



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:

«Κοινωνιολογία και σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία: Ειδικά θέματα παιδικής
ηλικίας, κοινωνικών μειονοτήτων, εργασίας και εκπαίδευσης»

Διπλωματική Εργασία

Θέμα: **Μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας στο Δημοτικό Σχολείο
(Ιστορικοκοινωνιολογική προσέγγιση)**

Ελευθερία Μητρούσια

A.M.: 216616

Επιβλέπων: Καθηγητής Δημοσθένης Δασκαλάκης

Συνεπιβλέποντες: Καθηγητής Χαράλαμπος Μπαμπούνης

Καθηγητής Θωμάς Μπαμπάλης

Αθήνα, 2019



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

**Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών**

———— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 ————

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ:

«Κοινωνιολογία και σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία: Ειδικά θέματα παιδικής ηλικίας, κοινωνικών μειονοτήτων, εργασίας και εκπαίδευσης»

Διπλωματική Εργασία

**Θέμα: Μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας στο Δημοτικό Σχολείο
(Ιστορικο-κοινωνιολογική προσέγγιση)**

Ελευθερία Μητρούσια

A.M.: 216616

Επιβλέπων: Καθηγητής Δημοσθένης Δασκαλάκης

Συνεπιβλέποντες: Καθηγητής Χαράλαμπος Μπαμπούνης

Καθηγητής Θωμάς Μπαμπάλης

Αθήνα, 2019

Μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας στο Δημοτικό Σχολείο

(Ιστορικοκοινωνιολογική προσέγγιση)

Πρόλογος

Η παρούσα διπλωματική εργασία με τίτλο «Μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας στο Δημοτικό Σχολείο (Ιστορικοκοινωνιολογική προσέγγιση)» εκπονήθηκε στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών μου με κατεύθυνση την *Κοινωνιολογία και σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία: Ειδικά θέματα παιδικής ηλικίας, κοινωνικών μειονοτήτων, εργασίας και εκπαίδευσης*, του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μετά την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα Καθηγητή κ. Δημοσθένη Δασκαλάκη για την ανάθεση της εργασίας, αλλά και τη σημαντική ενθάρρυνση και καθοδήγηση κατά τη συγγραφή της.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερος τον Καθηγητή κ. Χαράλαμπο Μπαμπούνη, καθώς και τον Καθηγητή κ. Θωμά Μπαμπάλη για τις πολύτιμες συμβουλές τους ως προς την πραγματοποίηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Ελευθερία Μητρούσια

Μάρτιος, 2019

Περιεχόμενα

Πρόλογος	4
Περίληψη.....	7
Abstract	9
Εισαγωγή	11

Κεφάλαιο 1

Κοινωνιολογική προσέγγιση των στοιχείων ενός κανονιστικού πλαισίου στην κοινωνία	15
1.1. Η λειτουργία της πειθαρχίας στην κοινωνία.....	15
1.2. Ο ρυθμιστικός ρόλος των κοινωνικών κανόνων	21
1.3. Η κοινωνικοποίηση και ο κοινωνικός έλεγχος	23
1.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις κοινωνικού ελέγχου	28
1.5. Η δράση της εξουσίας στη συγκρότηση του κοινωνικού υποκειμένου.....	34

Κεφάλαιο 2

Ο κοινωνικός έλεγχος και η τιμωρία στο δημοτικό σχολείο.....	39
2.1. Ο κοινωνικός θεσμός του σχολείου και ο ρόλος του ως φορέας κοινωνικοποίησης των μαθητών/μαθητριών.....	39
2.2. Η πειθαρχία στο σχολικό περιβάλλον.....	44
2.3. Η τήρηση σχολικών κανόνων και η απόκλιση από την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά.....	51
2.4. Κοινωνιολογικές θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνικοποίησης στην εκπαίδευση.....	61
2.5. Ο κοινωνικός έλεγχος στο σχολείο και η τιμωρία ως παιδαγωγικό ζήτημα προβληματισμού	73

