	214	462	676	3,89%	0,79%	2,44%
1976	14340	13188	27528	162	298	16	94	178	392	570	3,21%	0,83%	2,07%
1977	14248	13642	27890	185	213	18	39	203	252	455	2,79%	0,42%	1,63%
1978	12711	13425	26136	63	99	28	36	91	135	226	1,27%	0,48%	0,86%
1979	13027	13472	26499	56	108	15	26	71	134	205	1,26%	0,30%	0,77%
1980	13493	13217	26710	32	81	6	14	38	95	133	0,84%	0,15%	0,50%
1981	13133	13435	26568	30	67	17	27	47	94	141	0,74%	0,33%	0,53%
1982	13607	13272	26879	21	49	4	13	25	62	87	0,51%	0,13%	0,32%
1983	13178	12980	26158	22	43	2	7	24	50	74	0,49%	0,07%	0,28%
1984	13248	13080	26328	22	73	8	26	30	99	129	0,72%	0,26%	0,49%
1985	13070	12996	26066	19	37	8	6	27	43	70	0,43%	0,11%	0,27%
1986	12673	12970	25643	16	24	5	9	21	33	54	0,32%	0,11%	0,21%
1987	12364	12669	25033	6	37	1	6	7	43	50	0,35%	0,06%	0,20%
1988	11785	12210	23995	9	32	4	2	13	34	47	0,35%	0,05%	0,20%
1989	11611	12031	23642	7	30	1	6	8	36	44	0,32%	0,06%	0,19%
1990	11595	11959	23554	14	22	0	8	14	30	44	0,31%	0,07%	0,19%
1991	11327	11691	23018	2	15	0	4	2	19	21	0,15%	0,03%	0,09%
1992	11363	11786	23149	1	5	0	1	1	6	7	0,05%	0,01%	0,03%
1993	11332	11668	23000	4	9	0	1	4	10	14	0,11%	0,01%	0,06%
1994	11309	11775	23084	2	7	0	2	2	9	11	0,08%	0,02%	0,05%
1995	11320	11677	22997	0	23	0	9	0	32	32	0,20%	0,08%	0,14%
1996	11036	11491	22527	0	2	0	5	0	7	7	0,02%	0,04%	0,03%
1997	10995	11027	22022	0	0	0	2	0	2	2	0,00%	0,02%	0,01%
1998	10451	10716	21167	0	0	0	0	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%
1999	10495	10584	21079	0	0	0	0	0	0	0	0,00%	0,00%	0,00%
ΣΥΝ	678887	569907	1248794	11830	17002	1245	2316	13075	19318	32393	4,25%	0,62%	2,59%

Από την επισκόπηση του πίνακα γίνεται φανερή η πτωτική τάση του αριθμού των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, κυρίως μετά την πτώση της επτάχρονης δικτατορίας. Ακόμη διαπιστώνεται ότι τα σχολικά έτη 1998-99 και 1999-00 δεν καταγράφονται μαθητές με μειωμένη διαγωγή στα επίσημα βιβλία. Τέλος διαπιστώνεται μία βαθμιαία αύξηση του αριθμού των εγγεγραμμένων κοριτσιών τη στιγμή που ο αντίστοιχος αριθμός των αγοριών μειώνεται. Έτσι, ενώ το 1950 φοιτούσαν στα σχολεία του δείγματος 17.966 αγόρια και 8.791 κορίτσια το 2000 οι αντίστοιχοι αριθμοί ήταν 10.495 και 10.584. Η παραπάνω ανισοκατανομή του δείγματος δεν επηρεάζει τα δεδομένα της έρευνας, δεδομένου ότι αναλύονται τα ποσοστά των τιμωρημένων μαθητών.

Προκειμένου να αναλυθούν τα παραπάνω δεδομένα, με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου Data Analysis του Excel και τις τιμές του πίνακα 4.1 κατασκευάζουμε το παρακάτω χρονοδιάγραμμα:



Σχήμα 4.1. Χρονοδιάγραμμα κατανομής σχετικής συχνότητας διαχρονικά, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή του συνόλου των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-2000)

Από τη επισκόπηση του χρονοδιαγράμματος προκύπτει ευδιάκριτα η ύπαρξη μιας καθοδικής γραμμικής τάσης του ποσοστού των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, σε σχέση με το χρόνο, η οποία γίνεται φανερή από το αρνητικό πρόσημο του συντελεστή παλινδρόμησης ($\beta = -0,0015$) στην εξίσωση τάσης. Από τη τιμή του β προκύπτει ότι η μέση μείωση του

ποσοστού των τιμωρημένων μαθητών για κάθε έτος είναι 0,15%. Τελικό αποτέλεσμα είναι ο μηδενισμός του ποσοστού των μαθητών με μειωμένη διαγωγή από τη σχολική χρονιά 1998-99 και μετά.

Η πτωτική τάση της παραβατικότητας των μαθητών είναι εμφανής μετά το σχολικό έτος 1954-55, μολονότι σε ορισμένες χρονικές περιόδους υπάρχουν αποκλίσεις από την ευθύγραμμη πτωτική πορεία, δηλαδή, **το ποσοστό των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, άρχισε να μειώνεται από το 1954, με αποτέλεσμα να μηδενιστεί στο τέλος της περιόδου.**

Προκειμένου να μελετηθούν αναλυτικά οι μεταβολές του ποσοστού διαχρονικά, μελετάμε τις παρακάτω σχολικές περιόδους:

4.2.1 Περίοδος 1950 - 1953

Από τις τιμές του συγκεντρωτικού πίνακα 4.1 , προκύπτει το χρονοδιάγραμμα για την περίοδο 1950-53:



Σχήμα 4.2. Χρονοδιάγραμμα κατανομής σχετικής συχνότητας , για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή του συνόλου των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-1953)

Από την επισκόπηση του χρονοδιαγράμματος προκύπτει μία γραμμική αύξηση του ποσοστού των μαθητών με μειωμένη διαγωγή. Ο συντελεστής παλινδρόμησης β είναι θετικός ($\beta=0,0082$). Η τιμή του συντελεστή μαρτυρά μία μέση αύξηση του ποσοστού 0,82 για κάθε έτος, από το 1950 έως και το 1953. Ο δείκτης αξιοπιστίας γραμμής τάσης είναι 0,892 , που σημαίνει ότι η γραμμή τάσης εκφράζει κατά 89% την αύξηση του ποσοστού των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, δηλαδή, η παραβατικότητα στα σχολεία του δείγματος, κατά την περίοδο 1950-1953 παρουσίασε αύξηση, η οποία μπορεί να θεωρηθεί γραμμική.

4.2.1. Περίοδος 1953 - 2000

Από την επισκόπηση του πίνακα 4.1 προκύπτει ότι από το 1954 αρχίζει μία πτωτική πορεία του αριθμού των μαθητών με μειωμένη διαγωγή. Προκειμένου να μελετηθεί η καμπύλη μεταβολής διαχρονικά, από τις τιμές του πίνακα 4.1 κατασκευάζεται το παρακάτω χρονοδιάγραμμα:



Σχήμα 4.3: Χρονοδιάγραμμα κατανομής σχετικής συχνότητας, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή του συνόλου των σχολείων της Πελοποννήσου (1953-2000)

Από την επισκόπηση του χρονοδιαγράμματος προκύπτει μία γραμμική ελάττωση του ποσοστού των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, δεδομένου ότι ο συντελεστής παλινδρόμησης β είναι αρνητικός ($\beta = -0,0017$). Η τιμή του συντελεστή δείχνει μία μέση ελάττωση του ποσοστού 0,17 για κάθε έτος με τελική μηδενική τιμή.

4.2.1 Περίοδος 1953 - 1976



Σχήμα 4.4: Χρονοδιάγραμμα κατανομής σχετικής συχνότητας, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή του συνόλου των σχολείων της Πελοποννήσου (1953-1975)

Από τη μελέτη της γραμμής τάσης του χρονοδιαγράμματος προκύπτει μία γραμμική ελάττωση του ποσοστού των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, δεδομένου ότι ο συντελεστής παλινδρόμησης β είναι αρνητικός ($\beta = -0,0015$). Η τιμή του συντελεστή δείχνει μία μέση ελάττωση του ποσοστού 0,15 για κάθε έτος.

Από την επισκόπηση του διαγράμματος προκύπτει ότι οι τιμές κατά τα σχολικά έτη 1964-1965-1966 βρίσκονται κάτω από την γραμμή τάσης. Αυτό σημαίνει ότι κατά το χρονικό διάστημα αυτό υπάρχει μειωμένο ποσοστό μαθητών με μειωμένη διαγωγή. Από τις τιμές του πίνακα 4.1 προκύπτει ότι για την τριετία 1964-1966 ο μέσος όρος του ποσοστού είναι 3,7% ενώ ο αναμενόμενος από την εξίσωση της γραμμής τάσης είναι 4,42% και για την προηγούμενη τριετία 1961-1963, το αντίστοιχο πραγματικό ποσοστό είναι 4,7%, δηλαδή, κατά τη διάρκεια της μεταρρύθμισης του 1964 (Παπανδρέου), παρουσιάζεται πρόσθετη μείωση των μαθητών με μειωμένη διαγωγή.

Το αντίθετο συμβαίνει για την επταετία 1967-1973. Οι τιμές του ποσοστού των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, βρίσκονται πάνω από τη γραμμή τάσης, που σημαίνει ότι είναι αυξημένες. Από τις τιμές του πίνακα προκύπτει ότι ο μέσος όρος του ποσοστού είναι 4,18% (187.104 εγγεγραμμένοι μαθητές, 7.814 μαθητές με μειωμένη διαγωγή), ενώ ο αναμενόμενος μέσος όρος από την εξίσωση της γραμμής τάσης είναι 3,67%. Το μέσο πραγματικό ποσοστό της προηγούμενης επταετίας (1960-1966) είναι 4,49% (172.681 εγγεγραμμένοι μαθητές, 7.755 μαθητές με μειωμένη διαγωγή),.

Πίνακας 4.2. Κατανομή των πραγματικών και αναμενόμενων (από την εξίσωση τάσης) ποσοστών των μαθητών με μειωμένη Διαγωγή. Σχολεία Πελοποννήσου (1964-1973)

ΕΤΟΣ	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973
ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟ	3,61%	4,53%	3,78%	4,69%	5,02%	4,50%	3,62%	3,91%	4,11%	3,37%
ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΟ	4,57%	4,42%	4,27%	4,12%	3,97%	3,82%	3,67%	3,52%	3,37%	3,22%
ΔΙΑΦΟΡΑ	-0,96%	0,11%	-0,49%	0,57%	1,05%	0,68%	-0,05%	0,39%	0,74%	0,15%

Δηλαδή, το ποσοστό των μαθητών με μειωμένη διαγωγή (4,18%) κατά τη διάρκεια της επτάχρονης δικτατορίας είναι μικρότερο από το αντίστοιχο (4,49%) της προηγούμενης επταετίας (1960-66), αλλά μεγαλύτερο από το αναμενόμενο (3,67%) από την εξίσωση της γραμμής τάσης. Άρα, η επτάχρονη δικτατορία ανέκοψε το ρυθμό μείωσης του ποσοστού των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, που είχε αρχίσει το 1953 και αυξήθηκε το 1964.

4.2.1. Περίοδος 1973 - 2000



Σχήμα 4.5. Χρονοδιάγραμμα κατανομής σχετικής συχνότητας, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή του συνόλου των σχολείων της Πελοποννήσου (1973-2000)

Από τη μελέτη της εξίσωσης τάσης του χρονοδιαγράμματος προκύπτει, εκθετική ελάττωση του ποσοστού των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, δεδομένου ότι ο εκθέτης του e παίρνει αρνητική τιμή ($\lambda = -0,1996$). (Ο δείκτης αξιοπιστίας της ευθύγραμμης γραμμής τάσης είναι μόνο 0,669, δηλαδή η γραμμική μείωση εκφράζει μόνο κατά 66,9% την πραγματικότητα ενώ ο αντίστοιχος δείκτης της εκθετικής είναι 0,910), δηλαδή, μετά τη σχολική χρονιά 1973-74, ο ρυθμός μείωσης του ποσοστού των μαθητών με μειωμένη διαγωγή αυξήθηκε σημαντικά, με αποτέλεσμα η γραφική απεικόνιση των ποσοστών διαχρονικά, να ακολουθεί την εκθετική κατανομή ενώ για το διάστημα 1953-1974 η αντίστοιχη απεικόνιση ακολουθεί την γραμμική κατανομή. Η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας γραμμής τάσης μαρτυρά ότι η εκθετική καμπύλη μείωσης των ποινών, απεικονίζει κατά 91% την πραγματικότητα. **Δηλαδή, κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο, η παραβατικότητα στο ελληνικό σχολείο παρουσίασε εκθετική μείωση με αποτέλεσμα να μηδενιστεί το 1998.**

Τελικά, το ποσοστό των μαθητών με μειωμένη διαγωγή αυξάνεται γραμμικά έως και το 1953, στη συνέχεια μειώνεται γραμμικά μέχρι και το 1974, οπότε αρχίζει να μειώνεται εκθετικά έως να μηδενιστεί το 1998. Το ποσοστό απέκλινε από τη γραμμική μεταβολή του τις χρονιές 1964-66 (Παπανδρέου), όπου παρουσιάσθηκε μειωμένο και τις χρονιές 1967-1973 (Δικτατορία), όπου παρουσιάσθηκε αυξημένο σε σχέση με το αναμενόμενο.

4.3. ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΟΙΚΙΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Προκειμένου να μελετηθεί η σχέση της παραβατικότητας με το οικιστικό περιβάλλον του σχολείου (αστικό – ημιαστικό), κατασκευάζουμε, από τα αναλυτικά φύλλα κάθε σχολείου, τους πίνακες των αστικών και ημιαστικών σχολείων:

Πίνακας 4.3. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών (Αγόρια-Κορίτσια) με μειωμένη διαγωγή . Αστικά σχολεία Πελοποννήσου (1950-2000)

ΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ		ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΕΙΩΜΕΝΗ ΔΙΑΓΩΓΗ		ΠΟΣΟΣΤΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΕΙΩΜΕΝΗ ΔΙΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΕΙΩΜΕΝΗ ΔΙΑΓΩΓΗ
	Αγ	Κορ	Αγ	Κορ	Αγ	Κορ	
1ο Άργους	26483	11145	1938	71	7,32%	0,64%	5,34%
1ο Ναυπλίου	21051	9208	1085	41	5,15%	0,45%	3,72%
1ο Τρίπολης	24559	7199	1079	11	4,39%	0,15%	3,43%
2ο Τρίπολης	20797	7176	689	9	3,31%	0,13%	2,50%
3ο Τρίπολης	5588	35196	10	292	0,18%	0,83%	0,74%
1ο Πατρών	7963	33687	26	381	0,33%	1,13%	0,98%
3ο Πατρών	31532	10446	1314	19	4,17%	0,18%	3,18%
4ο Πατρών	28188	8747	701	14	2,49%	0,16%	1,94%
1ο Πύργου	32454	9060	1144	9	3,52%	0,10%	2,78%
2ο Πύργου	9380	33031	29	175	0,31%	0,53%	0,48%
1ο Κορίνθου	27594	8542	1152	10	4,17%	0,12%	3,22%
2ο Κορίνθου	7947	28229	26	174	0,33%	0,62%	0,55%
1ο Σπάρτης	29983	5448	1579	14	5,27%	0,26%	4,50%
2ο Σπάρτης	7022	24852	26	69	0,37%	0,28%	0,30%
Εμπορική Σπάρτης	13939	8227	286	18	2,05%	0,22%	1,37%
1ο Καλαμάτας	30456	8586	2241	10	7,36%	0,12%	5,77%
3ο Καλαμάτας	7308	35736	33	595	0,45%	1,66%	1,46%
Παραλία Καλαμάτας	12016	10278	630	302	5,24%	2,94%	4,18%
ΣΥΝΟΛΟ	344260	294793	13988	2214	4,06%	0,75%	2,54%

Πίνακας 4.4. Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστά) των μαθητών (Αγόρια-Κορίτσια) με μειωμένη διαγωγή . Ημιαστικά Πελοποννήσου (1950-2000)

ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ		ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΕΙΩΜΕΝΗ ΔΙΑΓΩΓΗ		ΠΟΣΟΣΤΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΕΙΩΜΕΝΗ ΔΙΑΓΩΓΗ		ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΠΟΣΟΣΤΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΕΙΩΜΕΝΗ ΔΙΑΓΩΓΗ
	Αγ	Κορ	Αγ	Κορ	Αγ	Κορ	
Βυτίνα	5338	3959	285	23	5,34%	0,58%	3,31%
Δημητσάνα	5269	3346	237	14	4,50%	0,42%	2,91%
Μεγαλόπολη	16282	13031	584	52	3,59%	0,40%	2,17%
Ακράτα	9979	9256	372	57	3,73%	0,62%	2,23%
Διακοπτό	7346	5739	320	25	4,36%	0,44%	2,64%
Καλάβρυτα	10441	8803	433	80	4,15%	0,91%	2,67%
Ανδρίτσαινα	8694	4994	515	49	5,92%	0,98%	4,12%
Ζαχάρω	13893	11389	805	70	5,79%	0,61%	3,46%
Κρέστενα	12160	10192	777	77	6,39%	0,76%	3,82%
Κιάτο	19630	17556	440	105	2,24%	0,60%	1,47%
Ξυλόκαστρο	14957	13047	633	77	4,23%	0,59%	2,54%
Χιλιομόδι	7463	6291	251	19	3,36%	0,30%	1,96%
Αρεόπολη	8647	4680	644	51	7,45%	1,09%	5,21%
Βλαχιώτη	7499	6753	145	21	1,93%	0,31%	1,16%
Γυθείου	12744	10184	760	125	5,96%	1,23%	3,86%
Καστόρειο	4924	4112	157	7	3,19%	0,17%	1,81%
Κροκεές	6978	5829	328	43	4,70%	0,74%	2,90%
Μολάοι	14082	12750	685	28	4,86%	0,22%	2,66%
Αρφαρά	6444	4754	285	9	4,42%	0,19%	2,63%
Γαργαλιάνοι	11988	11660	370	37	3,09%	0,32%	1,72%
Διαβολίτσι	10739	7798	280	46	2,61%	0,59%	1,76%
Δώριο	6754	5811	242	27	3,58%	0,46%	2,14%
Κοπανάκι	5524	4374	267	14	4,83%	0,32%	2,84%
Κορώνη	7146	6251	362	24	5,07%	0,38%	2,88%
Κυπαρισσία	16990	14218	1194	96	7,03%	0,68%	4,13%
Μεθώνη	3398	3139	87	10	2,56%	0,32%	1,48%
Μελιγαλάς	16251	12766	405	49	2,49%	0,38%	1,56%
Μεσσήνη	20283	16328	1035	71	5,10%	0,43%	3,02%
Πύλος	16020	11645	453	52	2,83%	0,45%	1,83%
Φιλιατρά	11018	11408	764	85	6,93%	0,75%	3,79%
Χατζή	9415	6838	389	42	4,13%	0,61%	2,65%
Χώρα	6331	6213	189	13	2,99%	0,21%	1,61%
ΣΥΝΟΛΟ	334627	275114	14693	1498	4,39%	0,54%	2,66%

Με τη βοήθεια των παραπάνω πινάκων δημιουργούμε το συγκεντρωτικό πίνακα 4.5 :

Πίνακας 4.5. Συνολική κατανομή (απόλυτες συχνότητες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών με μειωμένη διαγωγή . Πελοπόννησος (1950-2000)

Διαγωγή	αστικά		ημιαστικά		ΣΥΝΟΛΟ	
	f	%	f	%	f	%
Κοσμιωτάτη	621971	97,46%	593550	97,34%	1215522	97,34%
Μειωμένη	16202	2,54%	16191	2,66%	32393	2,59%
ΣΥΝΟΛΟ	639053	100,00%	609741	100,00%	1248795	99,93%

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι ο λόγος ($2,54:97,46=0,026$) των μαθητών με μειωμένη διαγωγή προς τους μαθητές με κοσμιωτάτη διαγωγή στα αστικά σχολεία είναι περίπου ίσος με τον αντίστοιχο λόγο ($2,66:97,34=0,027$) στα ημιαστικά. Ο συντελεστής συνάφειας Φ είναι ίσος με 0 ($\Phi=0,004$). Αυτό σημαίνει ότι δε βρέθηκε συνάφεια ανάμεσα στις δύο μεταβλητές (Διαγωγή-Οικιστικό περιβάλλον), **δηλαδή η παραβατικότητα των μαθητών συνολικά, είναι ανεξάρτητη από το οικιστικό περιβάλλον του σχολείου (αστικά-ημιαστικά σχολεία).**

Επίσης από τους πίνακες 4.3 και 4.4 προκύπτει ο παρακάτω πίνακας που παρουσιάζει τα ποσοστά των αγοριών και των κοριτσιών με μειωμένη διαγωγή στα αστικά και τα ημιαστικά σχολεία.

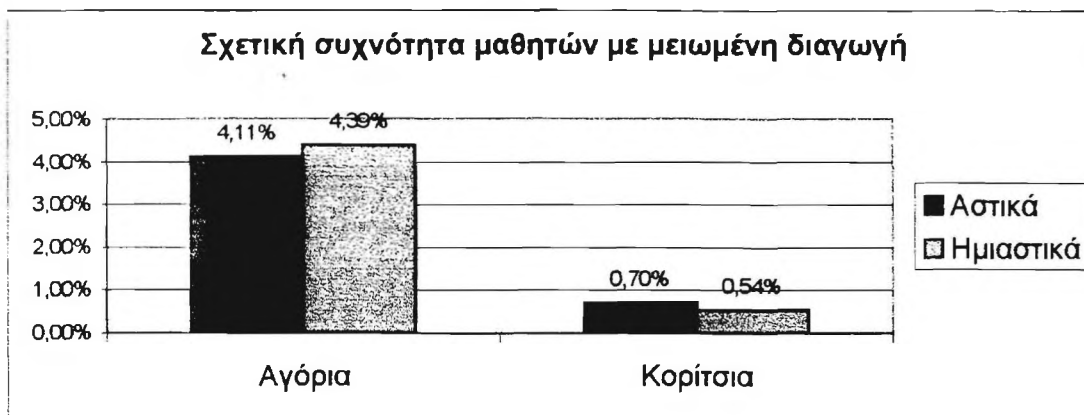
Πίνακας 4.6. Συνολική κατανομή των μαθητών (Αγόρια – Κορίτσια) με μειωμένη διαγωγή . Αστικά – Ημιαστικά. Πελοπόννησος (1950-2000)

Οικιστικό περιβάλλον σχολείου	Κοσμιωτάτη		Μειωμένη		% Μειωμένη	
	A	K	A	K	A	K
αστικά	330.121	292.730	14.139	2.063	4,11%	0,70%
ημιαστικά	319.934	273.616	14.693	1.498	4,39%	0,54%
ΣΥΝΟΛΟ	650.055	566.346	28.832	3.561	4,25%	0,62%

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι ο λόγος των ποσοστών των κοριτσιών με μειωμένη διαγωγή προς το ποσοστό των αγοριών με μειωμένη διαγωγή στα αστικά σχολεία $0,70 : 4,11 = 0,17$ διαφέρει λίγο από τον αντίστοιχο λόγο στα ημιαστικά $0,54 : 4,39 = 0,12$. Ο αντίστοιχος συντελεστής συνάφειας είναι σχεδόν πολύ μικρός, περίπου 0 ($\Phi=-0,06$). Αυτό σημαίνει ότι δεν βρέθηκε συνάφεια ανάμεσα στις δύο μεταβλητές (Φύλο με μειωμένη διαγωγή – Οικιστικό περιβάλλον σχολείου), **δηλαδή οι παραβατικές συμπεριφορές των αγοριών και των κοριτσιών χωριστά, δε διαφοροποιούνται πολύ ,στα αστικά και τα ημιαστικά σχολεία.**

Καταγράφεται απλώς μία μικρή υπεροχή των κοριτσιών με μειωμένη διαγωγή στα αστικά σχολεία σε σχέση με τα ημιαστικά. Το αντίθετο συμβαίνει στα αγόρια με μειωμένη διαγωγή, τα οποία παρουσιάζουν μία μικρή υπεροχή στα ημιαστικά.

Τα παραπάνω φαίνονται και στο παρακάτω ακιδωτό διάγραμμα:



Σχήμα 4.6. Ακιδωτό διάγραμμα κατανομής σχετικής συχνότητας κατά φύλο, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των αστικών και ημιαστικών σχολείων της Πελοποννήσου (1950-2000)

Προκειμένου να αξιολογηθούν, όσον αφορά στη στατιστική τους σημαντικότητα, οι μικρές διαφορές των ποσοστών μεταξύ αστικών και ημιαστικών σχολείων και στα δύο φύλα, χρησιμοποιούμε το στατιστικό κριτήριο z . Οι στατιστικές υποθέσεις διατυπώνονται ως εξής:

Μηδενική υπόθεση: Στο σύνολο των αγοριών με μειωμένη διαγωγή, το ποσοστό των αγοριών με μειωμένη διαγωγή στα αστικά σχολεία, και το αντίστοιχο ποσοστό στα ημιαστικά σχολεία, είναι ίσα.

Εναλλακτική υπόθεση(μονής κατεύθυνσης): Στο σύνολο των αγοριών με μειωμένη διαγωγή, το ποσοστό των αγοριών με μειωμένη διαγωγή στα αστικά σχολεία είναι μικρότερο από το αντίστοιχο ποσοστό στα ημιαστικά σχολεία

Από τις τιμές του παραπάνω πίνακα προκύπτει για τα αγόρια το θεωρητικό ποσοστό $\Theta=4,25$, το τυπικό σφάλμα της διαφοράς των ποσοστών $S=0,05$ και το $z=5,8$.

Από τον πίνακα πιθανοτήτων της z -κατανομής βρίσκουμε ότι σε επίπεδο σημαντικότητας μονής κατεύθυνσης 1% η κρίσιμη z -τιμή είναι 3,08. Επειδή η απόλυτη τιμή της z -τιμής του δείγματός μας είναι μεγαλύτερη από την κρίσιμη τιμή του 1% , αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση με πιθανότητα λάθους 1% . Επομένως η διαφορά που καταγράφηκε στα ποσοστά των αγοριών με μειωμένη διαγωγή στα αστικά(4,11%) και τα ημιαστικά (4,39%) σχολεία δεν είναι απόρροια της φυσικής διακύμανσης αλλά είναι στατιστικώς σημαντική.

Από την παραπάνω αποδεικτική διαδικασία ελέγχου στατιστικών δεδομένων, προκύπτει ότι υπάρχει μικρή διαφορά ανάμεσα στα αγόρια που φοιτούν σε αστικά σχολεία και εκείνα των ημιαστικών σε ό,τι αφορά την μειωμένη διαγωγή. **Τα αγόρια που φοιτούν στα αστικά σχολεία εμφανίζουν ελαφρά μικρότερο ποσοστό μειωμένης διαγωγής σε σχέση με τα αγόρια που φοιτούν σε ημιαστικά.**

Για τα κορίτσια οι αντίστοιχες τιμές είναι : $\Theta=0,62$, $S=0,02$ και $z=7,44$

Άρα, η διαφορά που καταγράφηκε στα ποσοστά των κοριτσιών με μειωμένη διαγωγή στα αστικά(0,70%) και τα ημιαστικά (0,54%) σχολεία δεν

είναι απόρροια της φυσικής διακύμανσης αλλά είναι στατιστικώς σημαντική με σιγουριά 99,9%.

Δηλαδή, αντίθετα με ότι συμβαίνει στα αγόρια, τα κορίτσια που φοιτούν στα αστικά σχολεία εμφανίζουν ελαφρά μεγαλύτερο ποσοστό μειωμένης διαγωγής σε σχέση με τα κορίτσια που φοιτούν σε ημιαστικά.

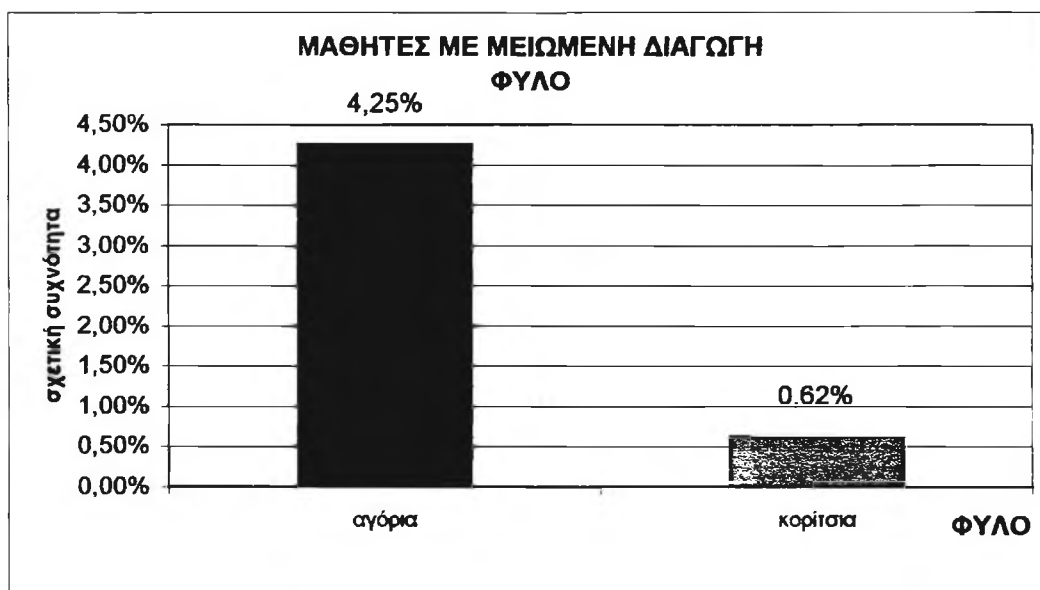
4.4. ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΦΥΛΟ

Προκειμένου να συνδεθεί η παραβατική συμπεριφορά με το φύλο κατασκευάζουμε από τους πίνακες 4.3 και 4.4 το συγκεντρωτικό πίνακα 4.7:

Πίνακας 4.7. Συνολική κατανομή (απόλυτες συχνότητες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών (Αγόρια-Κορίτσια) με μειωμένη διαγωγή. Σύνολο Πελοποννήσου (1950-2000)

Διαγωγή	Φύλο				ΣΥΝΟΛΟ	
	Αγόρια		Κορίτσια			
	f	%	f	%	f	%
Κοσμιωτάτη	650.055	95,75%	566.346	99,38%	1.216.401	97,41%
Μειωμένη	28.832	4,25%	3.561	0,62%	32.393	2,59%
ΣΥΝΟΛΟ	678.887	54.36%	569.907	45.64%	1.248.794	100.00%

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι το συνολικό ποσοστό των αγοριών με μειωμένη διαγωγή ανέρχεται στο 4,25% τη στιγμή που το ίδιο ποσοστό για τα κορίτσια δεν ξεπερνά το 0,62%, όπως φαίνεται στο παρακάτω ακιδωτό διάγραμμα:



Σχήμα 4.7. Ακιδωτό διάγραμμα κατανομής συχνότητας κατά φύλο, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-2000)

Προκειμένου να υπολογισθεί το μέγεθος της συνάφειας μεταξύ της αναμενόμενης και πραγματικής διαγωγής ανάμεσα στα δύο φύλα, κατασκευάζουμε τον παρακάτω πίνακα με τις θεωρητικές – αναμενόμενες

συχνότητες των μαθητών με μειωμένη διαγωγή. Ως θεωρητικές - αναμενόμενες συχνότητες του πληθυσμού θεωρούμε εκείνες τις συχνότητες που θα προέκυπταν, αν συνέβαινε να ισχύει, τα αγόρια και τα κορίτσια να παρουσιάζουν κοινό ποσοστό μειωμένης διαγωγής. Το κοινό αυτό θεωρητικό – αναμενόμενο ποσοστό μπορεί να εκτιμηθεί από το συνδυασμό των δεδομένων των δύο δειγμάτων με τον τύπο: $\Theta = (N1 \cdot \Pi1 + N2 \cdot \Pi2) / (N1 + N2)$ όπου N1 και N2 είναι τα μεγέθη των δύο δειγμάτων και $\Pi1$, $\Pi2$ τα αντίστοιχα ποσοστά. Στην προκείμενη περίπτωση προκύπτει : $\Theta = 2,59$. Σύμφωνα με αυτό το θεωρητικό ποσοστό θα έπρεπε από τα 678.887 αγόρια να παρουσιάζουν μειωμένη διαγωγή τα 17.610, αντί των 28.832 και από τα 569.907 κορίτσια τα 14.783, αντί των 3.561.

Πίνακας 4.8. Πραγματικές και θεωρητικές-αναμενόμενες συχνότητες για τον αριθμό των μαθητών με μειωμένη διαγωγή και για τα δύο φύλα. Σχολεία Πελοποννήσου (1950-2000)

Συχνότητες	Αγόρια		Κορίτσια		Σύνολο
	f	%	f	%	
Πραγματικές(Π)	28.832	62,08%	3.561	19,41%	32.393
Αναμενόμενες(Α)	17.610	37,92%	14.783	80,59%	32.393
Σύνολο	46.442	100,00%	18.344	100,00%	64.786

Από τον παραπάνω πίνακα της διμεταβλητής διαπιστώνεται, μετά τη σύγκριση των σχετικών συχνοτήτων, η ύπαρξη συνάφειας. Η αναλογία μεταξύ των αγοριών που έχουν μειωμένη διαγωγή και των αντίστοιχων κοριτσιών στις δύο κατηγορίες συχνοτήτων (Πραγματικές – Αναμενόμενες) ποικίλλει: είναι $62,08 : 39,72 = 1,6$ και $19,41 : 80,59 = 0,24$. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει συνάφεια στις δύο μεταβλητές (Συχνότητες και Φύλο). Το μέγεθος της συνάφειας καθορίζεται από το συντελεστή συνάφειας $\Phi = 0,43$. Το μέγεθος του δείκτη είναι μέτριο. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει μέτριος βαθμός συνάφειας ανάμεσα στο φύλο και στη μειωμένη διαγωγή. Επειδή στα αγόρια η μεγάλη σχετική συχνότητα (62,08) αντιστοιχεί στις πραγματικές συχνότητες, συμπεραίνουμε ότι αυτά είναι πιθανότερο να έχουν μειωμένη διαγωγή. Το αντίθετο συμβαίνει στα κορίτσια, όπου η μεγάλη σχετική συχνότητα αντιστοιχεί στις αναμενόμενες συχνότητες και η μικρή (19,41) αντιστοιχεί στις πραγματικές, οπότε αυτά, είναι λιγότερο πιθανό να έχουν μειωμένη διαγωγή και περισσότερο πιθανό να έχουν μειωμένη διαγωγή σε μικρότερο ποσοστό από το αναμενόμενο. Τα αποτελέσματα φαίνονται παραστατικά στο παρακάτω διάγραμμα:



Σχήμα 4.8. Ακιδωτό διάγραμμα κατανομής πραγματικών και αναμενόμενων συχνοτήτων κατά φύλο, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-2000)

Τελικά, στο βαθμό που το ποσοστό των μαθητών με μειωμένη διαγωγή εκφράζει την παραβατικότητα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερη παραβατικότητα σε σχέση με τα κορίτσια, τη στιγμή που ο λόγος των ποσοστών $4,25:0,62 = 6,85$ σημαίνει ότι σε κάθε παραβατικό κορίτσι αντιστοιχούν 7 αγόρια.

4.5. Παραβατικότητα και Ηλικία

Προκειμένου να συσχετίσουμε την ηλικία των μαθητών με την παραβατική συμπεριφορά κατασκευάζουμε τους παρακάτω αναλυτικούς πίνακες από τα φύλλα εργασίας κάθε σχολείου:

Πίνακας 4.9. Κατανομή (απόλυτες συχνότητες), του συνόλου των μαθητών και των μαθητών με μειωμένη διαγωγή κατά τάξη. Ασικά σχολεία Πελοποννήσου (1950-2000)

ΣΧΟΛΕΙΑ		α		β		γ		Α		Β		Γ	
		Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ
1ο Αργούς	ΓΡ	5654	1676	4667	1316	4031	1160	4617	2473	4098	2309	3416	2211
1ο Αργούς	Μ	181	3	294	13	290	3	548	22	511	24	114	6
1ο Ναυπλίου	ΓΡ	4863	1909	4044	1510	3596	1428	3341	1629	2920	1490	2287	1242
1ο Ναυπλίου	Μ	130	3	151	4	226	7	265	19	273	7	40	1
1ο Τρίπολης	ΓΡ	5786	1377	4443	1202	3991	993	3840	1319	3631	1152	2868	1156
1ο Τρίπολης	Μ	117	0	177	5	165	3	202	3	319	0	99	0
2ο Τρίπολης	ΓΡ	5069	1377	3927	1202	3477	993	3332	1316	2728	1136	2264	1152
2ο Τρίπολης	Μ	74	0	133	4	99	2	177	3	145	0	61	0
3ο Τρίπολης	ΓΡ	1259	7629	1090	6471	910	5600	921	5847	740	5128	668	4521
3ο Τρίπολης	Μ	0	33	2	58	0	61	3	62	5	63	0	15
1ο Πατρών	ΓΡ	1501	7198	1243	6098	1020	5279	1708	5817	1341	4965	1150	4330
1ο Πατρών	Μ	8	59	6	70	4	74	3	77	4	69	1	32
3ο Πατρών	ΓΡ	6551	1896	5637	1660	4674	1356	5448	2007	4926	1847	4296	1680
3ο Πατρών	Μ	90	1	152	6	215	0	299	10	461	2	97	0
4ο Πατρών	ΓΡ	6571	1283	4992	1219	4145	1143	5185	2252	4000	1565	3295	1285
4ο Πατρών	Μ	108	2	148	4	115	2	135	3	128	2	67	1
1ο Πύργου	ΓΡ	7633	1783	6223	1573	5124	1262	5444	1941	4484	1401	3546	1100
1ο Πύργου	Μ	97	0	125	2	215	3	309	2	337	0	61	2
2ο Πύργου	ΓΡ	1792	6886	1678	5878	1628	5354	1654	5712	1408	5020	1220	4181
2ο Πύργου	Μ	0	32	2	32	2	47	17	26	5	38	3	0
1ο Κορίνθου	ΓΡ	6833	1659	5458	1624	4783	1447	4201	1551	3649	1304	2670	957
1ο Κορίνθου	Μ	168	0	198	0	212	1	250	2	262	5	62	2
2ο Κορίνθου	ΓΡ	1266	5995	1287	5325	1178	4757	1768	4639	1345	3992	1103	3521
2ο Κορίνθου	Μ	0	27	5	41	2	36	9	25	8	38	2	7
1ο Σπάρτης	ΓΡ	7503	908	5805	877	4889	867	4730	1099	3920	885	3136	812
1ο Σπάρτης	Μ	212	3	267	2	267	2	347	4	390	3	96	0
2ο Σπάρτης	ΓΡ	1327	5597	1141	4501	1060	4020	1327	4093	1163	3502	1004	3139
2ο Σπάρτης	Μ	1	14	5	19	1	5	6	10	13	18	0	3
Εμπ. Σπάρτης	ΓΡ	3078	1644	2614	1466	2345	1328	2367	1520	1950	1226	1585	1043
Εμπ. Σπάρτης	Μ	30	5	51	3	61	4	73	1	55	5	16	0
1ο Καλαμάτας	ΓΡ	6299	1534	5308	1477	4930	1466	5097	1415	4703	1331	4119	1363
1ο Καλαμάτας	Μ	208	0	297	1	358	0	490	4	699	2	189	3
3ο Καλαμάτας	ΓΡ	1549	7466	1380	6503	1248	6030	1068	5802	1110	5391	953	4544
3ο Καλαμάτας	Μ	7	50	16	66	5	118	0	159	5	179	0	23
Π. Καλαμάτας	ΓΡ	3006	2392	2409	2102	2237	1974	1675	1434	1436	1242	1253	1134
Π. Καλαμάτας	Μ	111	25	110	28	139	29	183	27	193	31	45	11
ΣΥΝΟΛΟ	ΓΡ	77540	60209	63346	52004	55266	46457	57723	51866	49552	44886	40833	39371
ΣΥΝΟΛΟ	Μ	1542	257	2139	358	2376	397	3316	459	3813	486	953	106

Πίνακας 4.10. Κατανομή (απόλυτες συχνότητες), του συνόλου των μαθητών και των μαθητών με μειωμένη διαγωγή κατά τάξη και φύλο. Ημιαστικά σχολεία Πελοποννήσου (1950-2000)

ΣΧΟΛΕΙΑ		α		β		γ		Α		Β		Γ	
		Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ
Βυτίνα	ΓΡ	1441	1005	1069	794	872	703	770	549	651	517	535	391
Βυτίνα	ΜΕ	37	1	50	5	63	6	78	4	49	6	8	1
Δημητσάνα	ΓΡ	1558	890	1042	633	855	580	669	480	626	433	519	330
Δημητσάνα	ΜΕ	23	2	38	2	60	3	68	3	39	3	9	1
Μεγαλόπολη	ΓΡ	4363	3364	3418	2747	2859	2371	2247	1815	1830	1445	1565	1289
Μεγαλόπολη	ΜΕ	70	6	92	12	106	10	158	8	147	14	11	2
Ακράτα	ΓΡ	2979	2283	2030	1814	1661	1530	1237	1344	1125	1205	947	1080
Ακράτα	ΜΕ	59	11	73	10	68	5	75	14	74	14	23	3
Διακοπτό	ΓΡ	2061	1495	1533	1338	1250	1072	965	590	744	635	793	609
Διακοπτό	ΜΕ	61	0	49	21	55	1	76	0	55	2	24	1
Καλάβρυτα	ΓΡ	2687	1935	1968	1598	1692	1409	1664	1533	1377	1324	1053	1004
Καλάβρυτα	ΜΕ	47	8	64	19	111	23	91	10	104	19	16	1
Ανδρίτσαινα	ΓΡ	2341	1204	1656	976	1429	885	1294	763	1128	622	846	544
Ανδρίτσαινα	ΜΕ	74	4	72	6	106	10	121	10	108	10	34	9
Ζαχάρω	ΓΡ	3685	2615	2947	2201	2446	1929	2045	1973	1577	1512	1193	1159
Ζαχάρω	ΜΕ	139	9	144	18	168	15	184	10	149	18	21	0
Κρέστενα	ΓΡ	3362	2424	2499	1962	2093	1687	1637	1578	1397	1388	1172	1153
Κρέστενα	ΜΕ	120	6	146	19	165	16	146	23	169	11	31	2
Κιάτο	ΓΡ	4747	3608	3581	3224	3030	2792	3249	3105	2784	2674	2239	2153
Κιάτο	ΜΕ	37	12	62	19	81	17	89	22	161	31	10	4
Ξυλόκαστρο	ΓΡ	3750	2716	2647	2183	2344	1875	2433	2346	2088	2105	1695	1822
Ξυλόκαστρο	ΜΕ	89	14	112	18	129	13	133	17	136	12	34	3
Χιλιομόδι	ΓΡ	2128	1657	1598	1327	1313	1173	944	807	848	755	632	572
Χιλιομόδι	ΜΕ	31	3	42	0	70	3	46	6	54	6	8	1
Αρεόπολη	ΓΡ	2237	1150	1803	983	1521	815	1301	697	1002	582	783	453
Αρεόπολη	ΜΕ	96	6	156	5	130	9	150	25	84	5	28	1
Βλαχιώτη	ΓΡ	2284	1966	1643	1430	1302	1119	1006	923	692	728	572	587
Βλαχιώτη	ΜΕ	26	2	24	4	18	3	43	6	24	6	10	0
Γυθείου	ΓΡ	2843	2117	2341	1805	2112	1683	2265	1894	1647	1399	1536	1286
Γυθείου	ΜΕ	97	17	127	26	157	32	196	21	159	25	24	4
Καστόρειο	ΓΡ	1518	1151	1059	817	849	658	631	619	488	448	379	419
Καστόρειο	ΜΕ	27	2	13	2	15	2	44	1	43	0	15	0
Κροκεές	ΓΡ	1864	1459	1431	1169	1156	940	983	872	796	738	748	651
Κροκεές	ΜΕ	24	3	59	8	77	12	83	12	55	7	30	1
Μολάοι	ΓΡ	3815	3078	2969	2342	2277	1877	2085	2138	1633	1786	1303	1529
Μολάοι	ΜΕ	93	2	140	4	147	10	161	3	112	8	32	1
Αρφαρά	ΓΡ	1652	1114	1370	970	1161	862	962	706	711	598	588	504
Αρφαρά	ΜΕ	44	3	49	1	58	3	67	0	54	2	13	0
Γαργαλιάνοι	ΓΡ	3180	2632	2513	2250	2051	1926	1708	1922	1362	1573	1174	1357
Γαργαλιάνοι	ΜΕ	52	4	66	9	62	9	103	10	74	3	13	2
Διαβολίτσι	ΓΡ	2550	1720	2074	1434	1835	1296	1546	1169	1511	1165	1223	1014
Διαβολίτσι	ΜΕ	27	0	41	17	69	10	42	7	75	9	26	3
Δώριο	ΓΡ	1699	1258	1440	1109	1133	988	969	929	830	828	683	699
Δώριο	ΜΕ	33	5	41	2	49	5	62	11	50	4	7	0
Κοπανάκι	ΓΡ	1581	1123	1247	914	1035	796	711	622	552	517	398	402
Κοπανάκι	ΜΕ	28	2	45	3	79	5	61	3	50	1	4	0

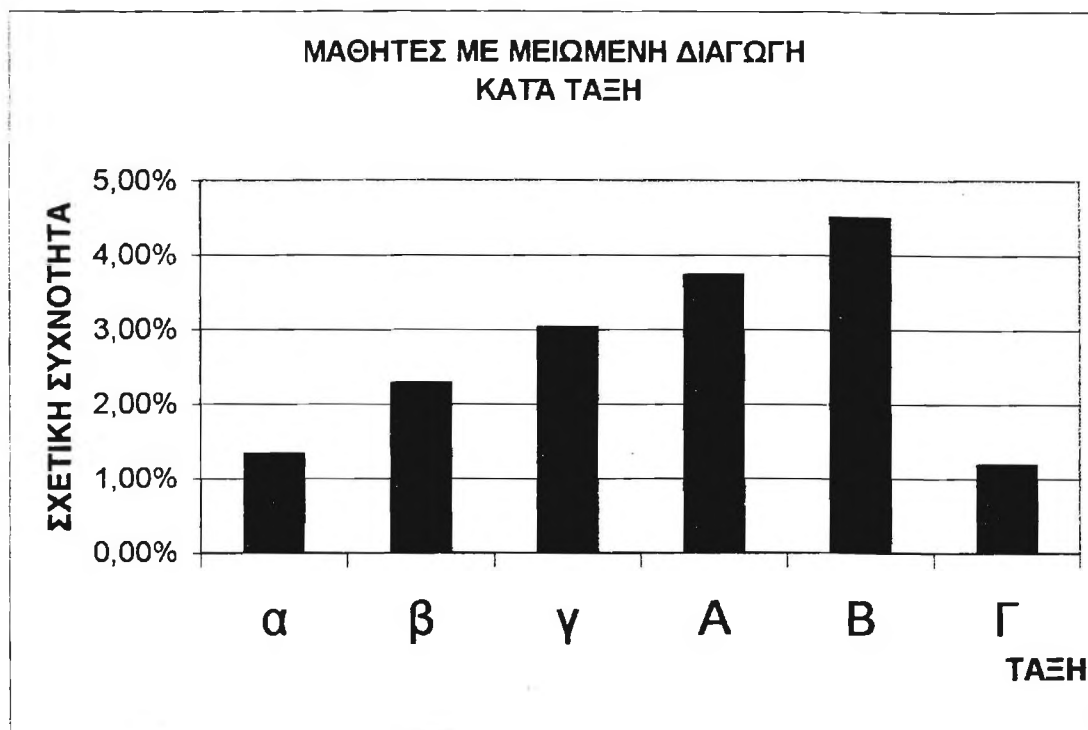
Κορώνη	ΓΡ	2320	1714	1600	1344	1208	1022	889	877	642	715	487	579
Κορώνη	ΜΕ	92	2	55	6	89	6	60	6	50	4	16	0
Κυπαρισσία	ΓΡ	4395	3424	3482	2982	2887	2446	2406	2027	2090	1811	1730	1528
Κυπαρισσία	ΜΕ	118	7	181	16	244	20	299	25	304	23	48	5
Μεθώνη	ΓΡ	1020	749	704	630	566	540	456	491	368	396	284	333
Μεθώνη	ΜΕ	8	0	12	0	15	2	29	4	22	3	1	1
Μελιγαλάς	ΓΡ	3966	2800	3137	2260	2679	2068	2490	2180	2188	1878	1791	1580
Μελιγαλάς	ΜΕ	35	1	86	7	74	13	94	11	101	16	15	1
Μεσσήνη	ΓΡ	5201	3680	4070	3062	3319	2582	3226	2859	2494	2273	1973	1872
Μεσσήνη	ΜΕ	108	1	194	16	252	21	222	11	218	16	41	6
Πύλος	ΓΡ	4111	2746	3294	2384	2723	2024	2376	1834	1947	1451	1569	1206
Πύλος	ΜΕ	81	9	73	10	85	4	97	13	109	16	8	0
Φιλιατρά	ΓΡ	3014	2679	2245	2149	1868	1901	1518	1792	1324	1580	1049	1307
Φιλιατρά	ΜΕ	92	14	159	23	136	15	213	25	150	6	14	2
Χατζή	ΓΡ	2769	1735	1989	1351	1544	1127	1197	982	1044	880	872	763
Χατζή	ΜΕ	50	2	65	7	94	8	76	13	77	11	27	1
Χώρα	ΓΡ	1838	1553	1328	1226	1144	1096	844	957	651	760	526	621
Χώρα	ΜΕ	27	1	44	1	39	2	44	2	34	6	1	1
ΣΥΝΟΛΟ	ΓΡ	88959	65044	67727	53408	56214	45772	48723	43373	40147	36721	32857	30796
ΣΥΝΟΛΟ	Μ	1945	159	2574	316	3071	313	3411	336	3090	317	602	57

Από τους πίνακες 4.9 και 4.10 κατασκευάζεται ο συγκεντρωτικός πίνακας 4.11:

Πίνακας 4.11. Κατανομή των εγγεγραμμένων μαθητών (ΜΑ) και των μαθητών με μειωμένη Διαγωγή (ΜΕ) κατά τάξη και φύλο (απόλυτες και σχετικές συχνότητες). Σχολεία Πελοποννήσου (1950-2000)

ΤΑΞΗ	ΑΓΟΡΙΑ			ΚΟΡΙΤΣΙΑ			ΣΥΝΟΛΟ		
	ΜΑ	ΜΕ		ΜΑ	ΜΕ		ΜΑ	ΜΕ	
	f	f	%	f	f	%	f	f	%
A	166.499	3.487	2,09%	125.253	416	0,33%	291.752	3.903	1,34%
B	131.073	4.713	3,60%	105.412	674	0,64%	236.485	5.387	2,28%
Γ	111.480	5.447	4,89%	92.229	710	0,77%	203.709	6.157	3,02%
A	106.446	6.727	6,32%	95.239	795	0,83%	201.685	7.522	3,73%
B	89.699	6.903	7,70%	81.607	803	0,98%	171.306	7.706	4,50%
Γ	73.690	1.555	2,11%	70.167	163	0,23%	143.857	1.718	1,19%
	678.887	28.832	4,25%	569.907	3.561	0,62%	1.248.794	32.393	2,59%

Από τις τιμές του πίνακα 4.11 προκύπτει το παρακάτω σύνθετο ακίδωτο διάγραμμα για τις τάξεις α, β, γ του Γυμνασίου και Α, Β, Γ του Λυκείου:



Σχήμα 4.9. Ακιδωτό διάγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων κατά τάξη, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-2000)

Επισκόπηση του παραπάνω διαγράμματος δείχνει ότι τα ύψη των παραλληλογράμμων που αντιστοιχούν σε κάθε τάξη διαφέρουν μεταξύ τους. Επομένως συμπεραίνουμε ότι υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στις μεταβλητές: μαθητές με μειωμένη διαγωγή – τάξη (ηλικία).

Προκειμένου να καθορισθεί αν υπάρχει συστηματική συνάφεια (στατιστικώς σημαντική) μεταξύ του αριθμού των μαθητών με μειωμένη διαγωγή και της τάξης που φοιτούν και κατά συνέπεια και της ηλικίας τους, κατασκευάζω τον παρακάτω πίνακα των πραγματικών και θεωρητικών-αναμενόμενων συχνοτήτων, δηλαδή των συχνοτήτων που θα προέκυπταν, αν τα ποσοστά των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, ήταν ίσα και στις έξι (6) τάξεις.

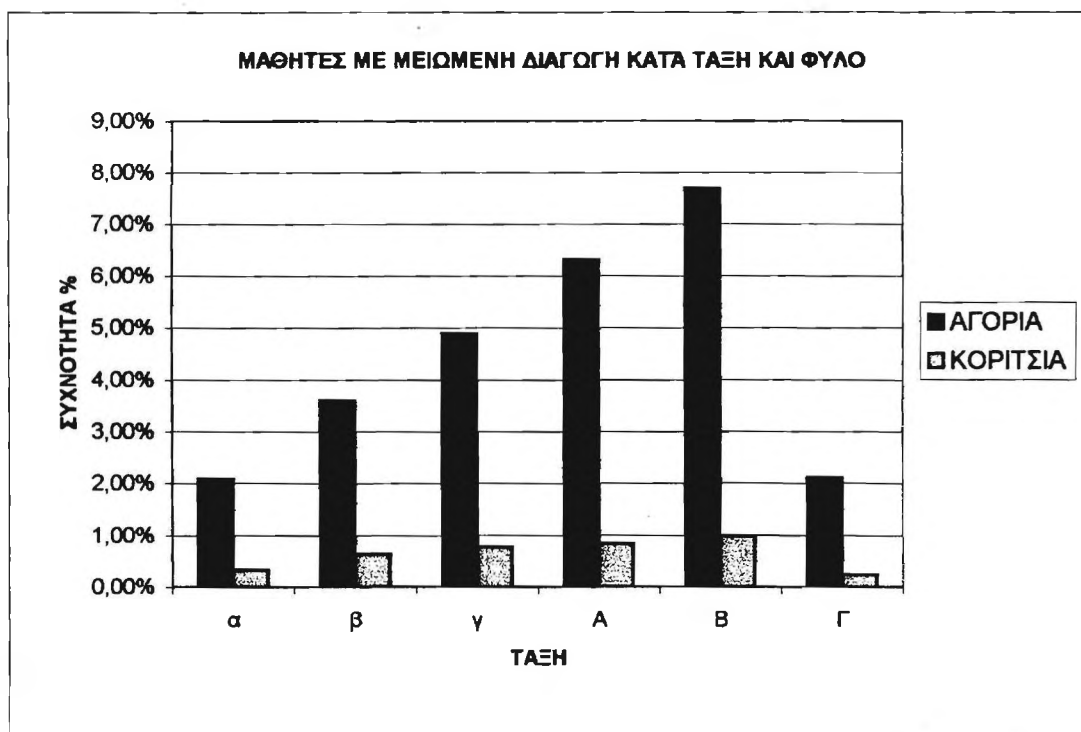
Πίνακας 4.12. Πραγματικές (Π) και θεωρητικές -αναμενόμενες(Θ) συχνότητες των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, κατά τάξη και φύλο. Σχολεία Πελοποννήσου (1950-2000)

ΤΑΞΗ	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ		ΣΥΝΟΛΟ	
	Π	Θ	Π	Θ	Π	Θ
α	3.487	7.071	416	783	3.903	7.568
β	4.713	5.567	674	659	5.387	6.134
γ	5.447	4.735	710	576	6.157	5.284
Α	6.727	4.521	795	595	7.522	5.232
Β	6.903	3.809	803	510	7.706	4.444
Γ	1.555	3.130	163	438	1.718	3.732
χ^2 -κριτήριο	$\chi^2=6436$		$\chi^2=612$		$\chi^2=6494$	
Δείκτης C	C=0,427		C=0,383		C=0,409	

Από τα στοιχεία του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι η συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών: αγόρια με μειωμένη διαγωγή-τάξη(ηλικία), κορίτσια με μειωμένη διαγωγή-τάξη(ηλικία) και σύνολο μαθητών με μειωμένη διαγωγή-τάξη(ηλικία) είναι στατιστικώς σημαντική, αφού οι τιμές του χ^2 -κριτηρίου είναι και στις τρεις περιπτώσεις πολύ μεγαλύτερες από την κρίσιμη τιμή 16,75 του πίνακα πιθανοτήτων της χ^2 -κατανομής, για 5 βαθμούς ελευθερίας και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,5%, δηλαδή, η μηδενική υπόθεση, ότι τα ποσοστά των μαθητών με μειωμένη διαγωγή είναι ίσα και στις έξι (6) τάξεις, απορρίπτεται με σιγουριά 99,5%.