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας	87
3.1. Σκοπός της έρευνας και στόχοι.....	87
3.2. Διατύπωση ερευνητικής υπόθεσης και ερευνητικών ερωτημάτων	87
3.3. Υλικό της έρευνας	88
3.4. Ερευνητική προσέγγιση και ανάλυση του ερευνητικού υλικού	88

Κεφάλαιο 4

Μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας στο δημοτικό σχολείο	89
4.1.Θεσμικό πλαίσιο: σύντομη αναδρομή (νόμοι, προεδρικά διατάγματα και εγκύκλιοι).....	89
4.2. Σύντομη ιστορική αναδρομή της παιδικής ηλικίας	94
4.3. Μελέτες και έρευνες σχετικά με την εφαρμογή στρατηγικών πειθάρχησης στο δημοτικό σχολείο	101
Συμπεράσματα	130
Αντί επιλόγου	138
Βιβλιογραφία.....	139

Περίληψη

Το ζήτημα της οριοθέτησης και του ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών έχει απασχολήσει διαχρονικά την παιδαγωγική έρευνα. Η πειθαρχία συνδέεται με τις λειτουργίες, που επιτελούνται στο σχολείο. Οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι στρατηγικές πειθαρχίας και οι μορφές ελέγχου, που εντοπίζονται στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων και της κοινωνικής δομής, εφόσον επιτελείται επιτυχώς η λειτουργία της κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών με την απαραίτητη άσκηση του κοινωνικού ελέγχου.

Βασικός σκοπός της παρούσας ιστορικό-κοινωνιολογικής μελέτης είναι ο εντοπισμός και η καταγραφή των μορφών άσκησης κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας, που έχουν επιβληθεί στους μαθητές και στις μαθήτριες του δημοτικού σχολείου ή έχουν προταθεί ως προς την προς την εφαρμογή τους μέχρι σήμερα, και η συσχέτιση με τις μεταβολές στην αντίληψη για την παιδική ηλικία, όπως έχουν καταγραφεί μέσω μελετών και ερευνών.

Μέσα από εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση πραγματοποιείται μια κοινωνιολογική προσέγγιση των λειτουργιών της κοινωνικοποίησης και του κοινωνικού ελέγχου, και αναλύονται τα επιμέρους στοιχεία ενός κανονιστικού πλαισίου της κοινωνίας, όπου σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η πειθαρχία, οι νόμοι, οι κανόνες, οι σχέσεις εξουσίας, η δράση των κοινωνικών υποκειμένων και οι μηχανισμοί ελέγχου και καταστολής. Το σχολείο ως ένας κοινωνικός θεσμός, αλλά και ως μια μικρογραφία της κοινωνίας διαθέτει αντίστοιχα στοιχεία διατήρησης και αναπαραγωγής, επιτελώντας λειτουργίες και αποσκοπώντας στην επίτευξη των στόχων του μέσω της εκπαίδευσης των παιδιών, για το λόγο αυτό η πειθαρχία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση και στηρίζεται με διάφορα μέσα, στρατηγικές και πρακτικές.

Μέσω ερευνητικής ανασκόπησης ενός συνόλου 48 διαθέσιμων ερευνών και μελετών μεταξύ 1959 και 2018, διαπιστώνεται ότι ο κοινωνικός έλεγχος και η τιμωρία αποτελούν διαχρονικά στοιχεία της σχολικής πραγματικότητας, υπάρχει όμως σημαντική διαφοροποίηση των μορφών τους, που συμβαδίζει με τις μεταβολές στην κοινωνική αντίληψη της παιδικής ηλικίας της εκάστοτε κοινωνίας ιστορικά. Οι έρευνες και οι μελέτες αναφέρονται σε διάφορες χρονικές περιόδους από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα και εξετάζουν πρακτικές και μεθόδους πειθαρχησης, ως

μορφές κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας, οι οποίες έχουν εφαρμοστεί κι επιβληθεί στους μαθητές/τριες στο δημοτικό σχολείο, είτε έχουν προταθεί ως κατάλληλες και αποτελεσματικές.

Τα ευρήματα της παρούσας εργασίας συμπεριλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα πρακτικών πειθάρχησης, ελέγχου και τιμωρίας των μαθητών, από άκρως αυστηρές, αυταρχικές και βίαιες μέχρι δημοκρατικές, ήπιες μορφές ενθάρρυνσης και ενδυνάμωσης των μαθητών, αλλά κυρίως πρόληψης της εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς εκ μέρους τους. Επιπλέον, το θεσμικό πλαίσιο και οι αντιλήψεις για την παιδική ηλικία έχουν σαφή επιρροή στην κατεύθυνση των εφαρμοζόμενων και εφαρμόσιμων πρακτικών, χωρίς ωστόσο να απουσιάζουν οι εξαιρέσεις. Οι μορφές κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας τροποποιούνται με την πάροδο του χρόνου και την επίδραση κοινωνικών, πολιτικών και ιστορικών παραγόντων. Το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου και οι κυρώσεις, θετικές και αρνητικές, που ορίζονται και εφαρμόζονται προκειμένου να περιορίσουν και να αποκαταστήσουν το κοινωνικά αποδεκτό, είναι κοινωνικά κατασκευασμένα.

Abstract

The question of delimiting and controlling the behavior of pupils has been a matter of pedagogical research over time. Discipline is linked to the functions that are performed at school. The beliefs, attitudes, discipline strategies and control forms found in the school environment contribute to the reproduction of existing social relationships and social structure, as the functioning of the socialization of students with the necessary exercise of social control is successfully accomplished.

The main purpose of this historical-sociological study is to identify and record the forms of social control and punishment exercises imposed on pupils and primary school pupils or have been proposed for their implementation to date, and the correlation with changes in childhood perception as recorded through studies and surveys.

Through this literature review, a sociological approach to the functions of socialization and social control is carried out, and the individual elements of a regulatory framework of society are analyzed, where discipline, laws, rules, power relations, action of social subject and control and suppression mechanisms are key factors. School as a social institution but also as a miniature of society has corresponding elements of preservation and reproduction, performing functions and aiming to achieve its goals through the education of children, therefore discipline is a prerequisite and is supported by various means , strategies and practices.

Through a research review of a total of 48 research studies available from 1959 to 2018, arises that social control and punishment are long-term elements of school reality, but there is a significant variation in their forms, which is in line with historical changes in the social perception of childhood age of each society. Surveys and studies related to various periods from antiquity to today examined practices and disciplinary processes as forms of social control and punishment which have been applied and imposed to elementary school students or have been proposed as suitable and effective.

The main findings of the present research include a wide range of practices of discipline, control and punishment of pupils, from extremely strict, authoritarian and violent to democratic, mild forms of encouragement and empowerment of pupils, as well as the main practices of prevention of unwanted conduct on their part. In addition, the institutional framework and the concepts of childhood have a clear

influence on the direction of applied and practicable practices, without however excluding the exceptions. Forms of social control and punishment are altered over time depending on the impact of social, political and historical factors. The school's regulatory framework and sanctions, positive or negative, are defined and implemented to restrict and restore the socially acceptable and is socially fabricated.