Το μέγεθος της συνάφειας καθορίζεται από τους αντίστοιχους δείκτες C, οι οποίοι μαρτυρούν μεγάλη συνάφεια μεταξύ των μαθητών με μειωμένη διαγωγή και τη τάξη (ηλικία) με τιμή **C=0,409**. Τελικά, με τη βοήθεια των παραπάνω στοιχείων καταλήγουμε ότι **η παραβατικότητα των μαθητών, όπως εκφράζεται μαθηματικά από τον αριθμό των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ηλικία των μαθητών. Η εξάρτηση αυτή είναι πιο έντονη στα αγόρια C=0,427 από όπ στα κορίτσια C=0,383**. Συγκεκριμένα ο βαθμός της παραβατικότητας αυξάνει γραμμικά σχεδόν μέχρι και την Β Λυκείου. Στην Γ Λυκείου παρατηρείται απότομη μείωση της παραβατικότητας.

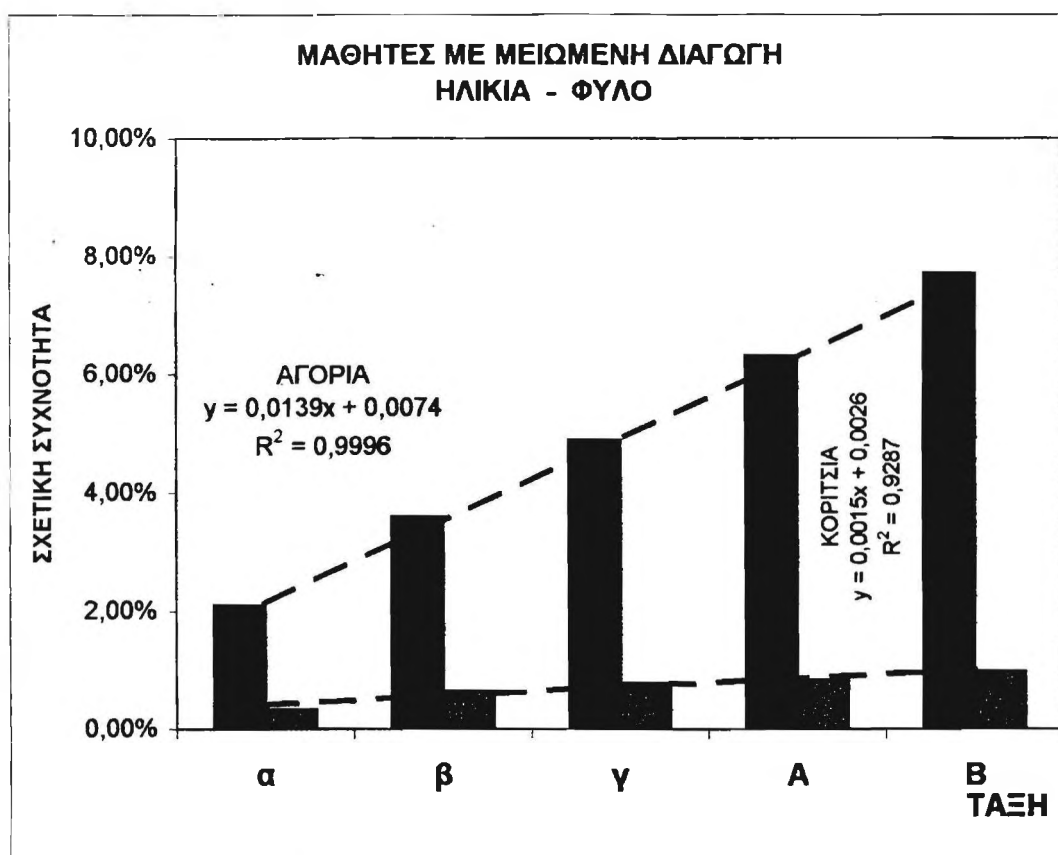
Προκειμένου να μελετηθεί η μεταβολή της παραβατικότητας με την ηλικία και το φύλο, από τις τιμές του συγκεντρωτικού πίνακα 4.11 κατασκευάζεται το ακιδωτό διάγραμμα 4.10 :



Σχήμα 4.10. Ακιδωτό διάγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων κατά φύλο, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-2000)

Επισκόπηση του παραπάνω διαγράμματος δείχνει ότι, τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια, τα ύψη των παραλληλογράμμων που αντιστοιχούν σε κάθε φύλο, διαφέρουν μεταξύ τους για κάθε τάξη. Επομένως φαίνεται παραστατικά η συνάφεια που υπολογίστηκε παραπάνω, ανάμεσα στις μεταβλητές: αγόρια με μειωμένη διαγωγή-τάξη(ηλικία) και κορίτσια με μειωμένη διαγωγή - τάξη (ηλικία). Ακόμη παρατηρούμε μία αύξηση του εμβαδού των παραλληλογράμμων με την ηλικία, το οποίο μειώνεται δραστικά στην Γ' Λυκείου, δηλαδή, η παραβατικότητα των μαθητών, αυξάνεται γραμμικά μέχρι και την Β Λυκείου. Από την Β στην Γ Λυκείου παρατηρείται απότομη μείωση της παραβατικότητας.

Προκειμένου να μελετηθεί η αύξηση της παραβατικότητας με την ηλικία, από τις τιμές του πίνακα συγκεντρωτικού 4.11, κατασκευάζω το παρακάτω σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα για τις πέντε τάξεις (α,β,γ Γυμνασίου και Α,Β Λυκείου):



Σχήμα 4.11. Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων κατά φύλο, για τις πέντε τάξεις (α,β,γ,Α,Β) και για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-2000)

Από το παραπάνω σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα προκύπτει ότι η εξίσωση της γραμμής τάσης για τα αγόρια μέχρι και την Β Λυκείου είναι : $y = 0,0139x + 0,00074$ με δείκτη αξιοπιστίας γραμμής τάσης $R^2 = 0,9996$ ενώ στα κορίτσια η εξίσωση τάσης είναι $y = 0,0015x + 0,0026$ με δείκτη αξιοπιστίας γραμμής τάσης $R^2 = 0,9287$. Ο λόγος του συντελεστή της ευθείας

των αγοριών προς την αντίστοιχη των κοριτσιών είναι $0,0139/0,0015 = 9,2$. Αυτό σημαίνει ότι μέχρι και την Β Λυκείου ,η αύξηση της παραβατικότητας , είναι στα αγόρια 9 ,2 φορές μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των κοριτσιών.

Τελικά, η παραβατικότητα των μαθητών, στο βαθμό που αυτή εκφράζεται με το ποσοστό των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, αυξάνεται γραμμικά με την ηλικία (στα κορίτσια δειλά ,στα αγόρια έντονα), μέχρι την Β Λυκείου. Από την Β στη Γ Λυκείου παρατηρείται απότομη μείωση της παραβατικότητας και στα δύο φύλα.

4.6. «ΤΥΧΗ» ΤΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

4.6.1. Σύνολο

Προκειμένου να μελετηθεί η «τύχη» (ετήσιο αποτέλεσμα) των παραβατικών μαθητών κατασκευάζονται οι πίνακες 4.13 και 4.14 από τα αναλυτικά φύλλα κάθε σχολείου :

Πίνακας 4.13. Κατανομή κατά φύλο, τάξη και σχολείο, των εγγεγραμμένων μαθητών (ΓΡ) και των μαθητών με μειωμένη διαγωγή που απερρίφθησαν (ΑΠ) και προήχθησαν(ΠΡ). Αστικά-Πελοποννήσου (1950-2000)

ΣΧΟΛΕΙΑ	Τα	α		β		γ		Α		Β		Γ	
	Φ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ
1ο Αργούς	ΓΡ	5654	1676	4667	1316	4031	1160	4617	2473	4098	2309	3416	2211
1ο Αργούς	ΑΠ	74	1	123	5	102	1	217	5	173	7	41	0
1ο Αργούς	ΠΡ	107	2	171	8	188	2	331	17	338	17	73	6
1ο Ναυπλίου	ΓΡ	4863	1909	4044	1510	3596	1428	3341	1629	2920	1490	2287	1242
1ο Ναυπλίου	ΑΠ	51	1	56	1	66	3	97	1	81	3	10	0
1ο Ναυπλίου	ΠΡ	79	2	95	3	160	4	168	18	192	4	30	1
1ο Τρίπολης	ΓΡ	5786	1377	4443	1202	3991	993	3840	1319	3631	1152	2868	1156
1ο Τρίπολης	ΑΠ	74	0	72	3	71	0	85	0	99	0	19	0
1ο Τρίπολης	ΠΡ	43	0	105	2	94	3	117	3	220	0	80	0
2ο Τρίπολης	ΓΡ	5069	1377	3927	1202	3477	993	3332	1316	2728	1136	2264	1152
2ο Τρίπολης	ΑΠ	41	0	62	2	52	0	80	0	57	0	22	0
2ο Τρίπολης	ΠΡ	33	0	71	2	47	2	97	3	88	0	39	0
3ο Τρίπολης	ΓΡ	1259	7629	1090	6471	910	5600	921	5847	740	5128	668	4521
3ο Τρίπολης	ΑΠ	0	16	2	31	0	15	2	19	1	25	0	2
3ο Τρίπολης	ΠΡ	0	17	0	27	0	46	1	43	4	38	0	13
1ο Πατρών	ΓΡ	1501	7198	1243	6098	1020	5279	1708	5817	1341	4965	1150	4330
1ο Πατρών	ΑΠ	6	28	2	29	1	22	0	19	1	13	0	1
1ο Πατρών	ΠΡ	2	31	4	41	3	52	3	58	3	56	1	31
3ο Πατρών	ΓΡ	6551	1896	5637	1660	4674	1356	5448	2007	4926	1847	4296	1680
3ο Πατρών	ΑΠ	32	0	43	4	61	0	93	1	134	0	24	0
3ο Πατρών	ΠΡ	58	1	109	2	154	0	206	9	327	2	73	0
4ο Πατρών	ΓΡ	6571	1283	4992	1219	4145	1143	5185	2252	4000	1565	3295	1285
4ο Πατρών	ΑΠ	49	0	70	0	47	2	55	0	45	0	15	0
4ο Πατρών	ΠΡ	59	2	78	4	68	0	80	3	83	2	52	1

1ο Πύργου	ΓΡ	7633	1783	6223	1573	5124	1262	5444	1941	4484	1401	3546	1100
1ο Πύργου	ΑΠ	51	0	48	1	85	1	125	2	131	0	21	0
1ο Πύργου	ΠΡ	46	0	77	1	130	2	184	0	206	0	40	2
2ο Πύργου	ΓΡ	1792	6886	1678	5878	1628	5354	1654	5712	1408	5020	1220	4181
2ο Πύργου	ΑΠ	0	18	1	14	1	18	0	2	2	6	0	0
2ο Πύργου	ΠΡ	0	14	1	18	1	29	17	24	3	32	3	0
1ο Κορίνθου	ΓΡ	6833	1659	5458	1624	4783	1447	4201	1551	3649	1304	2670	957
1ο Κορίνθου	ΑΠ	109	0	79	0	85	1	100	0	90	2	17	2
1ο Κορίνθου	ΠΡ	59	0	119	0	127	0	150	2	172	3	45	0
2ο κορίνθου	ΓΡ	1266	5995	1287	5325	1178	4757	1768	4639	1345	3992	1103	3521
2ο κορίνθου	ΑΠ	0	11	0	12	1	12	0	6	0	9	0	0
2ο κορίνθου	ΠΡ	0	16	5	29	1	24	9	19	8	29	2	7
ΣΧΟΛΕΙΑ (συνέχεια)	Τα	α		β		γ		Α		Β		Γ	
	Φ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ
1ο Σπάρτης	ΓΡ	7503	908	5805	877	4889	867	4730	1099	3920	885	3136	812
1ο Σπάρτης	ΑΠ	104	2	120	2	131	0	137	1	115	1	30	0
1ο Σπάρτης	ΠΡ	108	1	147	0	136	2	210	3	275	2	66	0
2ο Σπάρτης	ΓΡ	1327	5597	1141	4501	1060	4020	1327	4093	1163	3502	1004	3139
2ο Σπάρτης	ΑΠ	1	7	2	11	1	4	4	6	7	7	0	1
2ο Σπάρτης	ΠΡ	0	7	3	8	0	1	2	4	6	11	0	2
Εμπ. Σπάρτης	ΓΡ	3078	1644	2614	1466	2345	1328	2367	1520	1950	1226	1585	1043
Εμπ. Σπάρτης	ΑΠ	11	3	21	1	34	1	23	0	21	1	4	0
Εμπ. Σπάρτης	ΠΡ	19	2	30	2	27	3	50	1	34	4	12	0
1ο Καλαμάτας	ΓΡ	6299	1534	5308	1477	4930	1466	5097	1415	4703	1331	4119	1363
1ο Καλαμάτας	ΑΠ	131	0	135	0	162	0	220	0	259	0	62	1
1ο Καλαμάτας	ΠΡ	77	0	162	1	196	0	270	4	440	2	127	2
3ο Καλαμάτας	ΓΡ	1549	7466	1380	6503	1248	6030	1068	5802	1110	5391	953	4544
3ο Καλαμάτας	ΑΠ	1	13	4	25	0	30	0	63	0	45	0	9
3ο Καλαμάτας	ΠΡ	6	37	12	41	5	88	0	96	5	134	0	14
Π. Καλαμάτας	ΓΡ	3006	2392	2409	2102	2237	1974	1675	1434	1436	1242	1253	1134
Π. Καλαμάτας	ΑΠ	69	8	53	16	75	10	81	15	56	14	19	4
Π. Καλαμάτας	ΠΡ	42	17	57	12	64	19	102	12	137	17	26	7
ΣΥΝΟΛΟ	ΓΡ	77540	60209	63346	52004	55266	46457	57723	51866	49552	44886	40833	39371
ΣΥΝΟΛΟ	ΑΠ	18222	7225	11719	4940	6632	3252	10102	6224	7185	4264	2450	1181
ΣΥΝΟΛΟ ΜΕ	ΑΠ	804	108	893	157	975	120	1319	140	1272	133	284	20
ΣΥΝΟΛΟ ΜΕ	ΠΡ	738	149	1246	201	1401	277	1997	319	2541	353	669	86

Πίνακας 4.14. Κατανομή κατά φύλο, τάξη και σχολείο, των εγγεγραμμένων μαθητών (ΓΡ) και των μαθητών με μειωμένη διαγωγή που απερρίφθησαν (ΑΠ) και προήχθησαν(ΠΡ) . Ημιαστικά Πελοποννήσου (1950-2000)

ΣΧΟΛΕΙΑ	Τα	α		β		γ		Α		Β		Γ	
	Φ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ	Α	Κ
Βυτίνα	ΓΡ	1441	1005	1069	794	872	703	770	549	651	517	535	391
Βυτίνα	ΑΠ	20	0	15	0	23	0	22	3	15	1	0	1
Βυτίνα	ΠΡ	17	1	35	5	40	6	56	1	34	5	8	0
Δημητσάνα	ΓΡ	1558	890	1042	633	855	580	669	480	626	433	519	330
Δημητσάνα	ΑΠ	13	1	14	0	13	0	19	2	7	0	1	0
Δημητσάνα	ΠΡ	10	1	24	2	47	3	49	1	32	3	8	1
Μεγαλόπολη	ΓΡ	4363	3364	3418	2747	2859	2371	2247	1815	1830	1445	1565	1289
Μεγαλόπολη	ΑΠ	27	2	35	3	45	6	57	3	45	4	3	1
Μεγαλόπολη	ΠΡ	43	4	57	9	61	4	101	5	102	10	8	1
Ακράτα	ΓΡ	2979	2283	2030	1814	1661	1530	1237	1344	1125	1205	947	1080
Ακράτα	ΑΠ	42	7	38	4	25	4	23	3	18	3	2	0
Ακράτα	ΠΡ	17	4	35	6	43	1	52	11	56	11	21	3
Διακοπτό	ΓΡ	2061	1495	1533	1338	1250	1072	965	590	744	635	793	609
Διακοπτό	ΑΠ	32	0	10	1	9	1	23	0	21	1	9	0
Διακοπτό	ΠΡ	29	0	39	20	46	0	53	0	34	1	15	1
Καλάβρυτα	ΓΡ	2687	1935	1968	1598	1692	1409	1664	1533	1377	1324	1053	1004
Καλάβρυτα	ΑΠ	22	0	23	7	47	8	34	1	50	8	10	1
Καλάβρυτα	ΠΡ	25	8	41	12	64	15	57	9	54	11	6	0
Ανδρίτσαινα	ΓΡ	2341	1204	1656	976	1429	885	1294	763	1128	622	846	544
Ανδρίτσαινα	ΑΠ	39	4	29	4	51	6	54	5	37	4	3	1
Ανδρίτσαινα	ΠΡ	35	0	43	2	55	4	67	5	71	6	31	8
Ζαχάρω	ΓΡ	3685	2615	2947	2201	2446	1929	2045	1973	1577	1512	1193	1159
Ζαχάρω	ΑΠ	75	7	69	11	63	8	65	4	30	4	4	0
Ζαχάρω	ΠΡ	64	2	75	7	105	7	119	6	119	14	17	0
Κρέστενα	ΓΡ	3362	2424	2499	1962	2093	1687	1637	1578	1397	1388	1172	1153
Κρέστενα	ΑΠ	73	4	67	8	93	10	59	5	62	3	8	1
Κρέστενα	ΠΡ	47	2	79	11	72	6	87	18	107	8	23	1
Κιάτο	ΓΡ	4747	3608	3581	3224	3030	2792	3249	3105	2784	2674	2239	2153
Κιάτο	ΑΠ	21	4	21	6	46	5	33	11	52	9	2	1
Κιάτο	ΠΡ	16	8	41	13	35	12	56	11	109	22	8	3
Ξυλόκαστρο	ΓΡ	3750	2716	2647	2183	2344	1875	2433	2346	2088	2105	1695	1822
Ξυλόκαστρο	ΑΠ	57	4	46	5	63	4	69	7	48	2	9	0
Ξυλόκαστρο	ΠΡ	32	10	66	13	66	9	64	10	88	10	25	3
Χιλιομόδι	ΓΡ	2128	1657	1598	1327	1313	1173	944	807	848	755	632	572
Χιλιομόδι	ΑΠ	16	0	14	0	27	0	24	3	18	1	4	0
Χιλιομόδι	ΠΡ	15	3	28	0	43	3	22	3	36	5	4	1
Αρεόπολη	ΓΡ	2237	1150	1803	983	1521	815	1301	697	1002	582	783	453
Αρεόπολη	ΑΠ	54	2	87	1	57	3	78	6	27	3	11	1
Αρεόπολη	ΠΡ	42	4	69	4	73	6	72	19	57	2	17	0
Βλαχιώτη	ΓΡ	2284	1966	1643	1430	1302	1119	1006	923	692	728	572	587
Βλαχιώτη	ΑΠ	14	0	11	1	8	0	21	2	8	2	5	0
Βλαχιώτη	ΠΡ	12	2	13	3	10	3	22	4	16	4	5	0
Γυθείου	ΓΡ	2843	2117	2341	1805	2112	1683	2265	1894	1647	1399	1536	1286
Γυθείου	ΑΠ	68	7	71	9	75	11	94	8	80	12	18	3
Γυθείου	ΠΡ	29	10	56	17	82	21	102	13	79	13	6	1
Καστόρειο	ΓΡ	1518	1151	1059	817	849	658	631	619	488	448	379	419
Καστόρειο	ΑΠ	14	0	9	0	8	1	16	1	15	0	5	0
Καστόρειο	ΠΡ	13	2	4	2	7	1	28	0	28	0	10	0
Κροκεές	ΓΡ	1864	1459	1431	1169	1156	940	983	872	796	738	748	651

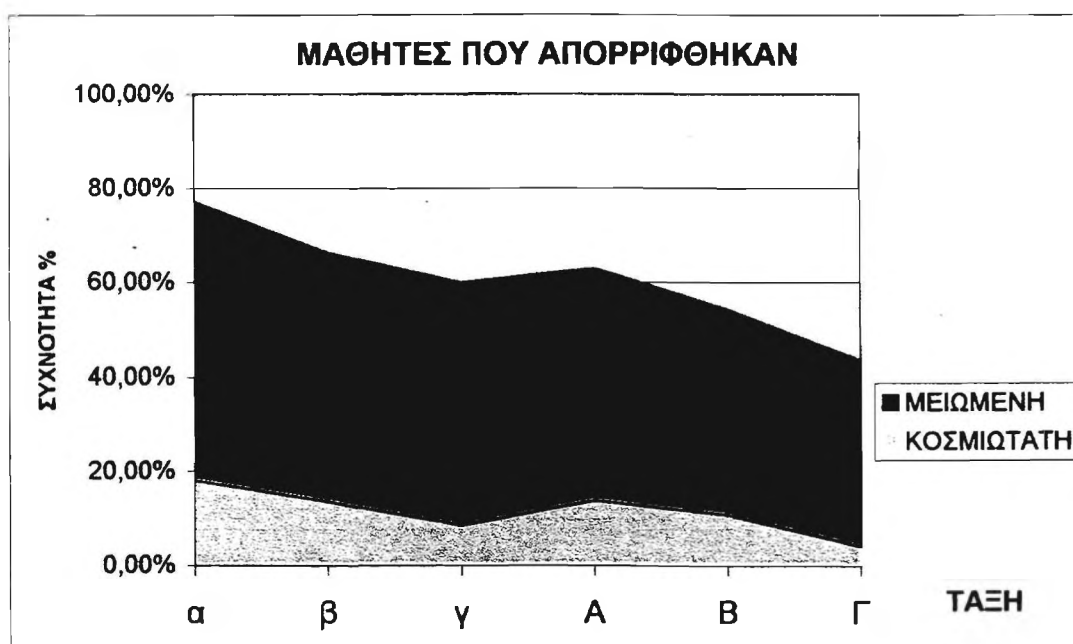
Κροκεές	ΑΠ	12	1	31	5	35	3	26	4	24	2	19	1
Κροκεές	ΠΡ	12	2	28	3	42	9	57	8	31	5	11	0
Μολάοι	ΓΡ	3815	3078	2969	2342	2277	1877	2085	2138	1633	1786	1303	1529
Μολάοι	ΑΠ	50	1	52	2	61	3	57	1	25	2	5	0
Μολάοι	ΠΡ	43	1	88	2	86	7	104	2	87	6	27	1
Αρφαρά	ΓΡ	1652	1114	1370	970	1161	862	962	706	711	598	588	504
Αρφαρά	ΑΠ	18	2	19	1	24	2	21	0	21	1	3	0
Αρφαρά	ΠΡ	26	1	30	0	34	1	46	0	33	1	10	0
Γαργαλιάνοι	ΓΡ	3180	2632	2513	2250	2051	1926	1708	1922	1362	1573	1174	1357
Γαργαλιάνοι	ΑΠ	28	2	24	5	19	4	36	3	17	0	8	1
Γαργαλιάνοι	ΠΡ	24	2	42	4	43	5	67	7	57	3	5	1
Διαβολίτσι	ΓΡ	2550	1720	2074	1434	1835	1296	1546	1169	1511	1165	1223	1014
Διαβολίτσι	ΑΠ	16	0	17	5	35	5	15	6	33	8	6	0
Διαβολίτσι	ΠΡ	11	0	24	12	34	5	27	1	42	1	20	3
Δώριο	ΓΡ	1699	1258	1440	1109	1133	988	969	929	830	828	683	699
Δώριο	ΑΠ	15	2	28	0	21	4	33	5	12	3	3	0
Δώριο	ΠΡ	18	3	13	2	28	1	29	6	38	1	4	0
Κοπανάκι	ΓΡ	1581	1123	1247	914	1035	796	711	622	552	517	398	402
Κοπανάκι	ΑΠ	14	1	24	1	42	2	28	2	21	0	1	0
Κοπανάκι	ΠΡ	14	1	21	2	37	3	33	1	29	1	3	0
Κορώνη	ΓΡ	2320	1714	1600	1344	1208	1022	889	877	642	715	487	579
Κορώνη	ΑΠ	42	1	11	2	28	3	21	3	15	2	8	0
Κορώνη	ΠΡ	50	1	44	4	61	3	39	3	35	2	8	0
Κυπαρισσία	ΓΡ	4395	3424	3482	2982	2887	2446	2406	2027	2090	1811	1730	1528
Κυπαρισσία	ΑΠ	54	5	103	6	87	5	119	8	106	4	6	0
Κυπαρισσία	ΠΡ	64	2	78	10	157	15	180	17	198	19	42	5
Μεθώνη	ΓΡ	1020	749	704	630	566	540	456	491	368	396	284	333
Μεθώνη	ΑΠ	3	0	6	0	8	1	13	3	3	0	0	1
Μεθώνη	ΠΡ	5	0	6	0	7	1	16	1	19	3	1	0
Μελιγαλάς	ΓΡ	3966	2800	3137	2260	2679	2068	2490	2180	2188	1878	1791	1580
Μελιγαλάς	ΑΠ	21	1	35	3	40	7	43	1	24	1	6	0
Μελιγαλάς	ΠΡ	14	0	51	4	34	6	51	10	77	15	9	1
Μεσσήνη	ΓΡ	5201	3680	4070	3062	3319	2582	3226	2859	2494	2273	1973	1872
Μεσσήνη	ΑΠ	63	0	100	3	132	13	100	8	112	9	24	6
Μεσσήνη	ΠΡ	45	1	94	13	120	8	122	3	106	7	17	0
Πύλος	ΓΡ	4111	2746	3294	2384	2723	2024	2376	1834	1947	1451	1569	1206
Πύλος	ΑΠ	43	5	30	3	46	1	46	7	40	2	5	0
Πύλος	ΠΡ	38	4	43	7	39	3	51	6	69	14	3	0
Φιλιατρά	ΓΡ	3014	2679	2245	2149	1868	1901	1518	1792	1324	1580	1049	1307
Φιλιατρά	ΑΠ	57	11	74	13	57	7	81	11	63	4	5	1
Φιλιατρά	ΠΡ	35	3	85	10	79	8	132	14	87	2	9	1
Χατζή	ΓΡ	2769	1735	1989	1351	1544	1127	1197	982	1044	880	872	763
Χατζή	ΑΠ	34	1	39	2	62	2	40	5	31	1	9	0
Χατζή	ΠΡ	16	1	26	5	32	6	36	8	46	10	18	1
Χώρα	ΓΡ	1838	1553	1328	1226	1144	1096	844	957	651	760	526	621
Χώρα	ΑΠ	15	1	20	0	17	0	13	0	7	3	0	1
Χώρα	ΠΡ	12	0	24	1	22	2	31	2	27	3	1	0
ΣΥΝΟΛΟ	ΓΡ	88959	65044	67727	53408	56214	45772	48723	43373	40147	36721	32857	30796
ΣΥΝΟΛΟ	ΑΠ	20905	7805	12529	5074	6746	3204	8527	5205	5821	3488	1971	924
ΣΥΝΟΛΟ ΜΕ	ΑΠ	1072	76	1172	111	1367	129	1383	131	1087	99	202	21
ΣΥΝΟΛΟ ΜΕ	ΠΡ	873	83	1402	205	1704	184	2028	205	2003	218	400	36

Από τους πίνακες 4.13 και 4.14 προκύπτει ο παρακάτω συγκεντρωτικός πίνακας με το ετήσιο αποτέλεσμα των μαθητών κατά τάξη και διαγωγή:

Πίνακας 4.15. Κατανομή των μαθητών με Κοσμιωτάτη και των μαθητών με μειωμένη Διαγωγή κατά τάξη και ετήσιο αποτέλεσμα. Σχολεία Πελοποννήσου (1950-2000)