Εισαγωγή

Η διατήρηση και η εξέλιξη της κοινωνίας προϋποθέτει την ενσωμάτωση νέων μελών στη δομή της, τα οποία έχουν κοινωνικοποιηθεί μέσω πολλαπλών και πολύπλοκων διαδικασιών εσωτερίκευσης του συστήματος αξιών και κανόνων, μέσω της ανάληψης κοινωνικών ρόλων διαμέσου της αγωγής και εκπαίδευσης, αλλά και μέσω ποικίλων περιορισμών, οι οποίοι «υπαγορεύονται από το εκάστοτε ισχύον κανονιστικό πλαίσιο των θεσμών της κοινωνίας» (Τσαρδάκης, 2004:90, 93). Η οργάνωση της κοινωνικής και ιδιωτικής ζωής στη βάση διατάξεων και κανόνων κοινής και αυτονόητης αποδοχής, η συμμόρφωση προς τις επιταγές θεσμικών φορέων, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα ή η δικαστική εξουσία, η «ίδρυση», επίσης, ενός ορισμένου τρόπου ζωής, ο οποίος, ακολουθώντας άγραφους κανόνες, βασίζεται σε σιωπηρές παραδοχές περί του τι είναι ορθό, κομψό, ευγενικό, πρόπον ή αρμόζον κατά περίπτωση, αποτελούν, σύμφωνα με τον Foucault, το αποτέλεσμα μιας ορισμένης πειθαρχησης των υποκειμένων, η οποία περνάει απαρατήρητη (Κιοσόγλου, 2016: 47-48).

Κατά τη συγκρότηση και την εξέλιξη μιας πειθαρχικής κοινωνίας, με βάση τη δικαστική λειτουργία και την επιβολή τιμωρίας σε εκείνον που παραβαίνει τους κανόνες, ολοένα και περισσότερο τίθεται ο στόχος της πρόληψης έναντι της πάταξης ή της καταστολής (Τάση, 2014:117). Κάτι τέτοιο, όμως, δεν σημαίνει καταπάτηση δικαιωμάτων του ανθρώπου ή καταπίεση εκ μέρους της κοινωνίας, αλλά πρόκειται για ένα «σιωπηρό συμβόλαιο», που ωθεί το κοινωνικό υποκείμενο να «συμπεριφέρεται σύμφωνα με τις απαιτήσεις της κοινής ζωής, της μόνης που μεταμορφώνει το ανθρώπινο ον σε ανθρώπινο πρόσωπο» (Πανούσης, 2013:183). Η ελευθερία και η πειθαρχία αποτελούν βασικά και ουσιώδη γνωρίσματα της αγωγής (Αραβανής, 2000:10). Τα παιδιά μαθαίνουν να ξεχωρίζουν το «καλό» από το «κακό», ενώ τίθενται οι βάσεις για την ανάπτυξη αυτοελέγχου και αυτοπειθαρχίας. Επιπλέον, μέσω της πειθαρχίας διδάσκεται ο σεβασμός για τα δικαιώματα και τα συναισθήματα των άλλων, αλλά και αυξάνονται οι πιθανότητες το παιδί να γίνει ένας ευτυχισμένος ενήλικας, αφού γενικά ο απειθαρχητος άνθρωπος δύσκολα προσαρμόζεται και δύσκολα αντιμετωπίζει τη ζωή και τα προβλήματά της (Χατζηχρήστου, 2015:160).

Η οικογένεια είναι ο πρωταρχικός χώρος άσκησης επιρροής στην ικανότητα του παιδιού να συνηθίζει στον καθορισμό της συμπεριφοράς με την επιδοκιμασία ή αποδοκιμασία από την πλευρά των γονέων, όμως η κατάσταση, όπου η πειθαρχία

εμφανίζεται άκρως αναγκαία, είναι το σχολείο (Χατζηχρήστου, 2015:162-163). Εδώ πλέον, υπάρχει και θεσμικό πρόσωπο, που την κατευθύνει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος ενεργεί, ώστε να εξασφαλίζει το κατάλληλο κλίμα στη σχολική τάξη για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Επιτελώντας τον θεσμικό του ρόλο ο εκπαιδευτικός οφείλει να δρα προς όφελος του παιδαγωγικού συμφέροντος του μαθητή (Κωνσταντίνου, 2016:56). Μάλιστα το σχολείο είναι ο πρώτος χώρος στον οποίο εισέρχεται το παιδί μετά την οικογένεια και αλληλεπιδρά με μη οικεία γι' αυτό πρόσωπα διαφορετικού χαρακτήρα, όπου καλείται να αποκτήσει τα παραπάνω χαρακτηριστικά στοιχεία. Όπως και παλαιότερα, έτσι και στη σύγχρονη εποχή η σχολική ζωή διέπεται από ένα σύστημα κανόνων, συγκεκριμένη ιδεολογία και ιεραρχία ατόμων και σχέσεων, η παράβαση των οποίων οδηγεί σε κυρώσεις.

Ως κοινωνικός και παιδαγωγικός θεσμός, το σχολείο συνθέτει όλες εκείνες τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, ώστε το παιδί να κοινωνικοποιηθεί και να διαπαιδαγωγηθεί με την μεταβίβαση κανονιστικών και πολιτισμικών στοιχείων, σύμφωνα με τις κοινωνικές και παιδαγωγικές προδιαγραφές του και συγκεκριμένη καθοδήγηση (Κωνσταντίνου, 2016:57). Έργο της κοινωνικοποίησης είναι η ένταξη της νέας γενιάς στην κοινωνία (Σταμέλος κ.α., 2015:35). Μέσα στη σχολική κοινότητα το παιδί δημιουργεί σχέσεις, δοκιμάζει τρόπους δράσης και αναπτύσσει στρατηγικές συμπεριφοράς απέναντι στα άτομα σύμφωνα με αυτά, που μαθαίνει στο σχολικό χώρο, και αυτά, που γνωρίζει ήδη από την οικογένειά του.

Όπως στη διδασκαλία ο τελικός στόχος είναι να καταστεί ο μαθητής ικανός να αυτενεργεί στη διαδικασία της μάθησης και τελικά να μαθαίνει μόνος του, έτσι και στην πειθαρχία τελικός στόχος είναι να πειθαρχεί ο μαθητής μόνος του, με τη θέλησή του, και να συνηθίσει στον αυτοέλεγχο και στην αυτοπειθαρχία (Χατζηχρήστου, 2015:171). Αυτός είναι και ο σκοπός της σχολικής πειθαρχίας, ώστε να εξασφαλίσει ευνοϊκές συνθήκες στη διεξαγωγή της διδασκαλίας, αλλά και σε όλες τις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής. Η πειθαρχία, αν και είναι αποτέλεσμα της παιδείας, αποτελεί προϋπόθεση για την προαγωγή του σχολικού έργου και της ενδεδειγμένης συμπεριφοράς των παιδιών και επιδιώκεται με την παιδαγωγική πειθώ. Βασικός μακροπρόθεσμος στόχος είναι η ανάπτυξη σε κάθε μαθητή/μαθήτρια της ικανότητας για ενσυνείδητη αυτοπειθαρχία.

Είναι λοιπόν ορθή η άποψη σχετικά με την οποία «ο μαθητής πρέπει από μικρός να μάθει να διακρίνει τις ώρες εργασίας από τις ώρες ψυχαγωγίας, πρέπει να μάθει να αξιολογεί, να κρίνει, να διαφοροποιεί, να τοποθετεί προβλήματα, να

αναζητεί εναλλακτικές λύσεις, να δραστηριοποιείται ατομικά και συλλογικά μέσα από μια οργανωμένη σχολική ζωή, όπου υπάρχουν δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις» (Τσαρδάκης, 1987 στον Αραβανή, 1998:12). Η σχολική πειθαρχία αποτελεί βασικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητά της, καθώς συντελεί στην ομαλή λειτουργία της.