ΤΑΞΗ		α	β	γ	A	B	Γ	ΣΥΝΟΛΟ
ΚΟΣΜΙΩΤΑΤΗ	ΑΠΟΡΡ.	51.186	30.880	16.148	25.625	16.763	5.695	146.296
	ΠΡΟΗΧΘ.	233.908	196.114	176.743	162.530	140.317	134.949	1.044.562
ΜΕΙΩΜΕΝΗ	ΑΠΟΡΡ.	3.928	4.990	5.574	6.665	6.217	1.267	28.641
	ΠΡΟΗΧΘ.	2.730	4.501	5.244	6.865	8.009	1.946	29.295
ΚΟΣΜΙΩΤΑΤΗ	ΑΠΟΡΡ.	17,95%	13,60%	8,37%	13,62%	10,67%	4,05%	12,28%
ΜΕΙΩΜΕΝΗ	ΑΠΟΡΡ.	59,00%	52,58%	51,53%	49,26%	43,70%	39,43%	49,44%

Από τις τιμές του παραπάνω πίνακα κατασκευάζεται το σύνθετο πολύγωνο περιοχής 4.12 που αναπαριστά με εμβαδόν τον αριθμό των μαθητών:



Σχήμα 4.12. Σύνθετο πολύγωνο περιοχής της συχνότητας κατανομής των μαθητών που απορρίφθηκαν, κατά τάξη και διαγωγή

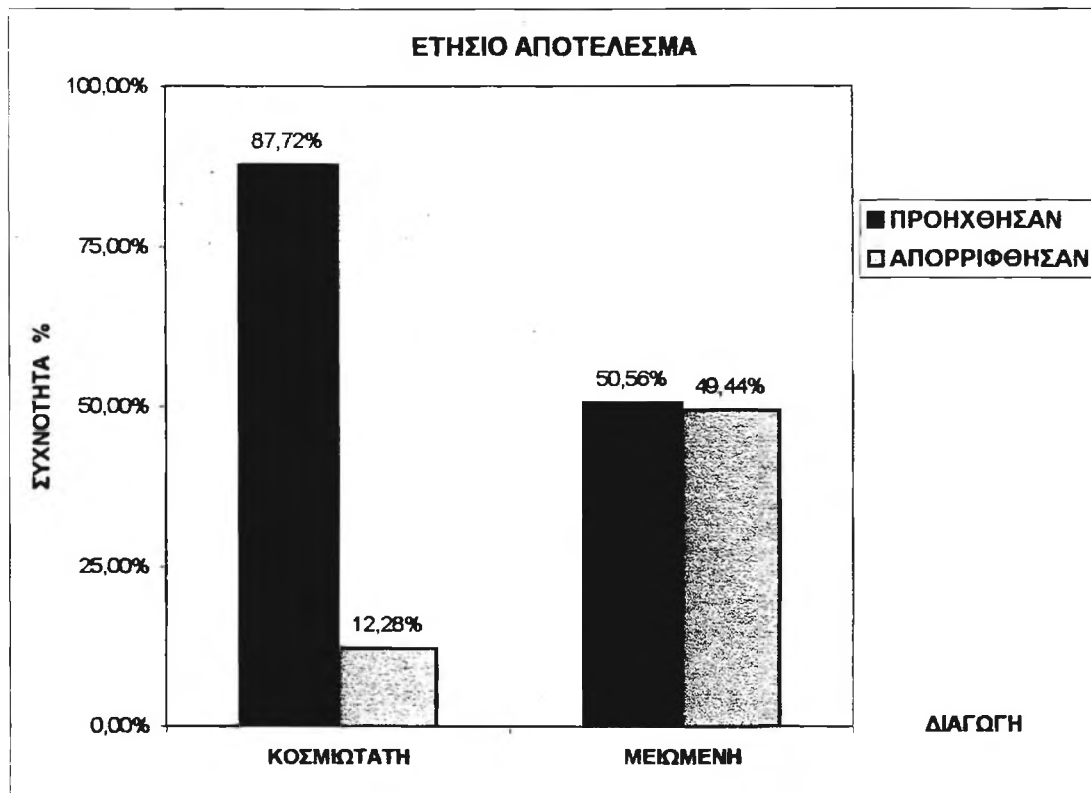
Από την επισκόπηση των δύο πολυγώνων περιοχής προκύπτει, από τη μια μεριά, ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις από τάξη σε τάξη, δεδομένου ότι τα πολύγωνα παρουσιάζουν την ίδια περίπου μορφή στην πάνω πλευρά τους. Αυτό προκύπτει και από τις διαφορές ποσοστών των μαθητών, που απορρίφθηκαν ή διέκοψαν, για κάθε κατηγορία. Οι λόγοι αυτοί είναι: για την $\alpha=0,41$, την $\beta=0,39$, την $\gamma=0,43$, την $A=0,36$, την $B=0,33$ και την $\Gamma=0,35$, δηλαδή είναι σχεδόν ίδιοι.

Από την άλλη μεριά, επειδή τα πολύγωνα περιοχής δεν έχουν το ίδιο εμβαδόν, διαπιστώνεται η ύπαρξη συνάφειας των δύο μεταβλητών.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές με μειωμένη διαγωγή φαίνεται να παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό απόρριψης ή διακοπής των σπουδών.

Προκειμένου να καθοριστεί ο βαθμός της συνάφειας για το σύνολο των τάξεων, υπολογίζεται ο δείκτης Φ . Από τις τιμές του πίνακα 4.15 προκύπτει $\Phi=0,40$. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ένας μέτριος βαθμός συνάφειας – συμμεταβολής ανάμεσα στις δύο μεταβλητές. Η κατεύθυνση της συνάφειας καθορίζεται από το τρόπο κατανομής των συχνοτήτων στα φαινία της διμεταβλητής του αντίστοιχου πίνακα υπολογισμού του Φ , επισκόπηση του οποίου δείχνει ότι οι μαθητές που έχουν μειωμένη διαγωγή απορρίπτονται ή διακόπτουν το σχολείο σε ποσοστό 49,44%. Αντίθετα, οι μαθητές που έχουν Κοσμιωτάτη διαγωγή, προάγονται σε ποσοστό 87,72%. **Επομένως συμπεραίνουμε ότι υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα οι μαθητές που έχουν μειωμένη διαγωγή να απορριφθούν ή να διακόψουν το σχολείο από ό,τι οι μαθητές που έχουν Κοσμιωτάτη διαγωγή. Το αντίθετο ισχύει, όσον αφορά το προαγωγικό αποτέλεσμα.**

Τα παραπάνω καταγράφονται παραστατικά στο ακιδωτό διάγραμμα 4.13:



Σχήμα 4.13. Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα κατανομής σχεπικής συχνότητας κατά διαγωγή και ετήσιο αποτέλεσμα, για το σύνολο των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-2000)

Από την επισκόπηση του παραπάνω σχήματος προκύπτει ότι οι μαθητές με μειωμένη διαγωγή παρουσιάζουν πιθανότητα 49,44% να απορριφθούν ή να διακόψουν το σχολείο, η οποία, είναι τετραπλάσια από την αντίστοιχη πιθανότητα (12,28) των μαθητών με κοσμιωτάτη διαγωγή, δηλαδή, δεδομένου ότι η παραβατική συμπεριφορά εκφράζεται ποσοτικά με τον αριθμό των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, **καταλήγουμε ότι 1 στους 2**

παραβατικούς μαθητές απορρίπτεται ή εγκαταλείπει το σχολείο τη στιγμή που η αντίστοιχη αναλογία στους μη παραβατικούς μαθητές είναι 1 στους 7,2.

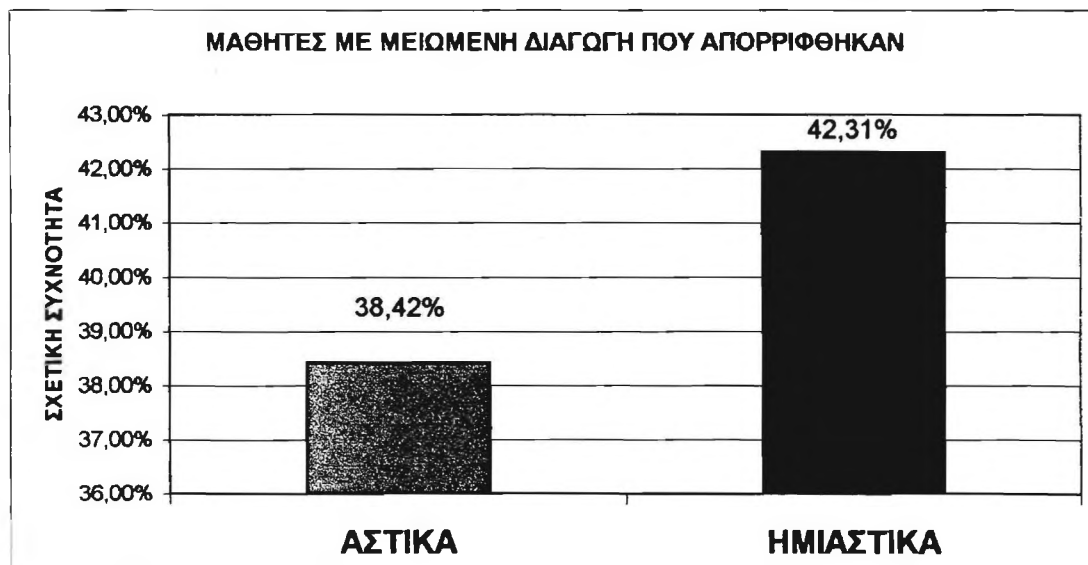
4.6.2. Αστικά – Ημιαστικά

Στο πλαίσιο της προσπάθειας να συνδεθεί η «τύχη» των παραβατικών μαθητών με το οικιστικό περιβάλλον του σχολείου (αστικό – ημιαστικό), από τους αναλυτικούς πίνακες 4.13 και 4.14 κατασκευάζουμε τον παρακάτω πίνακα :

Πίνακας 4.16. Κατανομή των μαθητών με μειωμένη διαγωγή κατά φύλο, τάξη, ετήσιο αποτέλεσμα και οικιστικό περιβάλλον του σχολείου. Πελοπόννησος 1950-2000

1950-2000	ΤΑΞΗ	ΦΥΛΟ	ΑΣΤΙΚΑ			ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ			ΣΥΝΟΛΟ		
			ΑΠΟΡΡ	ΠΡΟΗΧ	ΣΥΧΝ.	ΑΠΟΡΡ	ΠΡΟΗΧ	ΣΥΧΝ.	ΑΠΟΡΡ	ΠΡΟΗΧ	ΣΥΧΝ.
	α	Α	804	738	52,14%	1072	873	55,12%	1876	1611	53,80%
		Κ	108	149	42,02%	76	83	47,80%	184	232	44,23%
	β	Α	893	1246	41,75%	1172	1402	45,53%	2065	2648	43,81%
		Κ	157	201	43,85%	111	205	35,13%	268	406	39,76%
	γ	Α	975	1401	41,04%	1367	1704	44,51%	2342	3105	43,00%
		Κ	120	277	30,23%	129	184	41,21%	249	461	35,07%
	Δ	Α	1319	1997	39,78%	1383	2028	40,55%	2702	4025	40,17%
		Κ	140	319	30,50%	131	205	38,99%	271	524	34,09%
Ε	Α	1272	2541	33,36%	1087	2003	35,18%	2359	4544	34,17%	
	Κ	133	353	27,37%	99	218	31,23%	232	571	28,89%	
Γ	Α	284	669	29,80%	202	400	33,55%	486	1069	31,25%	
	Κ	20	86	18,87%	21	36	36,84%	41	122	25,15%	
ΣΥΝΟΛΟ			6.225	9.977	38,42%	6.850	9341	42,31%	13.075	19.318	40,36%

Από τις συνολικές τιμές του παραπάνω πίνακα προκύπτει το παρακάτω ακιδωτό ιστόγραμμα:



Σχήμα 4.14. Ακιδωτό διάγραμμα κατανομής σχετικής συχνότητας των μαθητών με μειωμένη διαγωγή που απορρίφθηκαν, για τα αστικά και ημιαστικά σχολεία της Πελοποννήσου (1950-2000)

Από την επισκόπηση του διαγράμματος προκύπτει ότι οι μαθητές με μειωμένη διαγωγή παρουσιάζουν διαφορά σε ποσοστό στο ετήσιο απορριπτικό αποτέλεσμα κατά 3,89% , στα ημιαστικά από ότι στα αστικά σχολεία. Προκειμένου να αξιολογηθεί στατιστικά η παραπάνω διαφορά χρησιμοποιούμε το στατιστικό κριτήριο z. Από τις τιμές του ποσοστού μηδενικής υπόθεσης, $\Theta = 40,36$ και του τυπικού σφάλματος της διαφοράς των ποσοστών $S = 0,55$ προκύπτει $z = -7,13$. Από τον πίνακα πιθανοτήτων της z – κατανομής βρίσκουμε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μονής κατεύθυνσης 1 % η κρίσιμη τιμή είναι 3,08. Η απόλυτος τιμή (7,13) της z- τιμής της διαφοράς των ποσοστών είναι πολύ μεγαλύτερη της κρίσιμης τιμής. Επομένως η διαφορά των ποσοστών που βρήκαμε μεταξύ του βαθμού απόρριψης των μαθητών με μειωμένη διαγωγή στα αστικά σχολεία από τους αντίστοιχους μαθητές των ημιαστικών, δεν είναι απόρροια της φυσικής διακύμανσης των τυχαίων δειγμάτων. Γι αυτό η μηδενική υπόθεση δεν γίνεται αποδεκτή με πιθανότητα λάθους 1 % , δηλαδή, **μπορούμε να ισχυριστούμε με σιγουριά 99,9% , ότι οι μαθητές με μειωμένη διαγωγή παρουσιάζουν χειρότερη πρόβλεψη, όσον αφορά στο απορριπτικό αποτέλεσμα , στα ημιαστικά σχολεία απ' ό,τι στα αστικά.**

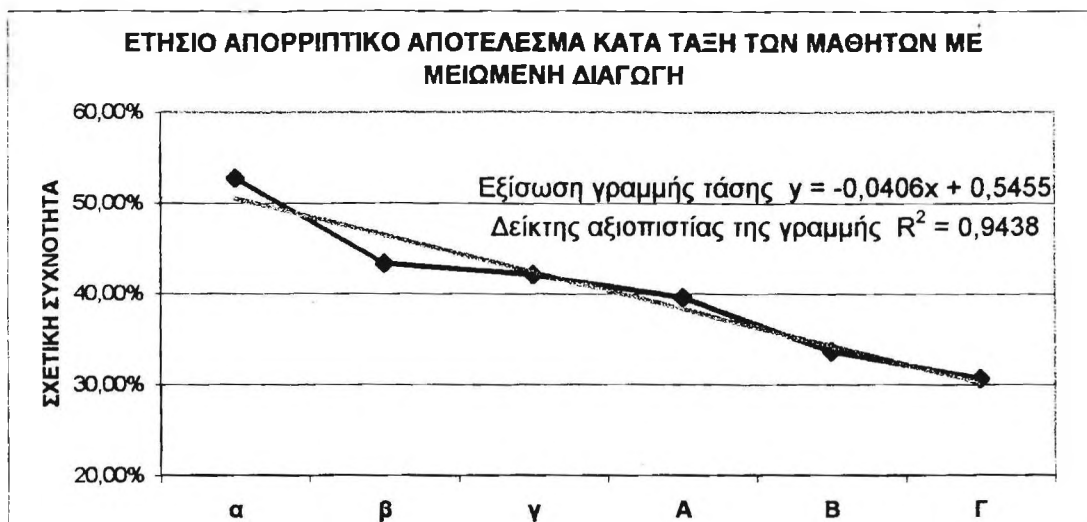
4.6.3 Ηλικία και ετήσιο αποτέλεσμα μαθητών με μειωμένη διαγωγή

Από το συγκεντρωτικό πίνακα 4.16 με την κατανομή των μαθητών κατά τάξη και φύλο, προκύπτει ο παρακάτω πίνακας με το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή κατά τάξη:

Πίνακας 4.17. Κατανομή των μαθητών με μειωμένη διαγωγή κατά τάξη , ετήσιο αποτέλεσμα και οικιστικό περιβάλλον του σχολείου. Πελοπόννησος 1950-2000

1950-2000	ΤΑΞΗ	ΑΣΤΙΚΑ			ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ			ΣΥΝΟΛΟ		
		ΑΠΟΡΡ	ΠΡΟΗΧ	ΣΥΧΝ.	ΑΠΟΡΡ	ΠΡΟΗΧ	ΣΥΧΝ.	ΑΠΟΡΡ	ΠΡΟΗΧ	ΣΥΧΝ.
	α	912	887	50,69%	1148	956	54,56%	2060	1843	52,78%
	β	1050	1447	42,05%	1283	1607	44,39%	2333	3054	43,31%
	γ	1095	1678	39,49%	1496	1888	44,21%	2591	3566	42,08%
	Α	1459	2318	38,65%	1514	2233	40,41%	2973	4549	39,52%
	Β	1405	2894	32,68%	1186	2221	34,81%	2591	5115	33,62%
	Γ	304	755	28,71%	223	436	33,84%	527	1191	30,68%
ΣΥΝΟΛΟ		6225	9977	38,42%	6850	9341	42,31%	13075	19318	40,36%

Από τις τιμές του πίνακα 4.17 προκύπτει το πολύγωνο κατά τάξη, της σχετικής συχνότητας του συνόλου (αγόρια + κορίτσια) των απορριπτόμενων μαθητών με μειωμένη διαγωγή:



Σχήμα 4.15. Πολύγωνο σχετικής συχνότητας της κατανομής των μαθητών με μειωμένη διαγωγή που απορρίφθηκαν, κατά τάξη

Από την αρνητική τιμή του συντελεστή παλινδρόμησης ($\beta = -0,0406$) στην εξίσωση τάσης με δείκτη αξιοπιστίας γραμμής τάσης 94,38% , φαίνεται ευδιάκριτα μία καθοδική τάση του ποσοστού των μαθητών με μειωμένη διαγωγή που απορρίφθηκαν, σε συνάρτηση με την ηλικία (τάξη).

Προκειμένου να αξιολογηθούν στατιστικά οι διαφορές των ποσοστών, στις 6 μονοπαραγοντικές ομάδες (τάξεις), χρησιμοποιούμε το στατιστικό κριτήριο χ^2 . Η μηδενική υπόθεση είναι ότι το ποσοστό απόρριψης είναι ίδιο και στις 6 τάξεις:

Πίνακας 4.18. Κατανομή των πραγματικών και θεωρητικών συχνοτήτων, κατά απορριπτικό αποτέλεσμα και τάξη , των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-1976)

ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	α	β	γ	Α	Β	Γ	ΣΥΝΟΛΟ
Πραγματικές Π	2.060	2.333	2.591	2.973	2.591	527	13.075
Θεωρητικές Θ	1.575	2.174	2.485	3.036	3.110	693	13.075

Από τις τιμές του παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι $\chi^2 = 293$. Από τον πίνακα πιθανοτήτων της χ^2 κατανομής βρίσκουμε ότι η κρίσιμη τιμή με $df=5$ και επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,5% είναι 16,75. Η τιμή που υπολογίσθηκε στην προκείμενη περίπτωση είναι πολύ μεγαλύτερη της κρίσιμης τιμής. Επομένως , η μηδενική υπόθεση , ότι τα ποσοστά των απορριπτόμενων κατά τάξη είναι ίσα, δε γίνεται αποδεκτή με πιθανότητα λάθους 0,5%. Άρα, μπορούμε να ισχυριστούμε με σιγουριά 99,5%, ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, μειώνεται το ποσοστό απόρριψης και εγκατάλειψης του σχολείου.

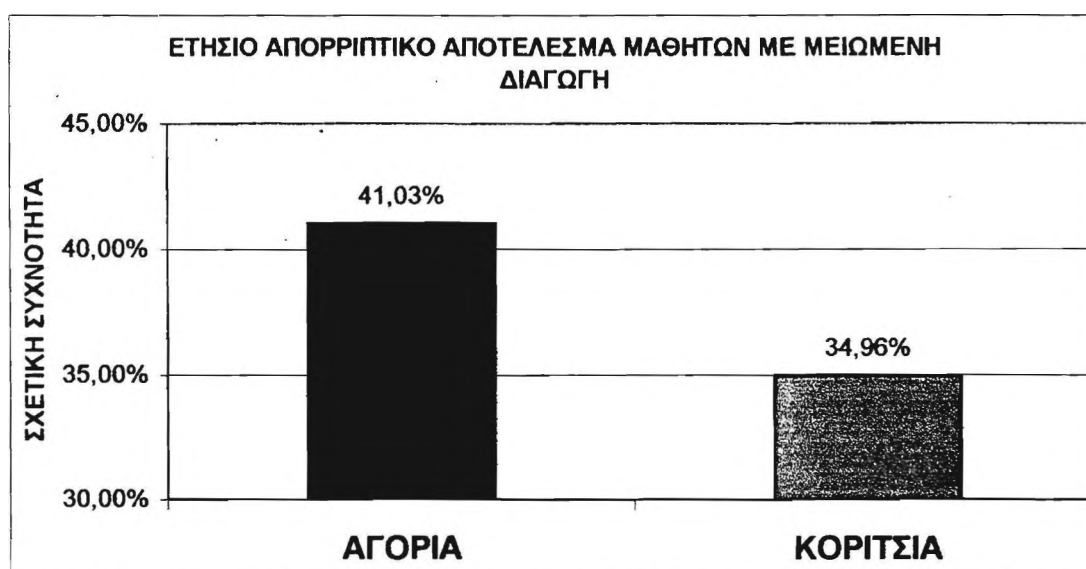
4.6.4. Φύλο και ετήσιο αποτέλεσμα μαθητών με μειωμένη διαγωγή

Προκειμένου να μελετηθεί η «τύχη» των τιμωρημένων μαθητών σε σχέση με το φύλο, κατασκευάζουμε τον πίνακα 4.19 από τις τιμές του παραπάνω συγκεντρωτικού πίνακα 4.17 :

Πίνακας 4.19. Κατανομή των μαθητών με μειωμένη διαγωγή κατά φύλο, τάξη και ετήσιο αποτέλεσμα . Πελοπόννησος 1950-2000

	ΑΓΟΡΙΑ			ΚΟΡΙΤΣΙΑ			
α	1876	1611	53,80%	184	232	44,23%	9,57%
β	2065	2648	43,81%	268	406	39,76%	4,05%
γ	2342	3105	43,00%	249	461	35,07%	7,93%
Α	2702	4025	40,17%	271	524	34,09%	6,08%
Β	2359	4544	34,17%	232	571	28,89%	5,28%
Γ	486	1069	31,25%	41	122	25,15%	6,10%
	11830	17002	41,03%	1245	2316	34,96%	6,07%

Από τις τιμές του πίνακα 4.19 προκύπτει το σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα 4.16 με τις σχετικές συχνότητες των απορριπτόμενων μαθητών με μειωμένη διαγωγή κατά φύλο:



Σχήμα 4.16. Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα κατανομής σχετικής συχνότητας των μαθητών με μειωμένη διαγωγή που απορρίφθηκαν, για τα ασκικά και ημιαστικά σχολεία της Πελοποννήσου (1950-2000)

Από την επισκόπηση του διαγράμματος προκύπτει ότι τα αγόρια με μειωμένη διαγωγή παρουσιάζουν αυξημένο ποσοστό στο ετήσιο απορριπτικό αποτέλεσμα κατά 6,07% από τα κορίτσια. Προκειμένου να αξιολογηθεί στατιστικά η παραπάνω διαφορά χρησιμοποιούμε το στατιστικό κριτήριο z. Από τις τιμές του ποσοστού μηδενικής υπόθεσης, $\Theta = 40,36$ και του τυπικού σφάλματος της διαφοράς των ποσοστών $S = 0,87$ προκύπτει $z = 6,96$. Από τον πίνακα πιθανοτήτων της z – κατανομής βρίσκουμε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μονής κατεύθυνσης 1 % η κρίσιμη τιμή είναι 3,08.

Η απόλυτος τιμή (6,96) της z- τιμής της διαφοράς των ποσοστών είναι πολύ μεγαλύτερη της κρίσιμης τιμής. Επομένως η διαφορά των ποσοστών

που βρήκαμε μεταξύ του βαθμού απόρριψης των αγοριών με μειωμένη διαγωγή από τα κορίτσια, δεν είναι απόρροια της φυσικής διακύμανσης των τυχαίων δειγμάτων. Γι αυτό η μηδενική υπόθεση δε γίνεται αποδεκτή με πιθανότητα λάθους 1 %. Τελικά, **μπορούμε να ισχυριστούμε με σιγουριά 99,9% ότι τα αγόρια με μειωμένη διαγωγή παρουσιάζουν χειρότερη πρόβλεψη, όσον αφορά το απορριπτικό αποτέλεσμα, απ' όπ τα κορίτσια.**

4.7. Κοινωνική προέλευση των παραβατικών μαθητών

4.7.1. Αστικά-Ημιαστικά

Προκειμένου να μελετηθεί η σχέση της κοινωνικής προέλευσης των παραβατικών μαθητών με το οικιστικό περιβάλλον (αστικά-ημιαστικά σχολεία), κατασκευάζεται ο πίνακας 4.20 με τα ενδεικτικά επαγγέλματα των γονέων των μαθητών:

Πίνακας 4.20. Κατηγορίες με ενδεικτικά επαγγέλματα γονέων

A	E1(συνέχεια)	E2	Y1
Αγρότης	Επιπλοποιός	Αρχιτέκτων	Αγροτικός Διανομέας
Αλιεύς	Εργολάβος	Βιομήχανος	Αγροφύλαξ
Ανάπηρος	Εστιάτωρ	Δικηγόρος	Αστυνομικός
Αρτεργάτης	Ζαχαροπλάστης	Ιατρός	Δικαστικός Κλητήρ
Αχθοφόρος	Ιχθυοπώλης	Μηχανικός	Ιερέυς
Γεωργός	Καθεκλοποιός	Οδοντίατρος	Ιεροψάλτης
Ελαιοχρωμαπιστής	Καπνοπώλης	Οινολόγος	Κλητήρ
Εργάτης	Καρροποιός	Συμβολαιογράφος	Κλητήρ Δήμου
Εργατικός	Καφεπώλης	Τοπογράφος	Κλητήρ τραπεζίης
Καραγωγεύς	Κουρεύς	Φαρμακοποιός	Νεωκόρος
Κασσιτερωτής	Κρεοπώλης		Σημειωτής
Κηπουρός	Μεταξουργός		Σιδ/κός υπάλληλος
Κτηματίας	Μυλωθρός		Συνταξιούχος
Κτηματικός	Ξενοδόχος	Y2	Ταμειακός Υπάλληλος
Κτηνοτρόφος	Ξυλουργός	Αγρονόμος	Ταχυδρ. Υπάλληλος
Μικροπωλητής	Οινομάγειρας	Αξ/κός Χωροφυλακής	Τηλεγραφετής
Ποιμήν	Οινοπώλης	Γυμνασιάρχης	Τηλεφωνητής
Σιδηρουργός	Οπωροπώλης	Δασονόμος	Τραυματιοφορέυς
Σωφέρ	Ορειχαλκουργός	Δημοδιδάσκαλος	Υπάλληλος
Τέκτων	Παντοπώλης	Δικαστής	Υπάλληλος ΑΣΟ
Τεχνίτης	Πεταλωτής	Ειρηνοδίκης	Υπάλληλος Δημόσιος
	Ράπτης	Εισαγγελεύς	Υπάλληλος Δημοτικός
	Σαγματοποιός	Επιθεωρητής	Υπάλληλος Δικαστικός
E1	Τσιγκογράφος	Έφορας	Υπάλληλος Κοινοτικός
Ανθοκόμος	Τυροκόμος	Καθηγητής	Υπάλληλος Σίγγερ
Ανθρακοπώλης	Υαλοπώλης	Πλοίαρχος	Υπάλληλος Τραπεζικός
Αρτοποιός	Υποδηματοποιός	Τελώνης	Υπάλληλος Φυλακών
Αυτοκινητιστής	Φανοποιός		Χωροφύλαξ
Βαρελοποιός	Φωτογράφος		
Βιβλιοπώλης	Χρυσόχοος		
Βυρσοδέψης	Χυτομεταλλουργός		
Δερματέμπορος	Ωρολογοποιός		

Από τα αναλυτικά φύλλα κάθε σχολείου κατασκευάζονται οι πίνακες 4.21 και 4.22 :

Πίνακας 4.21. Κατανομή των μαθητών κατά κοινωνική τάξη (πίν. 4.20) και διαγωγή. Αστικά σχολεία. Πελοπόννησος 1950-1975

ΔΙΑΓΩΓΗ	ΚΟΣΜΙΩΤΑΤΗ						ΜΕΙΩΜΕΝΗ					
ΚΟΙΝ.ΤΑΞΗ	Ο	Α	Ε1	Υ1	Ε2	Υ2	Ο	Α	Ε1	Υ1	Ε2	Υ2
1ο Αργους	897	8200	4589	1830	484	573	105	931	400	133	51	43
1ο Ναυπλίου	623	7161	3662	2148	398	603	64	465	226	201	42	41
1ο Τρίπολης	775	8142	2793	2296	438	707	56	480	244	164	16	47
2ο Τρίπολης	594	6528	2038	1727	334	537	32	338	121	90	7	27
3ο Τρίπολης	1242	10020	5107	3775	653	1536	21	146	72	38	6	8
1ο Πατρών	1360	6349	8767	3858	698	922	19	136	120	68	11	8
3ο Πατρών	1053	6177	4939	4445	596	858	60	306	417	239	88	58
4ο Πατρών	815	7070	3949	2357	110	238	25	247	189	82	27	15
1ο Πύργου	1482	10778	3921	2693	451	936	75	534	236	149	35	38
2ο Πύργου	1245	9418	2956	2395	595	734	20	88	26	15	4	6
1ο Κορίνθου	695	7021	3274	2701	677	888	44	518	308	194	30	31
2ο Κορίνθου	955	5438	4370	2265	589	695	14	50	34	24	6	2
1ο Σπάρτης	1202	11115	3152	1871	447	685	123	836	311	148	73	50
2ο Σπάρτης	1147	8214	2855	1485	661	719	2	31	14	8	0	0
Εμπ. Σπάρτης	331	4617	973	503	24	35	20	154	63	26	2	0
1ο Καλαμάτας	1390	7596	4859	2829	697	1079	177	1068	528	278	47	51
3ο Καλαμάτας	1677	8843	6130	4314	993	1190	55	220	138	81	29	17
Π. Καλαμάτας	791	5389	2200	1637	358	372	97	468	189	119	21	12
ΣΥΝΟΛΟ	18274	138076	70534	45129	9203	13307	1009	7016	3636	2057	495	454
ΠΟΣΟΣΤΟ							5,23%	4,84%	4,90%	4,36%	5,10%	3,30%

Πίνακας 4.22. Κατανομή των μαθητών κατά κοινωνική τάξη (πίν. 4.20) και διαγωγή. Ημιαστικά σχολεία. Πελοπόννησος 1950-1975

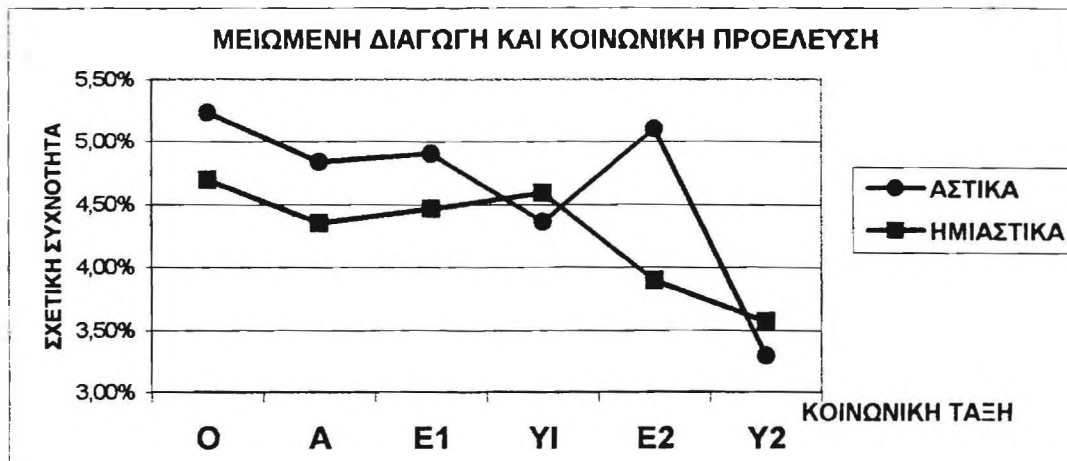
ΔΙΑΓΩΓΗ	ΚΟΣΜΙΩΤΑΤΗ						ΜΕΙΩΜΕΝΗ					
ΚΟΙΝ.ΤΑΞΗ	Ο	Α	Ε1	Υ1	Ε2	Υ2	Ο	Α	Ε1	Υ1	Ε2	Υ2
Βυτίνα	281	4625	597	467	60	115	15	219	31	27	5	8
Δημητσάνα	336	3876	1250	638	12	148	19	150	48	23	2	5
Μεγαλόπολη	805	9680	1878	2024	214	490	36	365	97	49	10	18
Ακράτα	542	6836	877	753	107	159	24	287	54	28	0	0
Διακοπτό	301	4751	565	449	69	66	20	240	20	62	0	3
Καλάβρυτα	1309	7115	1267	996	175	173	65	271	108	48	4	10
Ανδρίτσαινα	424	6650	871	725	16	90	23	437	37	45	0	4
Ζαχάρω	880	9360	1217	1115	206	294	71	593	106	69	3	11
Κρέστενα	500	8927	1381	848	178	246	48	570	110	51	7	6
Κιάτο	586	11335	3826	1428	533	456	17	319	96	46	9	15
Ξυλοκάστρου	784	9121	2238	1225	363	342	40	441	75	74	12	16
Χιλιομόδι	247	5695	512	397	9	87	13	191	37	24	2	1
Αρεόπολη	1020	5569	742	677	5	53	70	433	69	85	2	2
Βλαχιώτη	301	4784	671	283	35	32	12	98	9	7	1	1
Γύθειο	1083	8028	2086	1431	241	392	101	582	123	54	3	14
Καστόρειο	219	3869	663	325	22	118	0	133	5	16	2	0
Κροκεές	792	5163	1014	496	121	71	42	244	49	12	7	1
Μολάοι	666	8246	1397	717	176	126	48	463	123	47	6	16
Αρφαρά	377	4460	516	382	32	26	12	237	23	12	0	0
Γαργαλιάνοι	161	8579	616	332	347	242	23	276	57	28	6	1
Διαβολίτσι	1174	8627	1128	1191	95	165	25	230	40	26	4	0
Δώριο	399	6691	429	800	19	54	21	173	28	12	1	2
Κοπανάκι	492	4614	803	613	14	13	29	158	26	22	1	2
Κορώνη	317	5321	886	313	70	68	19	274	38	19	4	3
Κυπαρισσία	1392	8323	4802	2252	114	335	85	824	149	142	27	4
Μεθώνη	147	2090	232	111	37	35	3	67	17	3	0	2
Μελιγαλάς	2814	13233	1847	1418	76	143	50	305	48	29	5	3
Μεσσήνη	1039	14529	2872	1263	178	379	88	697	157	71	16	14
Πύλος	835	11860	1573	819	90	247	14	339	34	34	1	9
Φιλιατρά	1151	7659	1884	1036	131	94	49	525	94	62	15	24
Χατζή	530	9482	430	277	36	71	8	359	25	15	0	5
Χώρα	262	5270	786	180	43	100	2	153	23	8	0	1
ΣΥΝΟΛΟ	22166	234368	41856	25981	3824	5430	1092	10653	1956	1250	155	201
ΠΟΣΟΣΤΟ							4,93%	4,55%	4,67%	4,81%	4,05%	3,70%

Από τους πίνακες 4.21 και 4.22 προκύπτει ο παρακάτω συγκεντρωτικός πίνακας:

Πίνακας 4.23. Κατανομή κατά διαγωγή, κοινωνική προέλευση (πίν.4.22) και οικιστικό περιβάλλον σχολείου, των μαθητών των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-1976)

	ΔΙΑΓΩΓΗ	Ο	Α	Ε1	Υ1	Ε2	Υ2	
Αστικά	ΚΟΣΜΙΩΤΑΤΗ	18.274	138.076	70.534	45.129	9.203	13.307	294.523
	ΜΕΙΩΜΕΝΗ	1.009	7.016	3.636	2.057	495	454	14.667
	ΠΟΣΟΣΤΟ	5,23%	4,84%	4,90%	4,36%	5,10%	3,30%	4,74%
Ημιαστικά	ΚΟΣΜΙΩΤΑΤΗ	22.166	234.368	41.856	25.981	3.824	5.430	333.625
	ΜΕΙΩΜΕΝΗ	1.092	10.653	1.956	1.250	155	201	15.307
	ΠΟΣΟΣΤΟ	4,70%	4,35%	4,46%	4,59%	3,90%	3,57%	4,39%
ΣΥΝΟΛΟ	ΚΟΣΜΙΩΤΑΤΗ	40.440	372.444	112.390	71.110	13.027	18.737	628.148
	ΜΕΙΩΜΕΝΗ	2.101	17.669	5.592	3.307	650	655	29.974
	ΠΟΣΟΣΤΟ	4,94%	4,53%	4,74%	4,44%	4,75%	3,38%	4,55%

Από τις τιμές του παραπάνω πίνακα προκύπτει το σύνθετο πολύγωνο για τα αστικά και ημιαστικά σχολεία:



Σχήμα 4.17. Σύνθετο πολύγωνο κατανομής σχετικών συχνοτήτων κατά επάγγελμα πατέρα και φύλο, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-1976)

Από την επισκόπηση του πολυγώνου, προκύπτει ότι το ποσοστό των τιμωρημένων μαθητών που έχουν γονείς Y1 (Υπαλλήλους) και Y2 (Πτυχιούχους Υπαλλήλους), δε διαφοροποιείται ουσιαστικά, στα αστικά και ημιαστικά σχολεία, δηλαδή η παραβατικότητα των μαθητών, που οι γονείς τους είναι Υπάλληλοι (πτυχιούχοι ή μη), είναι ανεξάρτητη από το οικιστικό περιβάλλον.

Προκειμένου να ελεγχθεί η στατιστική σημαντικότητα της διαφοράς των ποσοστών στις κατηγορίες επαγγελματιών χρησιμοποιούμε το z κριτήριο:

Πίνακας 4.24. Τιμές στατιστικού κριτηρίου z, για όλα τα επαγγέλματα

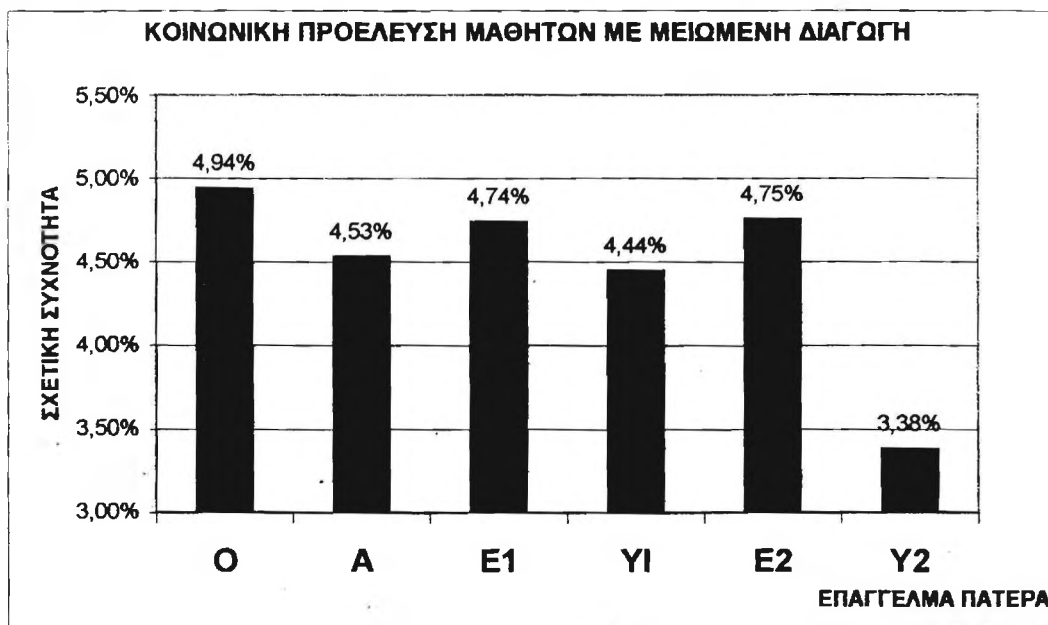
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ	O	A	E1	Y1	E2	Y2
ποσοστό μηδενικής υπόθεσης	04,944	4,534	4,744	4,443	94,753	3,777
Τυπικό σφάλμα διαφοράς των δύο ποσοστών	0,210	0,070	0,130	0,156	0,400	0,285
στατιστικό κριτήριο	2,55	7,08	3,42	-1,47	3,02	-0,95

Όπως προκύπτει από το σχετικό πίνακα της z κατανομής, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μονής κατεύθυνσης 5%, 1% και 1%, οι κρίσιμες τιμές είναι 1,64, 2,33 και 3,08. Επομένως οι μικρές διαφορές στα ποσοστά του πίνακα 4.25 μεταξύ των αστικών και ημιαστικών σχολείων για τις κατηγορίες Y1 και Y2 είναι απόρροια φυσικής διακύμανσης και κατά συνέπεια στατιστικώς ασήμαντες, αφού οι αντίστοιχες τιμές z 1,47 και 0,95 υπολείπονται της κρίσιμης τιμής 1,64 σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%. Αντίθετα οι τιμές z της διαφοράς των ποσοστών (αστικά-ημιαστικά) των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, που ανήκουν στις κατηγορίες O, A, E1 και E2, είναι 2,55 7,08 3,42 και 3,02 αντίστοιχα. Οι τιμές αυτές είναι μεγαλύτερες από τις κρίσιμες τιμές, που για επίπεδο σημαντικότητας 1% και 1% είναι 2,33 και 3,08. Άρα οι διαφορές των ποσοστών δεν είναι απόρροια της φυσικής διακύμανσης αλλά είναι στατιστικώς σημαντικές με πιθανότητα λάθους 1% για τις κατηγορίες O και E2 και 1% για τις κατηγορίες A και E1.

Τελικά, για την περίοδο (1950-1975), οι μαθητές που οι γονείς τους είναι Υπάλληλοι (κατώτεροι ή ανώτεροι) παρουσιάζουν τον ίδιο βαθμό παραβατικότητας στα αστικά και τα ημιαστικά σχολεία. Αντίθετα οι υπόλοιποι μαθητές, παρουσιάζουν αυξημένη παραβατικότητα στα αστικά σχολεία, απ' ό,τι στα ημιαστικά.

4.7.2. Σύνολο μαθητών

Από τις τιμές του πίνακα 4.23 προκύπτει το παρακάτω σύνθετο ακιδωτό ιστόγραμμα για το σύνολο των μαθητών:



Σχήμα 4.18. Ακιδωτό διάγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων κατά επάγγελμα πατέρα, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-1976)

Προκειμένου να αξιολογηθούν στατιστικά οι διαφορές των ποσοστιαίων αναλογιών στις 6 μονοπαραγοντικές ομάδες – κατηγορίες, χρησιμοποιούμε το στατιστικό κριτήριο χ^2 οπότε κατασκευάζουμε τον παρακάτω πίνακα των πραγματικών και θεωρητικών συχνοτήτων:

Πίνακας 4.25. Κατανομή των πραγματικών και θεωρητικών συχνοτήτων, κατά διαγωγή και κοινωνική προέλευση(πιν.4.22) , των μαθητών των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-1975)

ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ	O	A	E1	Y1	E2	Y2	ΣΥΝΟΛΟ
Πραγματικές Π	2101	17669	5592	3307	650	655	29974
Θεωρητικές Θ	1938	17768	5373	3389	623	883	29974

Από τις τιμές του παραπάνω πίνακα , προκύπτει ότι $\chi^2 = 85,4$. Δεδομένου ότι οι βαθμοί ελευθερίας είναι: $df = k - 1 = 6 - 1 = 5$, από τον πίνακα πιθανοτήτων της χ^2 - κατανομής, βρίσκουμε ότι η κρίσιμη χ^2 -τιμή, για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,5% είναι ίση με 16,75, η οποία είναι κατά πολύ μικρότερη

της υπολογιζόμενης. Επομένως η μηδενική υπόθεση , ότι δεν υπάρχει διαφορά στα ποσοστά απορρίπτεται με πιθανότητα λάθους 0,5%.

Αρα, στο βαθμό που η παραβατικότητα μπορεί να εκφρασθεί με το ποσοστό των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, μπορούμε , με σιγουριά 99,5% να ισχυριστούμε ότι τη μεγαλύτερη παραβατικότητα την εμφανίζουν οι Ορφανοί μαθητές, με ποσοστό 4,94% (Σχ.4.18). Ακολουθούν οι μαθητές, που οι γονείς τους ανήκουν στη μεσαία τάξη (επαγγελματίες μη πτυχιούχοι, με ποσοστό 4,75% και επαγγελματίες πτυχιούχοι με ποσοστό 4,74%). Τρίτοι σε παραβατικότητα, με ποσοστό 4,53%, είναι οι μαθητές με γονείς, που ανήκουν στην κατώτερη τάξη (Αγρότες, Εργάτες, Άνεργοι κ.λ.π) . Τελευταίοι στην παραβατικότητα είναι οι μαθητές με γονείς που ανήκουν στην ανώτερη τάξη (Υπάλληλοι με ποσοστό 4,44% , πτυχιούχοι υπάλληλοι με ποσοστό 3,38%).

4.7.3. Κοινωνική προέλευση και «τύχη» των παραβατικών μαθητών

Προκειμένου να συνδεθεί η κοινωνική προέλευση με την τύχη του παραβατικού μαθητή, κατασκευάζουμε τους πίνακες 4.26 και 4.27 , από τα φύλλα κάθε σχολείου:

Πίνακας 4.26. Κατανομή (απόλυτες συχνότητες) των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, κατά κοινωνική προέλευση και επίσης αποτέλεσμα (προήχθησαν (ΠΡ) ή απορρίφθηκαν ή διέκοψαν (ΑΠ)) . Αστικά Πελοποννήσου (1950-1975)

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ	Ο		Α		Ε1		Υ1		Ε2		Υ2		ΣΥΝΟΛΟ		ΓΕΝΙΚΟ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ	ΑΠ	ΠΡ	ΑΠ	ΠΡ	ΑΠ	ΠΡ	ΑΠ	ΠΡ	ΑΠ	ΠΡ	ΑΠ	ΠΡ	ΑΠ	ΠΡ	ΣΥΝΟΛΟ
1ο Άργους	55	50	396	535	142	258	50	83	6	45	4	39	653	1010	1663
1ο Ναυπλίου	26	38	180	285	71	155	68	133	9	33	8	33	362	677	1039
1ο Τρίπολης	23	33	212	268	85	159	42	122	4	12	17	30	383	624	1007
2ο Τρίπολης	20	12	169	169	40	81	37	53	0	7	10	17	276	339	615
3ο Τρίπολης	8	13	58	88	25	47	10	28	1	5	1	7	103	188	291
1ο Πατρών	4	15	38	98	44	76	13	55	1	10	1	7	101	261	362
3ο Πατρών	23	37	122	180	133	284	51	192	12	76	10	48	351	817	1168
4ο Πατρών	12	13	112	135	69	120	26	56	4	23	0	15	223	362	585
1ο Πύργου	29	46	251	283	97	139	60	89	6	29	4	34	447	620	1067
2ο Πύργου	11	9	27	61	4	22	4	11	0	4	2	4	48	111	159
1ο Κορίνθου	21	23	244	274	117	191	69	125	7	23	9	22	467	658	1125
2ο Κορίνθου	4	10	23	27	15	19	7	17	2	4	0	2	51	79	130
1ο Σπάρτης	57	66	354	482	117	194	56	92	15	58	15	35	614	927	1541
2ο Σπάρτης	2	0	17	14	6	8	6	2	0	0	0	0	31	24	55
Εμπορική Σπάρτης	8	12	57	97	21	42	10	16	1	1	0	0	97	168	265
1ο Καλαμάτας	90	87	499	569	228	300	117	161	8	39	14	37	956	1193	2149
3ο Καλαμάτας	22	33	93	127	41	97	15	66	6	23	4	13	181	359	540
Παραλία Καλαμάτας	44	52	230	239	85	104	44	75	5	16	1	11	409	497	906
ΣΥΝΟΛΟ													5753	8914	14667

Πίνακας 4.27. Κατανομή (απόλυτες συχνότητες) των μαθητών με μειωμένη διαγωγική, κατά κοινωνική προέλευση και ετήσιο αποτέλεσμα (προήχθησαν (ΠΡ) ή απορρίφθηκαν ή διέκοψαν (ΑΠ)). Ημιαστικά Πελοποννήσου (1950-1975)

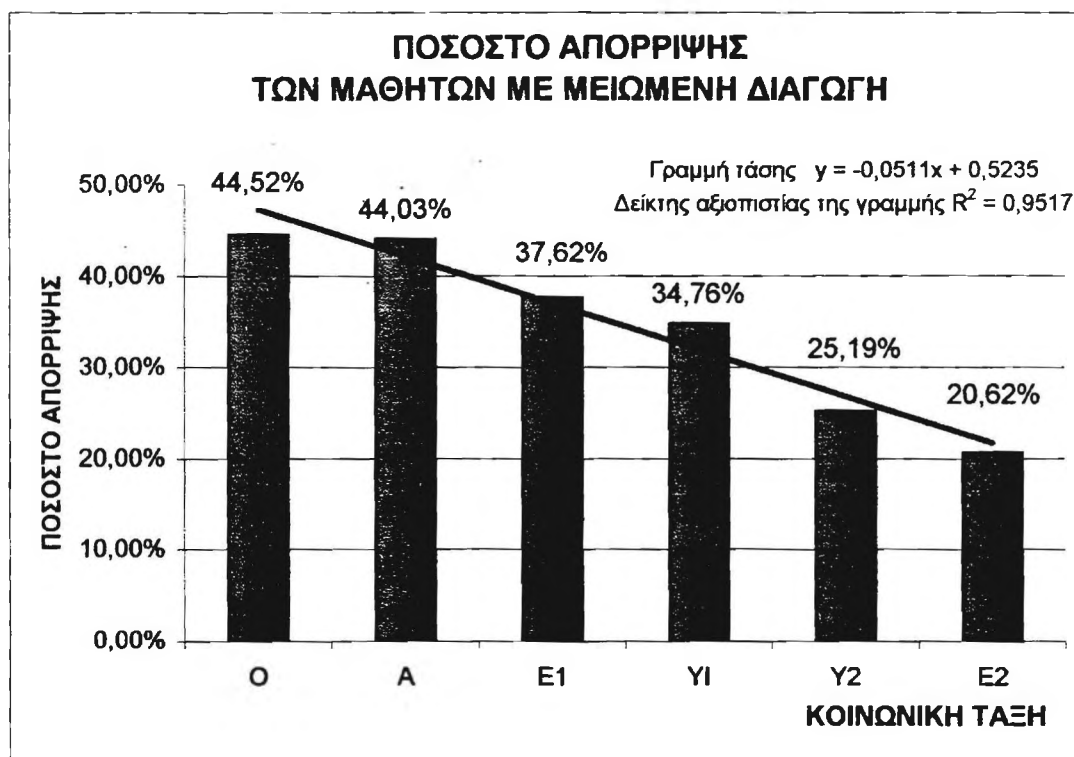
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ	Ο		Α		Ε1		Υ1		Ε2		Υ2		ΣΥΝΟΛΟ		ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ	ΑΠ	ΠΡ	ΑΠ	ΠΡ	ΑΠ	ΠΡ	ΑΠ	ΠΡ	ΑΠ	ΠΡ	ΑΠ	ΠΡ	ΑΠ	ΠΡ	
Βυτίνα	6	9	66	153	12	19	6	21	2	3	5	3	97	208	305
Δημητσάνα	5	14	39	111	15	33	8	15	0	2	3	2	70	177	247
Μεγαλόπολη	12	24	132	233	28	69	18	31	2	8	8	10	200	375	575
Ακράτα	9	15	129	158	21	33	7	21	0	0	0	0	166	227	393
Διακοπτό	7	13	75	165	9	11	15	47	0	0	1	2	107	238	345
Καλάβρυτα	21	44	134	137	36	72	15	33	0	4	5	5	211	295	506
Ανδρίτσαινα	9	14	185	252	17	20	14	31	0	0	3	1	228	318	546
Ζαχάρω	26	45	250	343	23	83	20	49	1	2	2	9	322	531	853
Κρέστενα	21	27	281	289	35	75	20	31	2	5	1	5	360	432	792
Κιάτο	7	10	125	194	39	57	22	24	4	5	5	10	202	300	502
Ξυλόκαστρο	17	23	211	230	42	33	35	39	5	7	4	12	314	344	658
Χιλιομόδι	7	6	82	109	11	26	6	18	0	2	0	1	106	162	268
Αρεόπολη	39	31	196	237	31	38	54	31	1	1	1	1	322	339	661
Βλαχιώτη	6	6	45	53	3	6	4	3	1	0	1	0	60	68	128
Γυθείου	59	42	299	283	61	62	24	30	2	1	5	9	450	427	877
Καστόρειο	0	0	58	75	3	2	3	13	1	1	0	0	65	91	156
Κροκεές	21	21	108	136	18	31	5	7	4	3	0	1	156	199	355
Μολάοι	17	31	173	290	45	78	18	29	1	5	3	13	257	446	703
Αρφαρά	4	8	90	144	13	11	2	12	0	0	0	0	109	175	284
Γαργαλιάνοι	13	10	94	182	20	37	9	19	4	2	0	1	140	251	391
Διαβολίτσι	14	11	102	127	16	24	8	19	3	1	0	0	143	182	325
Δώριο	12	9	83	90	16	12	6	6	0	1	0	2	117	120	237
Κοπανάκι	16	13	81	77	15	11	6	16	0	1	0	2	118	120	238
Κορώνη	6	13	100	174	18	20	4	15	0	4	0	3	128	229	357
Κυπαρισσία	25	60	357	467	40	109	55	87	3	24	1	3	481	750	1231
Μεθώνη	1	2	28	39	5	12	2	1	0	0	1	1	37	55	92
Μελιγαλάς	23	27	118	187	28	22	10	19	0	5	0	3	177	263	440
Μεσσήνη	42	46	388	309	79	78	35	36	4	12	2	12	550	493	1043
Πύλος	5	9	153	186	16	18	11	23	0	1	5	4	190	241	431
Φιλιατρά	24	25	260	265	32	62	16	46	7	8	6	18	345	424	769
Χατζή	1	7	188	171	13	12	7	8	0	0	2	3	211	201	412
Χώρα	1	1	65	88	6	17	2	6	0	0	1	0	75	112	187
ΣΥΝΟΛΟ													6514	8793	15307

Από τους συγκεντρωτικούς πίνακες 4.26 και 4.27 προκύπτει ο παρακάτω πίνακας:

Πίνακας 4.28. Κατανομή κατά φύλο, κοινωνική προέλευση (πιν.4.22) και ετήσιο αποτέλεσμα, των μαθητών με μειωμένη διαγωγή. Σχολεία Πελοποννήσου (1950-1975)

	ΕΤΗΣΙΟ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ	Ο	Α	Ε1	Υ1	Ε2	Υ2	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΓΟΡΙΑ	ΑΠΟΡΡ	828	7107	1903	1052	117	148	11155
	ΠΡΟΗΧ	997	8870	3089	1889	451	437	15733
	ΠΟΣ. ΑΠΟΡΡ	45,37%	44,48%	38,12%	35,77%	20,60%	25,30%	41,49%
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΠΟΡΡ	107	670	201	100	17	17	1112
	ΠΡΟΗΧ	168	1015	400	273	65	53	1974
	ΠΟΣ. ΑΠΟΡΡ	38,91%	39,76%	33,44%	26,81%	20,73%	24,29%	36,03%
ΣΥΝΟΛΟ	ΑΠΟΡΡ	935	7777	2104	1152	134	165	12267
	ΠΡΟΗΧ	1165	9885	3489	2162	516	490	17707
	ΠΟΣ. ΑΠΟΡΡ	44,52%	44,03%	37,62%	34,76%	20,62%	25,19%	40,93%

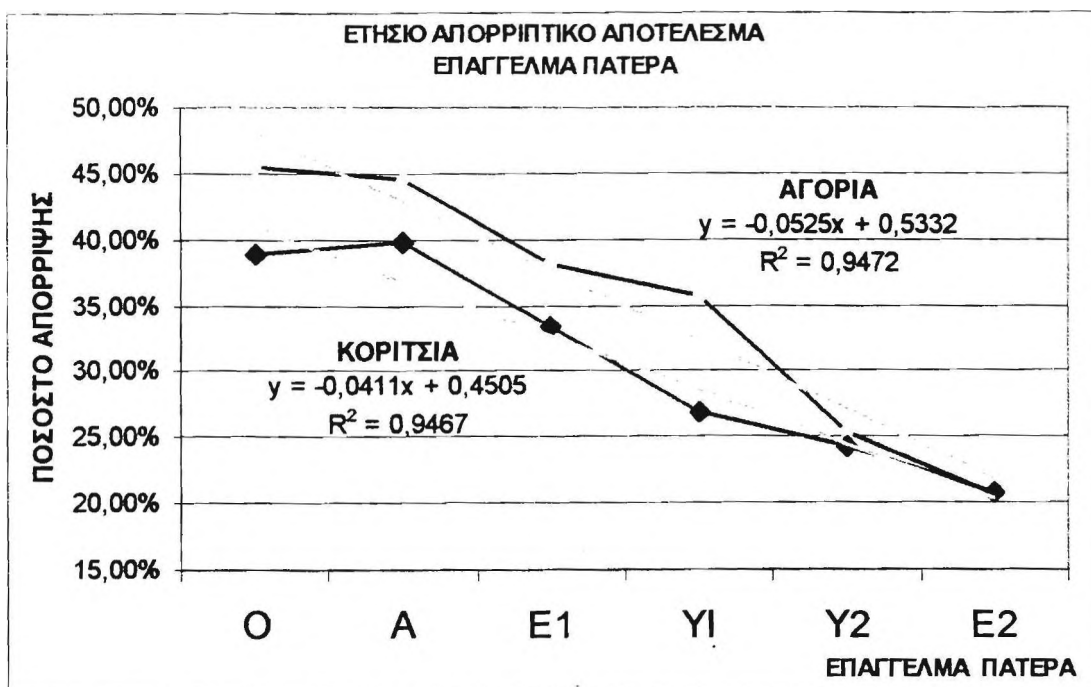
Από τις τιμές του παραπάνω πίνακα προκύπτει το ιστόγραμμα του απορριπτικού αποτελέσματος των μαθητών των έξι κοινωνικών ομάδων:



Σχήμα 4.19. Ακιδωτό διάγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων κατά κοινωνική τάξη, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-1975)

Από την επισκόπηση του παραπάνω διαγράμματος προκύπτει μία γραμμική μείωση του ποσοστού του απορριπτικού αποτελέσματος, δεδομένου ότι ο συντελεστής β είναι αρνητικός: $\beta = -0,0511$, δηλαδή, παρατηρείται μία γραμμική μείωση του ποσοστού των μαθητών που απορρίπτονται, όταν κινούμεθα από τις κατώτερες στις ανώτερες κοινωνικές ομάδες.