Στην παρούσα εργασία το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει μία κοινωνιολογική ανάλυση των επιμέρους στοιχείων του κανονιστικού πλαισίου στην κοινωνία. Συγκεκριμένα, αναλύεται η λειτουργία της πειθαρχίας και ο ρυθμιστικός ρόλος των κοινωνικών κανόνων στην κοινωνία. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι βασικές κοινωνιολογικές, θεωρητικές προσεγγίσεις του κοινωνικού ελέγχου. Συστατικά στοιχεία στη συγκρότηση του κοινωνικού υποκειμένου αποτελούν οι λειτουργίες της κοινωνικοποίησης και του κοινωνικού ελέγχου, αλλά και η καθοριστική δράση της εξουσίας σε αυτή τη διαδικασία, οι έννοιες των οποίων προσεγγίζονται εννοιολογικά και κοινωνιολογικά.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσονται οι έννοιες και οι λειτουργίες του κοινωνικού ελέγχου και της τιμωρίας στο δημοτικό σχολείο. Εξετάζεται ο ρόλος του κοινωνικού θεσμού του σχολείου ως φορέας κοινωνικοποίησης και ο ρόλος της σχολικής πειθαρχίας ως παράγοντας διευκόλυνσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στη συνέχεια προσεγγίζεται η λειτουργία του συστήματος σχολικών κανόνων, τυπικών και άτυπων, αλλά και η έννοια της απόκλισης από την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά σε περίπτωση παράβασης των κανόνων. Η λειτουργία της κοινωνικοποίησης έχει ως συμπληρωματική της λειτουργία τον κοινωνικό έλεγχο, κι επιτελείται διαμέσου της εκπαίδευσης. Έχουν αναπτυχθεί για την κοινωνικοποίηση πολλές κοινωνιολογικές θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου κεφαλαίου με σκοπό την πληρέστερη κατανόηση και εξέταση των ζητημάτων, που σχετίζονται με τις βασικές κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης, όπως αυτές εκδηλώνονται για τον έλεγχο και την επιβολή της τάξης στο σχολείο. Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η αναζήτηση και καταγραφή των μορφών κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας, όπως έχουν εμφανιστεί διαχρονικά ή εξακολουθούν να υφίστανται στο δημοτικό σχολείο, κι έχουν αποτελέσει αρκετές φορές κεντρικό ζήτημα παιδαγωγικού προβληματισμού.

Το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης αναλύεται στο τρίτο κεφάλαιο. Συγκεκριμένα, διατυπώνεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, αναπτύσσεται η ερευνητική υπόθεση και προσδιορίζεται το ερευνητικό υλικό και η

ερευνητική προσέγγισή του. Πιο συγκεκριμένα, μέσω βιβλιογραφικής ερευνητικής ανασκόπησης αναζητούνται διαχρονικά οι μορφές κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας, αλλά και η σχέση τους με τις υφιστάμενες αντιλήψεις για την παιδική ηλικία, με την καταγραφή και ανάλυση των αποτελεσμάτων/ευρημάτων διαθέσιμων ερευνών και μελετών.

Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο της συγκεκριμένης εργασίας πραγματοποιείται μια σύντομη παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου στην Ελλάδα για τον παιδαγωγικό έλεγχο και τις θεσμοθετημένες ρυθμίσεις σχετικά με την πειθαρχία, τους κανόνες και τις κυρώσεις στο δημοτικό σχολείο, όπως αυτά ορίζονται στα προεδρικά διατάγματα, τους νόμους και τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας. Επιπλέον, επιχειρείται μία εκτενής ιστορική αναδρομή σχετικά με την αντίληψη για την παιδική ηλικία, κι ακολουθεί η βιβλιογραφική ερευνητική ανασκόπηση των διαθέσιμων ερευνών και μελετών, τα ευρήματα των οποίων, αναφέρονται στην εφαρμογή ή στις αντιλήψεις περί των στρατηγικών πειθάρχησης στο δημοτικό σχολείο.