Από τις τιμές του παραπάνω πίνακα προκύπτει το σύνθετο πολύγωνο των ποσοστών της κατηγορικής τριμεταβλητής (φύλο, επάγγελμα πατέρα, ετήσιο αποτέλεσμα):



Σχήμα 4.20. Σύνθετο πολύγωνο των ποσοστών απόρριψης κατά φύλο και επάγγελμα πατέρα, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-1976)

Από το διάγραμμα προκύπτει ότι εξισώσεις των γραμμών τάσης είναι: $y = -0,0525x + 0,5332$ με δείκτη αξιοπιστίας της γραμμής 0,9472, για τα αγόρια και $y = -0,0411x + 0,4505$ με δείκτη αξιοπιστίας της γραμμής 0,9467, για τα κορίτσια. Από τις παραπάνω εξισώσεις προκύπτει, δεδομένου ότι ο συντελεστής β είναι αρνητικός ($\beta = -0,0525$ και $\beta = -0,0411$ αντίστοιχα), γραμμική μείωση του ποσοστού των μαθητών με μειωμένη διαγωγή και στα δύο φύλα, όταν μετακινούμεθα από τις κατώτερες στις ανώτερες κοινωνικές ομάδες. Η μείωση είναι περίπου ομοιόμορφη και για τα δύο φύλα δεδομένου ότι ο λόγος των συντελεστών β είναι 1,2, δηλαδή οι συντελεστές είναι περίπου ίσοι. Άρα η πρόβλεψη για τη «τύχη» των παραβατικών αγοριών και κοριτσιών ξεχωριστά, γίνεται περισσότερο ευνοϊκή, όταν προέρχονται από ανώτερη τάξη. Το ποσοστό απόρριψης μειώνεται γραμμικά και στα δύο φύλα, ανεξάρτητα το ένα με το άλλο, από τις χαμηλότερες κοινωνικές ομάδες στις ανώτερες.

Τέλος, από την επισκόπηση του σχήματος προκύπτει ότι τα πολύγωνα έχουν την ίδια μορφή αλλά περικλείουν διαφορετικό εμβαδόν. Προκειμένου να αξιολογηθεί στατιστικά η διαφορά των εμβαδών, χρησιμοποιούμε το κριτήριο z για κάθε διαφορά ποσοστών.

Από τις τιμές του πίνακα 4.28 προκύπτουν οι παρακάτω τιμές για τα θεωρητικά ποσοστά της μηδενικής υπόθεσης, το τυπικό σφάλμα της διαφοράς των ποσοστών και του στατιστικού κριτηρίου z .

Πίνακας 4.29. Τιμές στατιστικού κριτηρίου z

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ		O	A	E1	Y1	Y2	E2
ποσοστό μηδενικής υπόθεσης	Θ	44,52	44,03	37,62	34,76	25,19	20,62
Τυπικό σφάλμα διαφοράς των δύο ποσοστών	S	3,21	1,27	2,09	2,61	5,49	4,78
στατιστικό κριτήριο	Z	2,01	3,71	2,24	3,42	0,18	-0,03

Επειδή, για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% 1% και 1 %οι κρίσιμες τιμές του κριτηρίου είναι 1,64 2,33 και 3,08 αντίστοιχα, σε σύγκριση με τις τιμές z του πίνακα 2.3. προκύπτει ότι: στις κατηγορίες E2 και Y2 γίνεται αποδεκτή η μηδενική υπόθεση (δεν υπάρχει διαφορά στα ποσοστά απόρριψης των δύο φύλων) ενώ στις υπόλοιπες κατηγορίες απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και δεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση (υπάρχει διαφορά στα ποσοστά απόρριψης των δύο φύλων) με επίπεδο σημαντικότητας 1% για τις κατηγορίες O , E1 και 1 %οι για τις κατηγορίες A και Y1, δηλαδή η «τύχη» των αγοριών και των κοριτσιών, που ανήκουν στην ανώτερη τάξη (E2,Y2) και έχουν μειωμένη διαγωγή ,δε διαφοροποιείται σημαντικά, όσον αφορά στο προαγωγικό ετήσιο αποτέλεσμα. Αντίθετα , για τις άλλες κοινωνικές τάξεις, μπορούμε να ισχυριστούμε με σιγουριά 99% (O , E1) και 99,9% (A , Y1), ότι τα αγόρια απορρίπτονται σε μεγαλύτερο ποσοστό απ' ό,τι τα κορίτσια.

Άρα τα αγόρια και τα κορίτσια της ανώτερης τάξης (E2,Y2), έχουν σχεδόν την ίδια «τύχη» όσον αφορά την εγκατάλειψη του σχολείου ή το ετήσιο απορριπτικό αποτέλεσμα (22,93% αγόρια, 22,37% κορίτσια). Στις υπόλοιπες κοινωνικές τάξεις τα παραβατικά αγόρια έχουν χειρότερη «τύχη» από τα κορίτσια: Απορρίπτονται ή εγκαταλείπουν το σχολείο σε ποσοστό 42,32% τη στιγμή που το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών είναι 36,74%.

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΠΟΙΝΕΣ - ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΜΕΤΑ ΤΟΝ ΠΟΛΕΜΟ (1950 –2000)

5: ΑΠΟ ΤΟ ΕΛΛΗΝΟΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΟ, ΑΥΤΑΡΧΙΚΟ ΣΤΟ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η έρευνα προσπάθησε να αναλύσει με κριτικό πνεύμα και να αξιολογήσει την παραβατικότητα στο ελληνικό σχολείο μέσα από τις ποινές που επιβάλλονται στους μαθητές. Βασικά, ερευνήθηκε η διαγωγή των μαθητών διαχρονικά και η σχέση της με την ηλικία , το φύλο, την κοινωνική προέλευση, το οικιστικό περιβάλλον και την «τύχη» των μαθητών.

Η διαχρονική και η συγχρονιστική ανάλυση των ποινών, έδειξε ότι το πολιτικό σύστημα καθορίζει άμεσα την εκπαιδευτική πολιτική. Ιστορικοί , πολιτιστικοί, οικονομικοί και ψυχολογικοί παράγοντες εκφράζονται στην πολιτική διαδικασία, επηρεάζοντας έτσι άμεσα στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.¹

Αμέσως μετά τον εμφύλιο πόλεμο, η εκπαιδευτική πολιτική προσανατολίστηκε στην παγίωση της εξουσίας από τη μεριά των νικητών. Προκειμένου να επιτευχθεί με αποτελεσματικό τρόπο αυτό, έπρεπε να αντιμετωπιστεί η επαναστατικότητα των νέων, με αυταρχικά και καταπιεστικά μέσα. Το βασικότερο μέσο, ήταν η προσκόλληση σε αναχρονιστικά, παρωχημένα ελληνοχριστιανικά πρότυπα, τα οποία προέβλεπαν διαδικασίες αυτοελέγχου από τη μια μεριά και εξωτερικού ελέγχου από την άλλη. Ο ελεγχόμενος και υποχρεωτικός εκκλησιασμός περνούσε μέσα από νομοθετικές διαδικασίες². Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ήταν υποχρεωμένος στη μηνιαία έκθεσή του να αναφέρει τους εκκλησιασμούς και τις εξομολογήσεις³ καθώς και οι υπεύθυνοι καθηγητές έπρεπε να αναφέρουν τους μαθητές που δεν πήραν μέρος στον εκκλησιασμό , προκειμένου να επακολουθήσει η σχετική τιμωρία, που προβλεπόταν από τον κανονισμό. Ο αυτοέλεγχος, περνούσε αφ' ενός μέσα από τα ελληνοχριστιανικά δόγματα και αφ' ετέρου από την εκπαιδευτική διαδικασία των καθηγητικών σχολείων. Φυσικά, όλα τα παραπάνω ήταν αποτέλεσμα της κεντρικής επιλογής που ρυθμίστηκε με τον αναγκαστικό νόμο 1823/1951 και που παγιώθηκε με το Σύνταγμα του 1952, όπου οι σχετικές διατάξεις του, που αφορούσαν την εκπαίδευση, φανέρωναν την αποφασιστικότητα του συνταγματικού νομοθέτη να εξασφαλίσει, και πέρα από τη δραματική συγκυρία του εμφύλιου πολέμου, αφ' ενός τον αποκλεισμό ορισμένων ιδεολογικών ρευμάτων αόριστα προσδιοριζόμενων και αφ' ετέρου την υπεροχή ορισμένων άλλων, εξίσου ασαφώς οριζόμενων, ως κατευθυντήριων αρχών της κρατικής δράσης.

Η φανερή ιδεολογική λειτουργία των σχολείων αφιερώθηκε στην εμφύτευση στους μαθητές αξιών , στάσεων και πεπαιχθέντων, του σεβασμού και της υποταγής στις αρχές της παθητικότητας, της θρησκευτικότητας και δουλοπρέπειας. Κύριος στόχος της λειτουργίας των σχολείων ήταν να προλάβει την αμφισβήτηση των νέων , να τους προετοιμάσει να δεχτούν την

¹ ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΣ Π.,(1980): ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, εκδ. ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ, Αθήνα, σελ. 657

² ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ,(1958):Προσέλευσις μαθητών εις τον εκκλησιασμόν, Αρ.Πρ. 39386 ,9.12.1958

³ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΞΥΛΟΚΑΣΤΡΟΥ, (1961): ΕΚΘΕΣΙΣ Λειτουργίας του σχολείου μηνός Δεκεμβρίου 1961, ο Γυμνασιάρχης, 24.12.1961

καθεστηκυία κατάσταση και να τους αποτρέψει από τυχόν διαθέσεις τους για ριζική αναμόρφωση.

Η αποφασιστικότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να παγιώσει τις παραπάνω προθέσεις της είχε ως άμεση μετρήσιμη συνέπεια, την αύξηση των ποινών στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1950 έως το 1954. Ο ετήσιος ρυθμός αύξησης των ποινών που κατέγραψε η έρευνα ήταν 0,82%. Αυτή η χρονική περίοδος μπορεί να θεωρηθεί η πιο δύσκολη, από τη μεριά της αυταρχικότητας στο ελληνικό σχολείο, στο βαθμό που αυτή εκφράζεται ποσοτικά με τον αριθμό των ποινών των μαθητών.

Μετά το 1954 η εσωτερίκευση των κανόνων και αξιών του κυρίαρχου κοινωνικοπολιτικού συστήματος από τους μαθητές άρχισε να γίνεται με καλυμμένη ιδεολογική λειτουργία με σκοπό τη διαμόρφωση μιας παθητικής μη κριτικής συνείδησης και μιας κλειστής νοοτροπίας προς τη ζωή. Τα συστατικά στοιχεία αυτής της νοοτροπίας ήταν η πίστη στην απόλυτη εγκυρότητα και η βεβαιότητα αξιών, ιδεών και γνώσεων.⁴ Η άμεση καταπίεση άρχισε να γίνεται έμμεση, μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Οι μαθητές άρχισαν να «στρώνουν», με αποτέλεσμα να αρχίσει να χαλαρώνει η διαδικασία του ελέγχου. Αυτό είχε ως μετρήσιμη συνέπεια τη γραμμική ελάττωση των καταγεγραμμένων ποινών των μαθητών με ετήσιο ρυθμό μείωσης 0,15%. Συγχρόνως άρχισε να έρχεται στην επιφάνεια μια βασική αντινομία της ελληνικής κοινωνίας, όπου η βασική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ιδεολογική, δηλαδή η διαπαιδαγώγηση και κοινωνικοποίηση των μαθητών στα πρότυπα και στις αξίες του στατικού και αυταρχικού κοινωνικοπολιτικού συστήματος με στόχο τη διατήρηση της δομής και της ιεραρχίας της ελληνικής κοινωνίας.

Η μεγάλη έμφαση που δινόταν στην ιδεολογική λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο πλαίσιο του ελληνοχριστιανικού προσανατολισμού της συνέβαλε στην παγίωση της καθεστηκυίας τάξης αλλά όταν η προχωρημένη τεχνολογία εισέβαλε και στην Ελλάδα κι άρχισε να αναπτύσσεται η οικονομία, άρχισε να γίνεται εμπόδιο στην ανάπτυξη καινούριων οικονομικών δομών. Το δίλημμα που ανέκυπτε ήταν το κατά πόσον έπρεπε να φιλελευθεροποιηθούν τα σχολεία, προκειμένου να εναρμονιστούν οι τεχνολογικές ανάγκες γι ανθρώπους εκπαιδευμένους, με πνεύμα πρωτοβουλίας, χωρίς να κινδυνεύει να καταρρεύσει το «σύστημα». Τελικά δόθηκε μια ενδιάμεση λύση:συμβιβασμός ανάμεσα στις τεχνολογικές ανάγκες και τη φιλελευθεροποίηση από τη μία μεριά, και το ελληνοχριστιανικό ιδεώδες από την άλλη. Μετρήσιμο αποτέλεσμα του παραπάνω συμβιβασμού υπήρξε η «δειλή» αλλά σταθερή μείωση των ποινών έως το 1964.

Η μείωση των ποινών στους μαθητές που κατέγραψε η έρευνα το 1964 συνδυάζεται με την καταψήφιση από το λαό της ΕΡΕ το 1963 και την άνοδο στην εξουσία του Γεωργίου Παπανδρέου. Το 1964, έγινε πραγματικότητα ένα από τα οράματα του 1924 για μια προοδευτική μεταρρύθμιση, με σκοπό τον εξευγενισμό της ατομικής και κοινωνικής ζωής του ανθρώπου. Η προσπάθεια εκδημοκρατισμού της παιδείας, μέσα στο πλαίσιο πάντα της ελληνοχριστιανικής αγωγής είχε ως αποτέλεσμα για την τριετία 1964-66 ,να καταγράψει η έρευνα ποσοστό μαθητών με μειωμένη διαγωγή 3,7%, την στιγμή που το αντίστοιχο ποσοστό την προηγούμενη τριετία ήταν 4,4%.

Η ελάττωση του ρυθμού μείωσης της παραβατικότητας κατά την επταετία 1967-1973 ,που κατέγραψε η έρευνα, οφείλεται στη δικτατορία, η οποία

⁴ ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΣ Π.,(1980): ό.π., σελ. 660

έδωσε έμφαση στον ελληνοχριστιανικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να επικρατήσει το αυταρχικό κλίμα και πάλι στα σχολεία. Το χαρακτηριστικό σ' αυτήν τη χρονική περίοδο είναι ότι ο μέσος όρος των μαθητών με μειωμένη διαγωγή ήταν μικρότερος από τον αντίστοιχο της προηγούμενης επταετίας. Αυτό μπορεί να συνδυαστεί με τον πρόσθετο φόβο μαθητών και καθηγητών μπροστά στην δικτατορία από τη μια μεριά και από την επιτακτικότητα της ανάγκης για εναρμονισμό των τεχνολογικών αναγκών γι ανθρώπους εκπαιδευμένους με πνεύμα πρωτοβουλίας, από την άλλη, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η διαρκής ύφεση της οικονομίας.

Η έρευνα ασχολήθηκε με μία δύσκολη περίοδο της ελληνικής κοινωνίας. Πρόκειται για μια περίοδο κατά την οποία το ελληνικό σχολείο μεταβάλλει χαρακτήρα και περιεχόμενο. Από μηχανισμός πειθάρχησης και άμεσης εξουσίας των νέων, όπως λειτουργούσε σε όλη τη μετεμφυλιοπολεμική περίοδο έως και τη δικτατορία (1950-1974), μεταμορφώνεται σιγά σιγά σε ιδεολογικό μηχανισμό αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων μέσα από την παροχή της γνώσης. Ο κοινωνικός έλεγχος έπαιξε πρωταγωνιστικό ρόλο στο πλαίσιο του μηχανισμού πειθάρχησης των νέων αυτή την περίοδο. Σ' αυτό θα μπορούσε να συμφωνήσει και ο Melossi, D. (1991)⁵, ο οποίος, αναφέρεται σε δύο μορφές κοινωνικού ελέγχου, στον απόλυτο-κατασταλτικό και τον «αόρατο» συμβολικό ιδεολογικό. Στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής είναι μια δυσκίνητη φιγούρα, ικανή μόνο για απαγορεύσεις. Στη δεύτερη όμως περίπτωση ο κοινωνικός έλεγχος στηρίζεται στη σαγηνευτική δύναμη της ελευθερίας. Αυτή δε η μορφή ελέγχου είναι πιο αποτελεσματική.

Η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων έδειξε ότι κατά την περίοδο 1950-2000 εφαρμόστηκαν δύο ιδεολογικές λειτουργίες στο ελληνικό σχολείο, στο πλαίσιο του κοινωνικού ελέγχου και της κοινωνικοποίησης των μαθητών: Η φανερή και η κεκαλυμμένη.

Η φανερή ιδεολογική λειτουργία προσανατολίστηκε στην επιβολή μέσω των ποινών, των αξιών, των στάσεων και των πεπαιθώσεων του σεβασμού και της υπακοής στις αρχές, της εξάρτησης, της θρησκευτικότητας και της ατομικής κατωτερότητας. Βασικός στόχος της λειτουργίας αυτής ήταν να προιδεάσει τους νέους για μια ελεγχόμενη κοινωνία, συντηρητική, αυταρχική και τιμωρητική.

Η κεκαλυμμένη λειτουργία προσανατολίστηκε στη διαμόρφωση μιας παθητικής (μη κριτικής) συνείδησης και μιας κλειστής νοοτροπίας με πίστη στην απόλυτη εγκυρότητα και βεβαιότητα των αξιών, των ιδεών και των γνώσεων. Με αυτό τον τρόπο προσπαθούσε να προλάβει αμφισβητήσεις από τη μεριά των μαθητών και να τους προετοιμάσει να δεχθούν άκριτα την κοινωνική κατάσταση.

Αυτές οι δύο λειτουργίες υπερκάλυπταν στην πράξη η μία την άλλη και είναι δύσκολο να τις ξεχωρίσουμε. Η πτωτική όμως πορεία των ποινών που κατέγραψε η έρευνα φανερώνει ότι η κεκαλυμμένη λειτουργία κέρδιζε βαθμιαία έδαφος μέχρι την πλήρη κυριάρχησή της μετά τη μεταπολιτευτική περίοδο. Αυτή η κυριαρχία δεν προσδιορίστηκε μόνο από τις ανάγκες του οικονομικού και κοινωνικού εκσυγχρονισμού της Ελλάδας, που είναι παρούσες καθ' όλη αυτή την περίοδο, αλλά επηρεάστηκε καθοριστικά από τον εκδημοκρατισμό και τον πολιτικό εκσυγχρονισμό των δεκαετιών του 70 και του 80. Αυτή την

⁵ Melossi,D.(1991): *Wek Leviathan and Strong Democracy, or of two styles of Social Control* στο NOBA-ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ ,Χ.,(1996): *ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ Η ΓΕΝΕΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ*, Gutenberg,σελ. 85

υπόθεση εργασίας έλεγξε και επιβεβαίωσε η έρευνα μέσα από τη μεταβολή των ποινών που επιβλήθηκαν στους μαθητές κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τους, αξιοποιώντας αρχειακές μη δημοσιευμένες πηγές.

Οι δύο ιδεολογικές λειτουργίες που εφαρμόστηκαν στο ελληνικό σχολείο, στο πλαίσιο του κοινωνικού ελέγχου και της κοινωνικοποίησης των μαθητών, είχαν τον ίδιο αντίκτυπο στα αστικά και στα ημιαστικά σχολεία. Η ανάλυση των στατιστικών δεδομένων έδειξε ότι κατά τη χρονική περίοδο 1950-2000 στο ελληνικό σχολείο, σε αντίθεση από άλλες σχετικές θεωρήσεις, που υποστηρίζουν ότι τα μεγάλα σχολικά συγκροτήματα των πόλεων παρουσιάζουν αυξημένη παραβατικότητα, ότι το οικιστικό περιβάλλον δεν επηρεάζει την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών. Το συνολικό (αγόρια+κορίτσια) ποσοστό των μαθητών με μειωμένη διαγωγή είναι ίδιο στα αστικά και ημιαστικά σχολεία. Αν, βέβαια, τα αποτελέσματα εξεταστούν κατά φύλο, διαπιστώνεται ότι τα αγόρια που φοιτούν σε αστικά σχολεία είναι λιγότερο παραβατικά από εκείνα που φοιτούν σε ημιαστικά σχολεία. Το αντίθετο συμβαίνει στα κορίτσια.

Σχετικά με το φύλο και την παραβατικότητα, τα συμπεράσματα της ανάλυσης επιβεβαιώνουν άλλες σχετικές έρευνες⁶. Διαπιστώνεται ότι στο βαθμό, που ο αριθμός των μαθητών με μειωμένη διαγωγή εκφράζει την παραβατικότητα, τα αγόρια εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια. Μάλιστα καταγράφηκε ότι σε κάθε παραβατικό κορίτσι αντιστοιχούν (επτά) 7 αγόρια με παραβατική συμπεριφορά.

Μια άλλη διαπίστωση της μελέτης είναι ότι η παραβατικότητα εξαρτάται από την ηλικία. Συγκεκριμένα, τα προβλήματα συμπεριφοράς αυξάνουν γραμμικά από την Α Γυμνασίου μέχρι και την Β Λυκείου, όπου παίρνουν την μεγαλύτερή τους τιμή. Στη συνέχεια μειώνονται απότομα στην Γ Λυκείου (τελευταία τάξη). Οι μεταβολές αυτές της παραβατικότητας είναι πιο έντονες στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια και μπορούν να αποδοθούν στην επιθετικότητα από την μία μεριά και στη διαφορετικότητα των ενδιαφερόντων των αγοριών, από την άλλη.

Η μελέτη της «τύχης» των μαθητών με μειωμένη διαγωγή οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με μειωμένη διαγωγή παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό απόρριψης ή εγκατάλειψης του σχολείου από τους μαθητές με διαγωγή «κοσμιωτάτη». Ένας στους δύο παραβατικούς μαθητές απορρίπτεται ή εγκαταλείπει το σχολείο την στιγμή που η αντίστοιχη αναλογία στους μη παραβατικούς είναι ένας προς επτά. Το συμπέρασμα αυτό είναι σύμφωνο με όλες τις σχετικές έρευνες (Kaiser, G. – Hirschi, T. – Glueck, S. κ.α.)

Όσον αφορά στην επίδραση του οικιστικού περιβάλλοντος (αστικό-ημιαστικό) στην «τύχη» των παραβατικών μαθητών, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές με μειωμένη διαγωγή που φοιτούν στα ημιαστικά σχολεία, παρουσιάζουν δυσμενέστερη πρόβλεψη από τους αντίστοιχους των αστικών, όσον αφορά στο απορριπτικό αποτέλεσμα και στην εγκατάλειψη του

⁶ ROUTTER, M. – GILLER, H., (1983): *Huvenile Delinquency*, Penguin, England, σελ.123
EME, R.F. (1979): *Sex differences in childhood psychopathology: A review*, *Psychological Bulletin*, , 86, 574-595

σχολείου. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι μαθητές των ημιαστικών σχολείων, επειδή ανήκουν σε χαμηλότερες κοινωνικές ομάδες, δεν μπορούν να έχουν πρόσθετη βοήθεια από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Δηλαδή, στο ελληνικό σχολείο, τα παιδιά των πόλεων έχουν περισσότερες ευκαιρίες για τη συνέχιση των σπουδών τους.

Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των παραβατικών μαθητών τόσο μειώνεται το ποσοστό απόρριψης και εγκατάλειψης του σχολείου. Η διαπίστωση αυτή, μπορεί να συνδυαστεί με την «ωρίμανση» του μαθητή μέσα από τη φανερή λειτουργία του πλαισίου κοινωνικού ελέγχου της κοινωνικοποίησης που προαναφέρθηκε. Ένας άλλος λόγος μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων έχουν ήδη «ξεκαθαριστεί».

Τέλος, τα αγόρια με μειωμένη διαγωγή, παρουσιάζουν χειρότερη πρόβλεψη, όσον αφορά στο απορριπτικό αποτέλεσμα, απ' ό,τι τα κορίτσια, γεγονός που μπορεί να συνδυαστεί με τη διαφορετικότητα των φύλων.

Ένας δεύτερος κύκλος διαπιστώσεων, αφορά την σχέση της παραβατικότητας και της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών. Σε αντίθεση με άλλες έρευνες και θεωρήσεις (ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ-ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ.Κ - ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α - BECKER, H.S - KAPLAN, K - WALLER, W. κ.α), αποδεικνύει ότι μεγαλύτερη παραβατικότητα στο ελληνικό σχολείο μετά τους ορφανούς, παρουσιάζουν οι μαθητές που οι γονείς τους ανήκουν στην μεσαία τάξη (Επαγγελματίες κ.λ.π). Ακολουθούν οι μαθητές που προέρχονται από την κατώτερη τάξη (αγρότες εργάτες κ.λ.π). Τελευταίοι στην παραβατικότητα είναι οι μαθητές με γονείς υπαλλήλους (πτυχιούχους ή μη).