Κεφάλαιο 1: Κοινωνιολογική προσέγγιση των στοιχείων ενός κανονιστικού πλαισίου στην κοινωνία

1.1. Η λειτουργία της πειθαρχίας στην κοινωνία

Η κοινωνιολογία είναι η επιστήμη, που μελετά την κοινωνία ως ένα ενιαίο σύστημα, και αναπτύχθηκε μέσω της προσπάθειας για την κατανόηση των αλλαγών, που πραγματοποιήθηκαν στην κοινωνία και σχετίζονται με τη Γαλλική Επανάσταση και τη Βιομηχανική Επανάσταση στην Ευρώπη (Κασιούρας, 1988:154 Κασιμάτη κ.α., 2015:13). Ο Giddens (1993:34-35) διατύπωσε έναν ορισμό για την κοινωνιολογία, ο οποίος αναφέρει, ότι πρόκειται ουσιαστικά για «μία κοινωνική επιστήμη, που επικεντρώνεται κυρίως στη μελέτη των κοινωνικών θεσμών, που δημιουργήθηκαν από το βιομηχανικό μετασχηματισμό» κι επομένως μελετά τις ανθρώπινες κοινωνίες και ιδιαίτερα αυτές που αποτέλεσαν επακόλουθο των επαναστάσεων. Ως εκ τούτου, η επιστήμη αυτή διερευνά τις παραμέτρους που συνθέτουν μια κοινωνία ή τις μεταβολές που πραγματοποιούνται σε αυτήν. Σύμφωνα με τον Καραμούζη (2015:16) η αντίληψη του Giddens για την κοινωνιολογία είναι σαφώς επηρεασμένη από τη χρονική περίοδο κατά την οποία δημιουργήθηκε, την επιρροή των δύο επαναστάσεων στις κοινωνίες και τις κοινωνικές ανάγκες, τις οποίες εξυπηρετούσε η ανάπτυξη και η παρουσία της.

Γενικά, για τους κοινωνιολόγους, παρά τις διαφορές, αποτελεί κοινή αποδοχή, ότι η κοινωνιολογία ως επιστήμη μελετά «την κοινωνική ζωή, τις ομάδες και τις κοινωνίες του ανθρώπου» (Giddens, 2002:50). Συνήθως, η κοινωνιολογία επιδιώκει να διερευνήσει τους ανθρώπινους τρόπους ενέργειας, που σε συνάρτηση με τις πεποιθήσεις, αναπαράγονται κοινωνικά και αποτελούν τις «θεσμοποιημένες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς», το σύμπλεγμα των οποίων, αποτελεί την κοινωνία (Giddens, 1993:34). Ο όρος *κοινωνία* εννοιολογικά αναφέρεται ευρέως στο «σύνολο των ιστορικά διαμορφωμένων μορφών κοινής δράσης των ανθρώπων», ενώ με τη στενή έννοια του όρου, μια κοινωνία είναι «ο ιστορικά συγκεκριμένος τύπος κοινωνικού συστήματος ή η καθορισμένη μορφή κοινωνικών σχέσεων» (Κασιούρας, 1988:151).

Η κοινωνία ασκεί επιρροή στο άτομο και μέσω της κοινωνικοποίησης το καθιστά έτοιμο να αναλάβει συγκεκριμένους ρόλους καθορίζοντας με αυτόν τον τρόπο τις προσδοκίες του (Νικολάου-Σμοκοβίτη, 1990:122). Ως κοινωνικό ον το άτομο μαθαίνει και διδάσκεται μέσω της εμπειρίας, συνεργάζεται και προοδεύει

μέσω της συνύπαρξης, ενώ διαμορφώνεται ως κοινωνικό υποκείμενο μέσω των επιρροών του κοινωνικού πλαισίου, που καθορίζει τη σκέψη και τη δράση του (Δασκαλάκης, 2017:21). Έτσι, ο πολιτισμός και η κοινωνία, κατά ένα μεγάλο μέρος, μορφοποιούν τις στάσεις των ατόμων, τα κίνητρα, τις προσδοκίες και τις ανάγκες τους (Νικολάου-Σμοκοβίτη, 1990:129). Είναι καθήκον κάθε κοινωνίας «να καταστήσει συνειδητό το πνευματικό της περιεχόμενο και να διαμορφώσει έτσι την εσωτερική και εξωτερική της ζωή, ώστε να δημιουργήσει ένα *πολιτιστικό σύστημα*» (Πανούσης, 2013:183).