Όσον αφορά στην «τύχη» των μαθητών, η έρευνα διαπίστωσε ότι οι ορφανοί μαθητές και αυτοί που ανήκουν στην κατώτερη τάξη έχουν την χειρότερη πρόβλεψη σχετικά με την προαγωγή τους και την εγκατάλειψη του σχολείου. Ακολουθούν οι μαθητές της μεσαία τάξης. Την καλύτερη πρόβλεψη έχουν οι μαθητές που οι γονείς τους ανήκουν στην ανώτερη τάξη.

Τέλος, σε σχέση με το φύλο διαπιστώθηκε ότι τα παραβατικά αγόρια εγκαταλείπουν το σχολείο ή απορρίπτονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τα κορίτσια, όταν ανήκουν στην κατώτερη ή μεσαία τάξη. Όταν προέρχονται από την ανώτερη τάξη, η «τύχη» τους δε διαφοροποιείται από εκείνη των αγοριών.

Από την καταγραφή της φύσης των παραπτωμάτων προκύπτει ότι η παραβατική συμπεριφορά των ελλήνων μαθητών δεν έχει σχέση με την εγκληματικότητα αλλά κυρίως με την αυταρχικότητα και τον ελληνοχριστιανικό προσανατολισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Αυτό, είχε ως αποτέλεσμα οι ποινές να εκλείψουν από το χώρο της εκπαίδευσης, μετά τον εκδημοκρατισμό της παιδείας και της κοινωνίας κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο.

Εξάλλου, όπως καταδεικνύεται στο 3ο κεφάλαιο, η πειθαρχική ιδεολογία του Ελληνικού Σχολείου όπως εκφράστηκε διαχρονικά από το πειθαρχικό δίκαιο των μαθητών, δεν καθορίζονταν αποκλειστικά στο πλαίσιο της παιδαγωγικής διαδικασίας. Ήταν ετεροκαθοριζόμενη, από την πολιτική ηγεσία (νομική βάση του πειθαρχικού δικαίου) και από τη διοικητική γραφειοκρατία, παράλληλα με τις επικρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις (παιδαγωγική βάση του πειθαρχικού δικαίου). Κατά συνέπεια η πειθαρχική ιδεολογία του σχολείου είναι η ιδεολογία του εκπαιδευτικού και του διοικητικού συστήματος στο σύνολό του σε συνδυασμό με τις επικρατούσες κοινωνικές αντιλήψεις.

Ο παραπάνω ετεροκαθορισμός του πειθαρχικού δικαίου προκύπτει και από το γεγονός, ότι διαπιστώσεις της έρευνας δε συμφωνούν σε πολλά σημεία με τη σχετική βιβλιογραφία. Έχουν ωστόσο το πλεονέκτημα ότι προκύπτουν από την εμπειρική ανάλυση των πηγών που δεν έχουν αξιοποιηθεί έως σήμερα πηγών, δηλαδή των επίσημων βιβλίων του σχολείου και αποδεικνύουν την ιδεολογική ακαταστασία που χαρακτηρίζει τους σκοπούς της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο πολιτικοθρησκευτικών σκοπιμοτήτων. Από τη μια μεριά το Σύνταγμα αναφέρεται στην παιδεία, ενώ από την άλλη μεριά ενδιαφέρεται για την τυφλή αποδοχή και τη διαρκή διαιώνιση των ασαφών και αντιφατικών δογμάτων του θρησκευτικοπολιτικού κατεστημένου, με αποτέλεσμα ο μακροχρόνιος θρησκευτικός διαποτισμός των μαθητών να οδηγεί στο δογματισμό, που χαρακτηρίζει την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα μας.

Η έρευνα έδειξε ότι βρισκόμαστε μπροστά σε μία αντιφατική και παράδοξη εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας. Η καλλιέργεια του διαλόγου και της κριτικής σκέψης, που αποτελούν το θεμέλιο της δημοκρατίας και της τεχνικής προόδου παραμελείται, ενώ η προσκόλληση σε παρωχημένα και ξεπερασμένα ελληνοχριστιανικά πρότυπα δεν συντελεί στην ενίσχυση του δημοκρατικού κλίματος και στη διαμόρφωση ελεύθερων και υπεύθυνων συνειδήσεων. Η μόνη λογική διέξοδος είναι η απαγκίστρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τις ελληνοχριστιανικές ιδεολογικές αγκυλώσεις, οι οποίες ταλάνισαν για μισό περίπου αιώνα τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και ίσως μερικοί φορείς της εκπαίδευσης τις υπέθαλψαν και τις συντήρησαν.

Παρά το γεγονός αυτό θεωρούμε ότι θα συμβάλουμε, στο μέτρο που τα πορίσματα αυτής της έρευνας θα μελετηθούν από τους αρμόδιους φορείς και θα γίνουν αποδεκτά, στη βελτίωση της εικόνας του σχολείου γιατί αποτελεί πεποίθησή μας ότι η έρευνα λειτουργεί ως αφετηρία για τις ευρύτερες εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές, που η σημερινή πραγματικότητα επιβάλλει.

Βιβλιογραφία

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- ABIDIN, R.R.,(1976):Parenting Skills : Trainer s Manual, Human Science Press, New York
- APPLE M.,(1982): Cultural and Economic in Education, Routledge and Kegan Paul, London
- ARENDS, R. I. (1991). Learning to teach, McGraw-Hill, New York
- BANTURA, A./WALTERS, R. , (1959): Adolescent Aggression, The Ronald Press Company, New York
- BECKER,W.,C.,(1971): Parents are Teachers, Research Press, USA
- BERKOWITZ,L. & GEEN,R.G.(1966): Film Violence and the Cue Properties of Available Targets. Journal of Personality and Social Psychology, III
- BERKOWITZ,L. & GREEN,J.A.(1962): The Stimulus Qualities of the Scapegoat. Journal of Abnormal and Social.LXIV
- BERKOWITZ,L. & RAWLINGS, E.(1963): Effects of Film Violence on Inhibitions against Subsequent Aggression. Journal of Abnormal and Social Psychology, LXVI
- BERNFELD,S.,(1967) : Sisyfos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt
- BESSEL, H.,(1970): Methods in Human Development: Theory Manual (San Diego: Human Development Training Institute
- BOLLNOW, O.F.,(1959): Existenzphilosophie und Erziehung, Versuch über unstetige Formen der Erziehung, Stuttgart
- BOWLES, S. AND GINTIS, H.(1976): Schooling in Capitalist America, Routledge and Kegan Paul, London
- BROFY,J.E/GOOD,T.L.(1974),Teacher-Student Relationships. Holt, Rinehart and Winston, New York
- BROPHY J.E. – ROHRKEMPER M.M.(1981): The influence of problem owernship on teachers perceptions of and strategies for coping with problem students, J. Educ. Psychology
- BROADBENT D.E., (1961), Behaviour ,Methuen, London
- COLEMAN,J.,(1961):The adolescent society , Free Press, New York
- COPELAND, W. D. ,(1980): Teaching-learning behaviors and the demands of the classroom environment. Elementary School Journal, 80, The University of Chicago Press
- CURWIN ,R.L. – MENDLER, A.(1980): The Discipline Book: A Complete Guide to School and Classroom Management, Reston Publishing, Reston, Virginia
- DOYLE, W.,(1986): Classroom organization and management στο Wittrock, M.C.: (Handbook of research on teaching, (3rd ed.), Macmillan, New York
- DREIKURS, R.– SOLTZ, V.,(1964),Children: The Challenge. Duell, Sloane and Pearce, New York
- DURKHEIM,E.(1961),Moral Education, Free Press, New York
- EME,R.F.(1979): Sex differences in childhood psychopathology: A review, Psychological Bulletin, 86
- Eron,Leo.D., (1963): Relationship of TV Viewing Habits and Aggressive Behavior in Children, Journal of Abnormal and Social Psychology, LXVII
- FEND,H.,(1974): Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim, Basel
- FREUD, A.,(1966): The Ego and the Mechanisms of Defense, Rev ed, International University Press New York
- GABERT,E. (1951): Die Strafe in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes, Stuttgart στο Scheibe, W. (1967).Die Strafe als Problem der Erziehung, Julius Beltz, Weinheim und Berlin
- GAIRNS G.L.,(1985): Behavior Problems in the Classroom, Intern. Encyclop. Of Education, τ.1, Pergamon Press, Oxford
- GINNOT, H.G.(1972): Teacher and Child, Macmillan, New York

- GIROUX H., (1983): Theories of Reproduction in the Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis, Harvard Educational Review, Vol. 53
- GLASSER, W., (1969): Schools Without Failure, Harper and Row, New York
- GLUECK, S & E. (1968): Delinquents and Nondelinquents in Perspective, Cambridge, (Mass.)
- GOOD, T.L. & BROPHY, J.E. (1987): Looking in Classroom. Harper . New York. Σελ. 170 κ.κ. στο ΚΑΨΑΛΗΣ, Α.Γ. (1988). ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ. Αφοι Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη
- GORDON, T., (1974): Teacher Effectiveness Training, P.H. Wyden, New York
- GÜNTHER, M., (1980): Disziplinierte Schüler durch Verhaltensmodifikation ?, Wenn Schüler stören, U&S Pädagogik, München
- HAMMERSLEY M. AND WOODS P. (1976): The process of Schooling, Routledge and Kegan Paul, London
- HARGRAEVES, D.H./ HESTER, S.K./ MELLOR, F.J., (1975): Deviance in Classrooms, London
- HARGREAVES D. , (1982): The Challenge for the Comprehensive School, Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο
- HARGREAVES D., (1975): Interpersonal Relations and Education, Routledge and Kegan Paul, London
- HARRIS, THOMAS, A., (1967): I am OK-You are OK, Harper & Row, New York
- HAVERS, N., (1978): Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Weinheim/Basel
- HIRSCHI, T., (1969): Causes of Delinquency, University California Press, California
- HONDRICH, K.O., (1972), Demokratisierung und Leistungsgesellschaft, Shurkamp, Frankfurt
- HURLOCK E., (1949): ADOLESCENT DEVELOPMENT, MacGraw-Hill, NEW YORK
- KAISER, G. (1973) : Jugendrecht und Jugendkriminalitaet, Winheim, Basel
- KOHLBERG, L., (1968): The child as a moral philosopher, Psychol., Today 2(4)
- KOUNIN, J.S. (1970): Discipline and Group Management in Classrooms, Holt New York
- LASLETT, PETER and RUNCIMAN WALTER GARISSON (Editors) (1969): Philosophy, Politics and Society, Blackwell, Oxford
- LOCK, J., (1934): Some Thoughts Concerning Education, Cambridge University Press, London
- LÜCKER, H.R. (1964): Handbuch der Erziehungsberatung. Bd.I., Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel
- MAKARENKO, A.S. , (1957): Werke, Band VII, Berlin (Ost)
- MACOBY E.E., NEWCOMB T.M., AND F.L. HARTLEY (1958): Readings in social psychology, Hold, Rinehart & Winston, New York
- MEICHENBAUM, D.H – GOODMAN, J., (1971): Training impulsive children to talk themselves: A means of developing self-control, J. Abnorm. Psychol., 77
- MENDLER , A.N., (1981): The effects of a combined behavioral skills / Anxiety Management Program upon Teacher Stress and Disruptive Student Behavior. (doctoral diss., Union Graduate School)
- MELOSSI, D. (1991): Wek Leviathan and Strong Democracy, or of two styles of Social Control
- NEWCOMB, T.M., (1961): The acquaintance process, Holt, Rinehart & Winston , New York
- PARK, R.E./BURGES, E.W. (1961): Introduction to the science of sociology, Harper, New York
- RATHS, L., (1966): Values and Teaching, Columbus, Merrill, Ohio
- REBLE, A. (1965): Das Strafproblem in Beispielen, hrsg. V. A. Reble, Bad Heilbrunn
- REDL, F.-WATTENBERG, W.W., (1959): Mental hygiene in teaching, New York
- ROGERS, C.R., (1969): Freedom to Learn, Merrill, Columbus, Ohio
- ROMBACH H., (1967): Das Wesen der Strafe: Paedagogik der Strafe, Willmann Institut, Freiburg, Basel, Wien

ROUTTER, M. – GILLER, H.,(1983): Huvenile Delinquency, Penguin, England

SANDOM SARA,(1971): Means and Ends, Moral Development and Moral Education, Annual Editions Readings in Human Development, Bulletin

SCHALLER,K.(1962):Sinn und Grenze der Strafe in deg Schulererziehung, in Der Gebildete heute, Kamps päadagogische Taschenbücher 12

SCHEIBE, W.(1967): Die Strafe als Problem der Erziehung, Julius Beltz, Weinheim und Berlin

SCHELER , M. (1966): Der Formalismus in der Ethik and die materiale Wertethik,Francke, München und Berlin

SCHMIDHÄSER, E. (1963): Vom Sinn der Strafe, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen

SCHMUCK,R.A.(1963): Some relationships of peer liking patterns in the classroom to pupil attitudes and achievement. School Review,71, The University of Chicago Press

SCHMUCK,R.A./SCHMUCK,P.,(1975): Group processes in the classroom ,5th ed., Brown, Dubuque, Iowa

SCHRAG,P./DIVOPY,D., (1975):The Myth Of Hyperactive Child, Pantheon Books , New York

SIEGEL, E.,(1961): Das Strafproblem in den Erziehung, in: Unsere Jugend

SKINNER B.F. (1968):The technology of Teaching, Appleton Century Crofts, New York

SLAVIN, R.E.(1983). When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement? In: Psychological Bulletin, 94,3

SLAVIN,R.E. , (1988): Educational Psychology. Theory into Practice, 2nd ed.,Engelwood Cliffs, N.J.,Prentice Hall

SNYGG,D. KAI COMBS, A.,(1949): Individual Behaviour. Harper, New York

THORNDIKE, E.L.,(1905): The Elements of Psychology, Seiler, New York

ULICH,K.,(1980): Wenn Schüler stören, U&S Pädagogik, München

WALLER,W.(1965): The Sociology of Teaching. Wiley, New York

WALTERS,R.H.,(1963): Enhancement of Punitiveness by Visual and Audio-visual Displays, Canadian Journal of Psychology, XVII, No 2

WEBER,M.,(1968): Die drei reinen Typen der legitimen Herrschaft, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Her. J. Winckelmann, J.C.B. Mohr, Tübingen

WEBER,M.,(1972): Wirtschaft und Gesellschaft, Her. J. Winckelmann, J.C.B. Mohr, Tübingen

WETTIG,L.,(1949):Das Problem der Strafe in der Erziehung, Revensbrug

WILLIS, P.,(1977): Learning to labour saxon House , Famborough, New York

WOODY R.,(1969): Behavioural Problem Children in the Schools, Appleton, New York

ZÜGHART,E.,(1961): Disziplinkonflikte in der Schule, H. Schroedel Verlag, Berlin-Hannover-Darmstadt

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

ASKEW, S./ ROSS, C.(1994): Τα αγόρια δεν κλαίνει, Μετ.:Μανίνα Τερζίδου, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα

BLACKLEDGE DAVID - HUNT BARRY (1995): Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα:

DEWEY J.,(1980): Πείρα και αγωγή, Μετάφραση Γ.Α. Βασδέκη, Αθήνα

DOYET, B. (1992):Πειθαρχία και τιμωρίες στο Σχολείο, Μετ. Θεοδωρακόπουλος, Λ., Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα

FONTANA,D.,(1996): Ο εκπαιδευτικός στην τάξη, Μετ. Λώμη, Σαββάλας, Αθήνα

HERBERT MARTIN, (1999):Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας, επιμέλεια Α. ΚΑΛΑΝΤΖΗ – ΑΣΙΖΙ , ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα

HUBERT,R.,(1959): Γενική παιδαγωγική, Μετ. Κίτσου,Κ./Σκουλάτου,Β. ,Κένταυρος ,Αθήναι

NEIL A.S.,(1976), Talking of Summerhill, Μετ. Σ. Τσάμης, ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗΣ, Αθήνα

ΑΚΡΙΤΑ, Σ.-Κ.(1976):ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ, ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ, τόμ. 4^{ος}, Συνεδριάσεις ΣΘ΄-ΡΚ

ΑΛΙΒΙΖΑΤΟΣ, Ν.,(1986): Οι πολιτικοί θεσμοί σε κρίση (1922-1974):όψεις της ελληνικής εμπειρίας, Θεμέλιο, Αθήνα

ΑΣΠΙΩΤΗ Α.Α. , (1964): Η ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΙΕΙΝΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΟΥ, ΑΘΗΝΑ

ΑΣΠΙΩΤΗ Α.Α.,(1957), Η ΚΡΙΣΙΣ ΤΗΣ ΕΦΗΒΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ, ΑΘΗΝΑ

ΒΑΣΙΛΑΚΑΚΗΣ ΣΤΑΘΗΣ,(1995): Οργάνωση του Φυσικού χώρου του σχολείου και συμπεριφορά των μαθητών, Περ. Νέα Παιδεία, ΕΤΟΣ ΙΘ΄, τ. 74

ΓΕΩΡΓΟΥΛΗΣ, Κ. ,(1957):Δεκάτη Τρίτη τακτική συνέλευσις Φιλολόγων, Περιοδικό Πλάτων, έτος Θ΄, τευχ.Α΄17

ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α.Ε.(1996): Καταλήψεις: Ανορθόδοξες Μορφές Μαθητικής Διαμαρτυρίας, Gutenberg, Αθήνα

ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α.Ε.,(1988): Απόκλιση και παρέμβαση στην εκπαίδευση, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα

ΓΛΗΝΟΣ,Δ.,(1924):Ο σκοπός της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, Αθήνα

ΔΑΜΑΝΑΚΗ, Μ.(1985): Επίσημα Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων, ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΚΗ΄, Τρίτη, 27 Αυγούστου 1985

ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ, Α.Π.(1939): Ο δημοτικισμός και η επίδρασή του στην Ελληνική Παιδεία, Νέα Εστία, 309

ΔΗΜΑΡΑΣ, Α.,(1990): Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Ερμής, Αθήνα

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑΙ ΕΙΔΗΣΕΙΣ, (1957): Περιοδικό Πλάτων, έτος Θ΄, Τεύχ. Α΄17, σελ. 193

ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ,(17-11-1999), στο archive.enet.gr/1999/11/17/online/keimena/greece/greece3.htm

ΕΛΛΗΝΟΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ(1985): Η θρησκευτική αγωγή των μαθητών, έτος ΛΗ΄, τευχ. 330

ΕΛΛΗΝΟΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ,(1989): Ο εκκλησιασμός των μαθητών, έτος ΜΒ΄, αρ 359

ΕΛΛΗΝΟΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ,(1990), Ο εκκλησιασμός των μαθητών, έτος ΜΓ΄, τευχ. 376 ΕΛΛΗΝΟΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ,(1989): Πορίσματα ΚΒ΄ Παιδαγωγικού Συνεδρίου της ΧΕΕΛ, , έτος ΜΒ΄, αρ. 360

ΗΛΙΟΥ, Μ.(1986): Οι Αντιφάσεις της εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1976, Αθήνα

ΙΜΒΡΙΩΤΗ, Ρ.,(1955): Ανθρωπιστική Παιδεία: Γενική και Πολυτεχνική μόρφωση, Αθήνα

ΚΑΚΛΑΜΑΝΗΣ, Α.,(1985): Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων, Συνεδρίαση ΚΘ΄, Τετάρτη 28 Αυγούστου 1985

ΚΑΛΕΤΖΙΩΤΗΣ, Ν.(1985), Επίσημα Πρακτικά της Βουλής των Ελλήνων, ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΚΗ΄, Τρίτη, 27 Αυγούστου 1985

ΚΑΝΤΑΣ, Σ.,(1980) : Εφηβεία, μύθος ή πραγματικότητα; ,Περ. ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, έτος 6^ο, τευχ. 22, Αθήνα, 1982

ΚΑΤΣΑΝΤΩΝΗ Γ.,(1981): Οι δάσκαλοι στους αγώνες για ψωμί, παιδεία, ελευθερία, Σύγχρονη εποχή, Αθήνα

ΚΑΤΣΑΝΤΩΝΗ Γ.,(1984): Εκπαιδευτικοί και Εθνική Αντίσταση, εκδ. Καρανάση, Αθήνα

ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ./ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ.Κ.,(1996): Η Ελληνική Εκπαίδευση στον Ορίζοντα του 2000, Gutenberg, Αθήνα

ΚΑΨΑΛΗ, ΑΧΙΛ.Γ.,(1989): ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ, ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ, Θεσσαλονίκη

ΚΙΤΣΙΚΗΣ, Κ.,(1976): Η παιδεία στην εποχή μας. Α΄εβδομάδα σύγχρονης σκέψης (12-20 Μάη 1965),Θεμέλιο, Αθήνα

ΚΟΥΖΕΛΗΣ Γ. (1994): Η «προς συμμόρφωσιν» γνώση. Ο τόπος της πειθαρχίας στις θεωρίες της κοινωνίας, στο ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗ , Ε.Μ.Ε.Α., τοπικά α΄, Αθήνα

ΚΟΥΖΕΛΗΣ, Γ.(1998): Η σχολική διαμόρφωση πολιτικών υποκειμένων: οι ελληνικές αντιφάσεις, Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 1, τεύχος 1

ΚΟΥΤΣΟΧΕΡΑΣ,Ι.,(1976):Αγόρευση,ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ, ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ, τόμ. 4^{ος}, Συνεδριάσεις ΣΘ'-ΡΚ'

ΚΥΡΙΔΗΣ ,Α.Γ.,(1996): Μια κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

ΚΥΡΙΔΗΣ ,Α.Γ.,(1999): Η ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Gutenberg, Αθήνα

ΜΑΚΑΡΕΝΚΟ Α.Σ.(1977):Διαλεχτά παιδαγωγικά έργα. Αθήνα

ΜΑΡΑΘΕΥΤΗ ΜΙΧ.Ι.,(1981): Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του, Περ. Νέα Παιδεία, 16 ΕΤΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ, ΧΕΙΜΩΝΑΣ

ΜΑΤΣΑΓΤΟΥΡΑΣ , Η.(1998): Οργάνωση και Διεύθυνση της σχολικής τάξης, Γρηγόρης, Αθήνα

ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ. (1998):Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα

ΜΠΕΛΛΑΣ, ΘΡ. (1985): ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ Της ΑΓΩΓΗΣ, Αθήνα, Επικαιρότητα

ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ ΣΗΦΗΣ,(1986): Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985), Gutenberg, Αθήνα

ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ, Σ.(1995): Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Τόμος Β',Gutenberg, Αθήνα

ΝΟΒΑ-ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ, Χ.,(2001): Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία, Gutenberg, Αθήνα

ΝΟΥΤΣΟΣ, Χ. ,(1979): Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος, Θεμέλιο, Αθήνα

ΝΤΗΤΡΙΧ ΧΕΝΣ, (1973): Η καταπιεστική οικογένεια, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ, Αθήνα

ΞΩΧΕΛΛΗΣ Π.,(1985): Θεμελιώδη Προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης, Θεσσαλονίκη ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο

Παπακωνσταντίνου Π.,(1981), Η Ανισότητα στην Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Περ. «Ο Πολίτης», τ.44

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ (1991), ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Τόμος 7, Αθήνα

ΠΑΛΑΙΟΛΟΓΟΥ, Γ.,(1957): Γενική Παιδαγωγική, Τυπογραφείον Μυρτίδη, Εν Αθήναις

ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ, Ζ.Δ. (1991): Παραβατικότητα, στη Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, τομ. 7,Αθήνα, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

ΠΑΠΑΝΑΟΥΜ-ΤΖΙΚΑ Ζ.,(1984): Ο εκπαιδευτικός και το έργο του από τη σκοπιά των μαθητών, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη

ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ Γ.,(1957): Ομιλία στον Ροταριανό όμιλο, εφ. Το Βήμα, 18.06.1957

ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Ε. ,(1959) : Η ελληνική εκπαίδευση περιμένει τον νομοθέτη της, Περ. Παιδεία και ζωή, τομ. Η', τευχ. 78

ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Ε., 1951: Παράδειγμα προς αποφυγήν, Περιοδικό Παιδεία, τόμος Ε, τεύχος 59-60

ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Ε.,(1965): Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία, Αθήνα ,ΙΚΑΡΟΣ

ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ, Ε.,(1982):Απομνημονεύματα, Φιλιππότης, Αθήνα

ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ,Ε.,(1956):Παιδεία και Ζωή, το. Ε',τευχ. 46

ΠΛΑΤΩΝ, (1958),έτος Ι',έκτακτον αυτοτελές παράρτημα

ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΣ, Π.,(1980):Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα, Καστανιώτης, Αθήνα

ΠΡΩΤΟΠΑΠΑΣ, Χ.,(1976): ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ, ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ, τόμ. 4^{ος}, Συνεδριάσεις ΣΘ'-ΡΚ'

ΡΟΥΣΣΩ, Ι., ΑΙΜΙΛΙΟΣ Ή ΠΕΡΙ ΑΓΩΓΗΣ, Μετ. Κοντογιάννη, Λ., Εκδ. Οίκος Δημητράκου, Εν Αθήναις

ΣΑΚΕΛΛΑΡΟΠΟΥΛΟΣ, Θ.,(1991): Θεσμικός Μετασχηματισμός και Οικονομική Ανάπτυξη (Κράτος και οικονομία στην Ελλάδα 1830-1922), ΕΞΑΝΤΑΣ, 1991

ΣΑΚΕΛΛΑΡΟΠΟΥΛΟΣ, Θ.,(1993): Οι κρίσεις στην Ελλάδα 1830-1857, τόμ. Α και Β', εκδ. Κριτική, 1993, Αθήνα

ΣΑΚΚΑΣ, Δ., (1977): Παιδαγωγική Ψυχολογία, Γρηγόρη, Αθήνα

ΣΕΝΤΟΦ, Λ.(1982) : Πειθαρχία Κοινωνική, στη Μεγάλη Σοβιετική Εγκυκλοπαίδεια, τομ. 27, Ακάδημος, Αθήνα

ΣΟΛΩΜΟΝ, Ι.(1994) : Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου, στο ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ ΚΑΙ ΓΝΩΣΗ , Ε.Μ.Ε.Α., Τοπικά α, Αθήνα

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, (1958): Παιδεία, Αθήναι

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ, (1992): Στατιστική της Εκπαιδεύσεως 1983/84, Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, Αθήναι

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ, (1997): Στατιστική της Εκπαιδεύσεως 1986/87 – 1991/92, Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, Αθήναι

ΣΦΗΚΑ-ΠΑΠΑΔΗ, Β.(1990): Η ποινή ως παιδαγωγικό πρόβλημα, Τα εκπαιδευτικά , Εκπαιδευτικός Σύνδεσμος, Αθήνα

ΣΩΤΗΡΙΟΥ,Κ.,(1962): Το Εθνικό Συμβούλιο της Παιδείας, Επιθεώρηση Τέχνης, τομ. ΙΕ', τευχ. 87-88

ΤΡΙΛΙΑΝΟΣ,Θ. (1992): Μεθοδολογία της διδασκαλίας .Τομ.ΙΙ, Αφοι Τολίδη, Αθήνα

ΤΣΑΟΥΣΗΣ, Δ.Γ.,(1985): Η κοινωνία του ανθρώπου: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία, Αθήνα , Gutenberg

ΤΣΑΟΥΣΗΣ, Δ.Γ.,(1989): Χρηστικό λεξικό κοινωνιολογίας, Gutenberg, Αθήνα

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ,(1964): Υπόμνημα επί των Κυβερνητικών Μέτρων Περί της Παιδείας, Περ. ΠΛΑΤΩΝ, τόμος ΙΣΤ', έκτακτον Αυτοτελές Παράρτημα ΙΙΙ, Αθήνα

ΦΟΥΚΩ Μ. (1989): Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής. Εκδόσεις Ράππα, Αθήνα

ΦΡΑΓΚΟΣ Χ.Π., (1996): ΨΥΧΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ, Gutenberg, Αθήνα, σελ.151

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ ΑΝΝΑ,(1992): ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ ΚΑΙ ΦΙΛΕΛΕΥΘΕΡΟΙ ΔΙΑΝΟΟΥΜΕΝΟΙ, ΚΕΔΡΟΣ, ΑΘΗΝΑ

ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (1995): Προσαρμοστική Συμπεριφορά ή αμφισβήτηση των σχολικών αξιών στη γλώσσα των μαθητών με διαφορετική κοινωνική προέλευση, στο Κοινωνικοποίηση και Αποκλίνουσα Συμπεριφορά, περιοδ. ΑΠΟΨΕΙΣ, Σύλλογος Εκπαιδευτικών Λειτουργών του Κολλεγίου Αθηνών, Παράρτημα 9, Αθήνα

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ Κ.,(1983): Το πρόβλημα της παιδείας στο φως της πάλης των ιδεών, Αθήνα

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ ,Δ.,(1987): Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάστασή του, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ, Δ.,(1990): Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974), Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη

ΧΑΤΖΗΣΤΕΦΑΝΙΔΗΣ, Θ.Δ.,(1986), ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (1821-1986), Παπαδήμας, Αθήνα

ΝΟΜΟΙ – ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ – ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ

Α.Ν. 1823/51 Άρθρο 1

Α.Ν. 516/8-1-1948 Περί ελέγχου νομιμοφροσύνης των δημοσίων κλπ υπαλλήλων και υπηρετών, ΦΕΚ 6

ΑΝ 129/25.09.67 ΦΕΚ 63- «περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής εκπαιδεύσεως»

ΑΝ 59/30.06.67 Άρθρον μόνον.

Β.Δ. 725/1969 (ΦΕΚ. 225/69 τ.Α'): Περί ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων των σχολείων Μέσης Εκπαιδεύσεως

Β.Δ.3971/1959 :Περί τεχνικής και επαγγελματικής εκπαιδεύσεως, οργανώσεως της μέσης εκπαιδεύσεως και διοικήσεως της Παιδείας

Β.Δ.3973/1959: Περί ενοποιήσεως και συντονισμού της επαγγελματικής εκπαιδεύσεως
 ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ ,ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΛΑΚΩΝΙΑΣ,(1960): Εορτασμός 28^{ης} Οκτωβρίου, Αρ.Πρ. 343/24.10.1960
 ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ ΙΒ΄, (1957): Ελληνοχριστιανικός Πολιτισμός, Αρ. Εμπ. Πρ. 1/ εγκ. 1, Εν Ναυπλίου, 28.1.1957
 ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ ΙΒ΄, (1959): Αντιμετώπισης αντορθοδόξων και αντεθνικών προπαγανδών, Αρ. Εμπ. Πρ. 25/εγκ.4 Εν Ναυπλίου 6 Μαΐου 1959
 ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ ΙΓ΄ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ,(1967): ΑΚΡΩΣ ΑΠΟΡΡΗΤΟΣ, Αρ. Εμπ. Πρ. 1893 εγκ. 14/18.05.1967, Προς τους Διευθυντάς των Σχολείων
 ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΓΥΜΝΑΣΙΟΝ ΕΝ ΚΡΟΚΕΑΙΣ(1961): Δελτίον Ενημερώσεως μηνός Δεκεμβρίου, 18.12.1961
 ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΓΥΜΝΑΣΙΟΝ ΕΝ ΚΡΟΚΕΑΙΣ(1961): Δελτίον Ενημερώσεως μηνός Νοεμβρίου, 4.12.1961
 ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΓΥΜΝΑΣΙΟΝ ΕΝ ΚΡΟΚΕΑΙΣ (1968): ΕΚΘΕΣΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΟΣ, 16.12.1968
 ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΓΥΜΝΑΣΙΟΝ ΞΥΛΟΚΑΣΤΡΟΥ,(1950): Κλήσις εις απολογία, Αρ. Πρ. Δ.Υ, 20 Νοεμβρίου 1950
 ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ,(1959): Εορταστικά εκδηλώσεις επί τη επετείω της Νίκης κατά των κομμουνιστοσυμμοριτών, Αρ.Εμπ. Πρ.341/εγκ. 172/21.08.1959
 ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΚΟΡΙΝΘΙΑΣ,ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΝ-ΑΠΟΡΡΗΤΟΝ,(1962): Προς τους Γυμνασιάρχας του Νομού, Αρ. Εμπ. Πρωτ. 216/6.06.1962, Κόρινθος
 ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΛΑΚΩΝΙΑΣ, ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε, (1973): Αρ. Πρ. 26/15.03.1973
 ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΛΑΚΩΝΙΑΣ, ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ Δ.Ε.,(1973): Αρ. Εμ. Πρ. 3/13.02.1973, Γυμνάσιο Κροκεών
 ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΛΑΚΩΝΙΑΣ,(1967): Αρ. Εμπ. Πρ. 420/ 24.10.1967, Περί τελέσεως μνημοσύνου εις Παληοχώραν
 ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΛΑΚΩΝΙΑΣ,ΔΙΕΥΘΥΝΣΙΣ Μ.Ε,(1972): Αντεθνικαι-Αντικυβερνητικάκ ενέργειαι, Αρ. Εμ. Πρ.118 /19.12.1972
 ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΓΕΝΙΚΟΣ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗΣ ΙΓ΄ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ, (1967): Προς τους Διευθυντάς, Αρ. Εμπ. Πρ. 2762/ 9.08.1967
 ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ,ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΝ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,(1954): Αρ. Εμπιστ. Πρωτ. 204/10.02.1954
 ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ. ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ, ΙΒ΄ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ, (1954): Αρ. Εμπ. Πρ. 12/18.05.1955, Προς τους κ.κ. Διευθυντάς
 ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ. ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ, ΙΒ΄ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ, (1957): Αρ. Εμπ. Πρ. 25/εγκ. 64/Εν Ναυπλίου 17.06.1957, Προς τους κ.κ. Διευθυντάς
 ΓΕΝΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΕΩΣ Β΄ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΣ, (1963): Προς τους κ.κ. Διευθυντάς, Αρ. Πρ. 5672/εγκ.6, Εν Αθήναις τη 9 Νοεμβρίου 1963
 ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΞΥΛΟΚΑΣΤΡΟΥ, (1961): ΕΚΘΕΣΙΣ Λειτουργίας του σχολείου μηνός Δεκεμβρίου 1961, ο Γυμνασιάρχης, 24.12.1961
 ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΞΥΛΟΚΑΣΤΡΟΥ,(1962): ΕΚΘΕΣΙΣ ΚΗΡΥΚΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΕΩΣ ΘΕΟΛΟΓΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΜΗΝΟΣ ΜΑΡΤΙΟΥ 1962, Εν Ξυλοκάστρω, 31.03.1962
 ΕΚΘΕΣΕΙΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ(1962): Ιανουάριος, Φεβρουάριος, κ.λ.π., 1962, Γυμνάσιο Ξυλοκάστρου
 ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΧΩΡΟΦΥΛΑΚΗ, ΞΥΛΟΚΑΣΤΡΟΥ,(1955):Προς το Γυμνάσιον Ξυλοκάστρου, Αρ.Πρ. 15/9/278 8 Ιανουαρίου 1955
 ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ, ΝΟΜΑΡΧΙΑ ΛΑΚΩΝΙΑΣ,Γραφείον κ. Νομάρχου, (1973): Συμμετοχή εις εκδηλώσεις, ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΗ, Αρ. Πρ. 351/26.09.1973

Επίσημα πρακτικά των συνεδριάσεων της Βουλής, (1951), Περίοδος Α΄, Σύνοδος Α΄, Τόμος Α

Επίσημα πρακτικά των συνεδριάσεων της Βουλής, 1951, συνεδριάσεις Α΄- ΛΕ΄, Αθήνα

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, Ν.4379, ΦΕΚ 182/24 Οκτωβρίου 1964, ,Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως, Άρθρο 8, §1

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ, ΦΕΚ 190/1919 ,Περί κωδικοποιήσεως των εις την μέσσην εκπαίδευσιν αναγομένων διατάξεων, Άρθρο 10, §1

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ,(1919):ΦΕΚ 190/1919 ,Περί κωδικοποιήσεως των εις την μέσσην εκπαίδευσιν αναγομένων διατάξεων, Άρθρο 3, §1

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ,(1939): Αναγκ. Νόμος 1849/ 1939 ,Περί των σχολείων Μέσης Εκπαιδεύσεως, Άρθρο 24

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ,(1955): ΦΕΚ 173/8 Ιουλίου 1955,Περί... ποινών μαθητών σχολείων Μέσης Εκπαιδεύσεως, Άρθρο 16

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ,(1955): ΦΕΚ 173/8 Ιουλίου 1955,Περί... ποινών μαθητών σχολείων Μέσης Εκπαιδεύσεως, Άρθρο 17,§ 2

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ,(1979): Π.Δ. 104/1979, Περί ...διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδεύσεως, Άρθρο 26,§2

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ,(1979): Π.Δ. 104/1979, Περί ...διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδεύσεως, Άρθρο 26,§4

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΩΝ ΣΥΖΗΤΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ, (1953), περίοδος Γ΄, Σύνοδος Α΄, Τόμος Α

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΩΝ ΣΥΖΗΤΗΣΕΩΝ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ,(1957), (συνεδριάσεις 1-47/6.7-10.10.1956), Εν Αθήναις

Ν.186/1975:Περί Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως

Ν.309/1976:Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως

Ν.576/1977:Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως

Ν.Δ. 651/1970: Περί Οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και Διοικήσεως του Προσωπικού αυτής

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ, ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ,(1976), Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως, Άρθρα 26 και 29 σελ. 4397

ΣΥΝΤΑΓΜΑ 1975, Άρθρο 16, παρ.2

ΣΥΝΤΑΓΜΑ 1986, Άρθρο 16, παρ.2

ΣΥΝΤΑΓΜΑ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ,(1952): ΕΙΣ ΤΟ ΟΝΟΜΑ ΤΗΣ ΑΠΑΣ ΚΑΙ ΟΜΟΟΥΣΙΟΥ ΚΑΙ ΑΔΙΑΙΡΕΤΟΥ ΤΡΙΑΔΟΣ, Άρθρο 100, παρ.2

ΥΠΕΠΘ ,(1977): Φ. 200.21/16/139440/26-11-77

ΥΠΕΠΘ ,(1981): Γ/2875/30.4.81

ΥΠΕΠΘ, (1959): 1217/27.04.1959

ΥΠΕΠΘ, ΓΕΝΙΚΑΙ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΕΙΣ Μ.Ε Α΄ΚΑΙ Β΄ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΩΝ,(1956):Προς τους κ.κ.Διευθυντάς, Αρ.Πρ. 3316/18.10.1956

ΥΠΕΠΘ,(1955): Αρ. Πρ. 1135/Α/1955

ΥΠΕΠΘ,(1955): Αρ. Πρ. 57010/9.06.1955

ΥΠΕΠΘ,(1956): Αρ. Πρ.106787/28/9/1956

ΥΠΕΠΘ,ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ,(1954): ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟΝ, Προς τους κ.κ. Γενικούς επιθεωρητάς, Διευθυντάς, Αρ. Εμπ. Πρ. 5244/29 Οκτωβρίου 1954

ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΣΙΣ ΓΕΝ. ΑΣΦΑΛΕΙΑΣ,(1959):ΑΠΟΡΡΗΤΟΝ, Αρ. Πρ. 29341/Ζ-2/23.12.1959, Αθήνα

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ,(1958): Προσέλευσις μαθητών εις τον εκκλησιασμόν, Αρ.Πρ. 39386 ,9.12.1958

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ,(1961):Προσέλευσις μαθητών εις τι μυστήριον της Ιεράς Εξομολογήσεως, Αρ.Πρ. 140916/323/9.12.1961

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ,(1956): Απόρρητος, Αρ. Εμπ. Πρ. 0287/ 14.05.1956, Προς τους κ.κ. Γενικούς Επιθεωρητάς
 ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΝΟΜΙΜΟΦΡΟΣΥΝΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΩΝ Μ.Ε. (1955), Αρ. Πρ. 1446/18.3.1955, Προς το Γυμνάσιο Ξυλοκάστρου
 ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ,(1954): Αρ. Εμπ. Πρ. 878/20.03.1954
 ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΝ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ, (1958): Αρ. Εμπ. Πρωτ.: 3902/28.11.1958
 ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΝ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΕΥΘΥΝΣΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ,(1959):Αρ.Εμπ.Πρ. 960/εγκ.30, Αθήναι 8.04.1959

ΠΡΑΞΕΙΣ ΣΥΛΛΟΓΩΝ

1^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΥΡΓΟΥ,(1954): Πράξις 14, 7 Δεκεμβρίου 1954, ημέρα Τρίτη
 1^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΡΙΠΟΛΗΣ,(1960):Τιμωρία διαρκούς αποβολής του μαθητού Σού... Χ., χιλιαστού, Πράξις 5/31.03.1960
 2^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΠΑΡΤΗΣ(θηλεων),(1952): Μέτρα δια την κανονικήν και εύρυθμον λειτουργίαν του σχολείου, Πράξις 30^η,2 Οκτωβρίου
 2^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΣΠΑΡΤΗΣ(θηλεων),(1952): Μέτρα δια την κανονικήν και εύρυθμον λειτουργίαν του σχολείου, Πράξις 30^η,2 Οκτωβρίου
 2^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΡΙΠΟΛΕΩΣ,(1966): Σύνταξις κανονισμού, Πράξις 6, 17.10.1966
 3^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ (ΘΗΛΕΩΝ),(1958),Περί παιδονομικών μέτρων, Πράξις 35, 1^η Οκτωβρίου 1958
 3^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ (ΘΗΛΕΩΝ),(1958),Περί παιδονομικών μέτρων, Πράξις 35, 1^η Οκτωβρίου 1958
 3^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΤΡΙΠΟΛΕΩΣ (ΘΗΛΕΩΝ), (1970): Καθορισμός κανονισμού λειτουργίας, Πράξις 17/ 13.10.1970
 ΒΙΒΛΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ: Γαργαλιάνων, (1959)- Κορώνης ,(1958)- Πύλου,(1969)-1^ο Πατρών,(1956)- 2^ο Κορίνθου, (1977)κ.λ.π
 ΒΙΒΛΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ :1^ο Καλαμάτας,(1973)- Πύλου,(1952)- Καστόρειο,(1983),κ.λ.π
 ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ :1^ο Γυμνάσιο Άργους, Πράξις 30^η/27 Μαρτίου 1953
 ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ: Γυμνάσιο Βυτίνας, Πράξις 12/11 Νοεμβρίου 1967
 ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ: Γυμνάσιο Βυτίνας, Πράξις 18/24 Οκτωβρίου 1952
 ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ: 1^ο Γυμνάσιο Άργους, Πράξις 28^η/26 Μαρτίου 1953
 ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ: 1^ο Γυμνάσιο Άργους, Πράξις 28^η/26 Μαρτίου 1953
 ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ: 1^ο Γυμνάσιο Ναυπλίου, Πράξις 24^η, 1988, σελ. 318
 ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ: 1^ο Γυμνάσιο Ναυπλίου, Πράξις 30/3 Ιουλίου 1970
 ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ: 1^ο Γυμνάσιο Ναυπλίου, Πράξις 39^η/27 Μαΐου 1968
 ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ: 1^ο Γυμνάσιο Ναυπλίου, Πράξις της 30^{ης} Σεπτεμβρίου 1952
 ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ: 2^ο Γυμνάσιο Τρίπολης, Πράξις 16/5 Δεκεμβρίου 1958
 ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ: 2^ο Γυμνάσιο Τρίπολης, Πράξις 27/5 Μαρτίου 1971
 ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ: 2^ο Γυμνάσιο Τρίπολης, Πράξις 35/2 Ιουλίου 1968

ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ: 2^ο Γυμνάσιο Τρίπολης, Πράξις 5/31 Μαρτίου 1969

ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ: 2^ο Γυμνάσιο Τρίπολης, Πράξις 666/26 Νοεμβρίου 1953

ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΞΕΩΝ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ: 2^ο Γυμνάσιο Τρίπολης, Πράξις 723/5 Ιουλίου 1955

ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΑΚΡΑΤΑΣ, (1964): Εσωτερικός και εξωτερικός κανονισμός σχολείου, Πράξις 7^η, Οκτωβρίου 1964, ημέρα Σάββατο

ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΗΜΗΤΣΑΝΑΣ, (1950): Πράξις 4, 14 Σεπτεμβρίου 1950, ημέρα πέμπτη

ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΙΑΒΟΛΙΤΣΙΟΥ, (1954): Ομαλή λειτουργία του σχολείου,, Πράξις 11, 16 Οκτωβρίου 1954

ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΖΑΧΑΡΩ, (1956): Πράξις 18, 20 Φεβρουαρίου 1956, ημέρα

ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕΓΑΛΟΠΟΛΕΩΣ, (1960): Διατύπωσης Εσωτερικού και Εξωτερικού κανονισμού, Πράξις 11, 3 Οκτωβρίου 1960

ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΜΕΘΩΝΗΣ, (1964): Περί των ληπτέων παιδονομικών μέτρων, Πράξις 6^η, 2 Οκτωβρίου 1964, ημέρα Παρασκευή

ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΠΥΛΟΥ, (1951): Πράξις 40, 10 Ιουλίου 1951, ημέρα Τρίτη

ΓΥΜΝΑΣΙΟΝ ΓΑΡΓΑΛΙΑΝΩΝ, (1969): Σύνταξις κανονισμού του σχολείου, Πράξις 8^η, 4 Οκτωβρίου 1969, ημέρα Σάββατο

Πίνακες

Πίνακας 2.1. Θεωρητικές απόψεις για την πειθαρχία στο σχολείο	23
Πίνακας 2.2. Πίνακας χαρακτηριστικών των μαθητών με ασαφείς αξίες	30
Πίνακας 2.3. Τρεις καταστάσεις του εγώ του μαθητή.....	31
Πίνακας 2.4. Πειθαρχικός κώδικας αμερικάνικου σχολείου του 1848.....	72
 Πίνακας 3.1. Κατανομή των μαθητών ανάλογα με το αν επιθυμούν να υπάρχει απόσταση μεταξύ μαθητή-καθηγητή.....	105
Πίνακας 3.2. Κατανομή μαθητών ανάλογα με το πώς θέλουν να τους συμπεριφέρεται ο καθηγητής.....	105
 Πίνακας 4.1.Σύνολο Πελοποννήσου (1950-2000).....	119
Πίνακας 4.2. Κατανομή των πραγματικών και αναμενόμενων (από την εξίσωση τάσης) ποσοστών των μαθητών με μειωμένη Διαγωγή. Σχολεία Πελοποννήσου (1964-1973).....	123
Πίνακας 4.3. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών (Αγόρια-Κορίτσια) με μειωμένη διαγωγή . Αστικά σχολεία Πελοποννήσου (1950-2000).....	125
Πίνακας 4.4. Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστά) των μαθητών (Αγόρια-Κορίτσια) με μειωμένη διαγωγή . Ημιαστικά Πελοποννήσου (1950-2000).....	126
Πίνακας 4.5. Συνολική κατανομή (απόλυτες συχνότητες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών με μειωμένη διαγωγή . Πελοπόννησος (1950-2000).....	127
Πίνακας 4.6. Συνολική κατανομή των μαθητών (Αγόρια – Κορίτσια) με μειωμένη διαγωγή . Αστικά – Ημιαστικά. Πελοπόννησος (1950-2000) .	127
Πίνακας 4.7. Συνολική κατανομή (απόλυτες συχνότητες και σχετικές συχνότητες) των μαθητών (Αγόρια-Κορίτσια) με μειωμένη διαγωγή . Σύνολο Πελοποννήσου (1950-2000)	129
Πίνακας 4.8. Πραγματικές και θεωρητικές-αναμενόμενες συχνότητες για τον αριθμό των μαθητών με μειωμένη διαγωγή και για τα δύο φύλα. Σχολεία Πελοποννήσου (1950-2000).....	130
Πίνακας 4.9. Κατανομή (απόλυτες συχνότητες), του συνόλου των μαθητών και των μαθητών με μειωμένη διαγωγή κατά τάξη. Αστικά σχολεία Πελοποννήσου (1950-2000).....	132
Πίνακας 4.10. Κατανομή (απόλυτες συχνότητες), του συνόλου των μαθητών και των μαθητών με μειωμένη διαγωγή κατά τάξη και φύλο. Ημιαστικά σχολεία Πελοποννήσου (1950-2000).....	133
Πίνακας 4.11. Κατανομή των εγγεγραμμένων μαθητών (ΜΑ) και των μαθητών με μειωμένη Διαγωγή (ΜΕ) κατά τάξη και φύλο (απόλυτες και σχετικές συχνότητες). Σχολεία Πελοποννήσου (1950-2000).....	134
Πίνακας 4.12. Πραγματικές (Π) και θεωρητικές -αναμενόμενες(Θ) συχνότητες των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, κατά τάξη και φύλο. Σχολεία Πελοποννήσου (1950-2000).....	135
Πίνακας 4.13. Κατανομή κατά φύλο, τάξη και σχολείο, των εγγεγραμμένων μαθητών (ΓΡ) και των μαθητών με μειωμένη διαγωγή που απερρίφθησαν (ΑΠ) και προήχθησαν(ΠΡ). Αστικά Πελοποννήσου (1950-2000).....	138

Πίνακας 4.14. Κατανομή κατά φύλο, τάξη και σχολείο, των εγγεγραμμένων μαθητών (ΓΡ) και των μαθητών με μειωμένη διαγωγή που απορρίφθηκαν (ΑΠ) και προήχθησαν(ΠΡ) . Ημιαστικά Πελοποννήσου (1950-2000)..	140
Πίνακας 4.15. Κατανομή των μαθητών με Κοσμιωτάτη και των μαθητών με μειωμένη Διαγωγή κατά τάξη και ετήσιο αποτέλεσμα. Σχολεία Πελοποννήσου (1950-2000).....	142
Πίνακας 4.16. Κατανομή των μαθητών με μειωμένη διαγωγή κατά φύλο, τάξη , ετήσιο αποτέλεσμα και οικιστικό περιβάλλον του σχολείου. Πελοπόννησος 1950-2000.....	144
Πίνακας 4.17. Κατανομή των μαθητών με μειωμένη διαγωγή κατά τάξη , ετήσιο αποτέλεσμα και οικιστικό περιβάλλον του σχολείου. Πελοπόννησος 1950-2000.....	145
Πίνακας 4.18. Κατανομή των πραγματικών και θεωρητικών συχνοτήτων, κατά απορριπτικό αποτέλεσμα και τάξη , των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-1976).....	146
Πίνακας 4.19. Κατανομή των μαθητών με μειωμένη διαγωγή κατά φύλο, τάξη και ετήσιο αποτέλεσμα . Πελοπόννησος 1950-2000.....	147
Πίνακας 4.20. Κατηγορίες με ενδεικτικά επαγγέλματα γονέων.....	148
Πίνακας 4.21. Κατανομή των μαθητών κατά κοινωνική τάξη (πίν. 4.20) και διαγωγή. Αστικά σχολεία. Πελοπόννησος 1950-1975	149
Πίνακας 4.22. Κατανομή των μαθητών κατά κοινωνική τάξη (πίν. 4.20) και διαγωγή. Ημιαστικά σχολεία. Πελοπόννησος 1950-1975	150
Πίνακας 4.23. Κατανομή κατά διαγωγή, κοινωνική προέλευση (πίν.4.22) και οικιστικό περιβάλλον σχολείου, των μαθητών των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-1976).....	150
Πίνακας 4.24. Τιμές στατιστικού κριτηρίου z, για όλα τα επαγγέλματα.....	151
Πίνακας 4.25. Κατανομή των πραγματικών και θεωρητικών συχνοτήτων, κατά διαγωγή και κοινωνική προέλευση(πιν.4.22) , των μαθητών των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-1975).....	152
Πίνακας 4.26. Κατανομή (απόλυτες συχνότητες) των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, κατά κοινωνική προέλευση και ετήσιο αποτέλεσμα (προήχθησαν (ΠΡ) ή απορρίφθηκαν ή διέκοψαν (ΑΠ)) . Αστικά Πελοποννήσου (1950-1975).....	153
Πίνακας 4.27. Κατανομή (απόλυτες συχνότητες) των μαθητών με μειωμένη διαγωγή, κατά κοινωνική προέλευση και ετήσιο αποτέλεσμα (προήχθησαν (ΠΡ) ή απορρίφθηκαν ή διέκοψαν (ΑΠ)) . Ημιαστικά Πελοποννήσου (1950-1975).....	154
Πίνακας 4.28.Κατανομή κατά φύλο, κοινωνική προέλευση (πιν.4.22) και ετήσιο αποτέλεσμα , των μαθητών με μειωμένη διαγωγή. Σχολεία Πελοποννήσου (1950-1975).....	155
Πίνακας 4.29. Τιμές στατιστικού κριτηρίου z	157

Διαγράμματα

Σχήμα 2. 1. Η ιεράρχηση των αναγκών κατά Maslow	27
Σχήμα 2. 2. Διάγραμμα συνδιαλλαγής Α	31
Σχήμα 2. 3. Διάγραμμα συνδιαλλαγής Β	32
Σχήμα 2. 4. Διάγραμμα επενέργειας του σχολικού κλίματος στην συμπεριφορά του μαθητή	48
Σχήμα 4.1. Χρονοδιάγραμμα κατανομής σχετικής συχνότητας διαχρονικά, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή του συνόλου των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-2000)	120
Σχήμα 4.2. Χρονοδιάγραμμα κατανομής σχετικής συχνότητας, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή του συνόλου των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-1953)	121
Σχήμα 4.3. Χρονοδιάγραμμα κατανομής σχετικής συχνότητας, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή του συνόλου των σχολείων της Πελοποννήσου (1953-2000)	122
Σχήμα 4.4. Χρονοδιάγραμμα κατανομής σχετικής συχνότητας, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή του συνόλου των σχολείων της Πελοποννήσου (1953-1975)	122
Σχήμα 4.5. Χρονοδιάγραμμα κατανομής σχετικής συχνότητας, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή του συνόλου των σχολείων της Πελοποννήσου (1973-2000)	124
Σχήμα 4.6. Ακιδωτό διάγραμμα κατανομής σχετικής συχνότητας κατά φύλο, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των αστικών και ημιαστικών σχολείων της Πελοποννήσου (1950-2000)	128
Σχήμα 4.7. Ακιδωτό διάγραμμα κατανομής συχνότητας κατά φύλο, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-2000)	129
Σχήμα 4.8. Ακιδωτό διάγραμμα κατανομής πραγματικών και αναμενόμενων συχνοτήτων κατά φύλο, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-2000)	131
Σχήμα 4.9. Ακιδωτό διάγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων κατά τάξη, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-2000)	135
Σχήμα 4.10. Ακιδωτό διάγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων κατά φύλο, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-2000)	136
Σχήμα 4.11. Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων κατά φύλο, για τις πέντες τάξεις (α,β,γ,Α,Β) και για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-2000)	137
Σχήμα 4.12. Σύνθετο πολύγωνο περιοχής της συχνότητας κατανομής των μαθητών που απορρίφθηκαν, κατά τάξη και διαγωγή	142
Σχήμα 4.13. Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα κατανομής σχετικής συχνότητας κατά διαγωγή και ετήσιο αποτέλεσμα, για το σύνολο των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-2000)	143
Σχήμα 4.14. Ακιδωτό διάγραμμα κατανομής σχετικής συχνότητας των μαθητών με μειωμένη διαγωγή που απορρίφθηκαν, για τα αστικά και ημιαστικά σχολεία της Πελοποννήσου (1950-2000)	144

Σχήμα 4.15. Πολύγωνο σχετικής συχνότητας της κατανομής των μαθητών με μειωμένη διαγωγή που απορρίφθηκαν, κατά τάξη.....	146
Σχήμα 4.16. Σύνθετο ακιδωτό διάγραμμα κατανομής σχετικής συχνότητας των μαθητών με μειωμένη διαγωγή που απορρίφθηκαν, για τα αστικά και ημιαστικά σχολεία της Πελοποννήσου (1950-2000)	147
Σχήμα 4.17. Σύνθετο πολύγωνο κατανομής σχετικών συχνοτήτων κατά επάγγελμα πατέρα και φύλο, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-1976).....	151
Σχήμα 4.18. Ακιδωτό διάγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων κατά επάγγελμα πατέρα, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-1976).....	152
Σχήμα 4.19. Ακιδωτό διάγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων κατά κοινωνική τάξη, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-1975).....	155
Σχήμα 4.20. Σύνθετο πολύγωνο των ποσοστών απόρριψης κατά φύλο και επάγγελμα πατέρα, για το σύνολο των μαθητών με μειωμένη διαγωγή των σχολείων της Πελοποννήσου (1950-1976).....	156