Η κοινωνιολογία αναδεικνύει και μελετά τους τρόπους δράσης και συμπεριφοράς των ανθρώπων και των κοινωνικών ομάδων, που συνθέτουν αντίστοιχα τους μηχανισμούς λειτουργίας της κοινωνίας ερευνώντας τα κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα (Δασκαλάκης, 2017:21). Με σκοπό να επεξηγήσει τις ανθρώπινες ενέργειες, η κοινωνιολογία διερευνά τα προσωπικά στοιχεία, τις κοινωνικές σχέσεις και τους φυσικούς παράγοντες, που προσδιορίζουν το κοινωνικό γεγονός, αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τη συλλογική και την κοινωνική διάσταση της ανθρώπινης ζωής (Καντζάρα, 2008:34 Καραμούζης, 2015:15).

Με λίγα λόγια, η επιστήμη της Κοινωνιολογίας επιχειρεί να μελετήσει και να διακριβώσει τις ανθρώπινες εκείνες ενέργειες και τις αιτιακές σχέσεις αλληλόδρασης και αλληλεπίδρασης, που οδηγούν σε αυτές τις ενέργειες, για τη σύνθεση και ανασυγκρότηση των ανθρώπινων κοινωνιών, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι τις μεταβιβάζουν (Καραμούζης, 2015:14). Το αντικείμενο μελέτης της κοινωνιολογίας είναι η κοινωνία, τα κοινωνικά φαινόμενα, η δράση των κοινωνικών ομάδων, οι σχέσεις μεταξύ ατόμου και ομάδων, οι σχέσεις μεταξύ κοινωνικών ομάδων, οι κοινωνικές διαδικασίες και ο μετασχηματισμός των κοινωνιών (Καντζάρα, 2008:34 Κασιμάτη κ.α., 2015:14). Ένα παράγωγο της οργάνωσης των σχέσεων και των δράσεων στην κοινωνία, το οποίο έχει ως απώτερο στόχο την εξασφάλιση της κοινωνικής ισορροπίας αποτελεί η πειθαρχία (Δασκαλάκης, 2017:265). Η πειθαρχία είναι μια έννοια, η οποία έχει προσλάβει διαχρονικά διάφορες σημασίες, ανάλογα με τις συνθήκες και το σκοπό της χρήσης της κάθε φορά.

Η λέξη πειθαρχία είναι σύνθετη και αποτελείται από τις λέξεις πείθω/ομαι και αρχή/ω, που σημαίνει υπακοή μέσω της πειθούς κάποιου ανθρώπου σε κάποιον άλλον, ο οποίος εκπροσωπεί κάποια αρχή, και δηλώνει «την υποταγή στους ανωτέρους ή στους ισχύοντες κανόνες» (Μπαμπινιώτης, 2009:859). Ορίζεται δε στο

Λεξικό της κοινής νεοελληνικής (1998:1047) ως «η υπακοή σε κανόνες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη δράση των ατόμων ενός συνόλου και εξασφαλίζουν την τάξη». Ως πειθαρχία νοείται ένας καθορισμένος κανόνας ή περισσότεροι κανόνες συμπεριφοράς, που αναπτύχθηκαν από τους ανθρώπους με βάση τους κανόνες δικαίου και ηθικής της κοινωνίας, αλλά και κανόνες συμπεριφοράς που ανταποκρίνονται «στις απαιτήσεις κάποιας οργάνωσης» (Κασιούρας, 1988:208-209).

Στην αρχαία Ελλάδα, η πειθαρχία αποτελούσε έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες εύρυθμης λειτουργίας του πολιτεύματος, είτε αυτό ήταν ολιγαρχία, είτε δημοκρατία (ευνομία), αλλά και στο πλαίσιο της ηθικής, βρίσκονταν ανάμεσα στις πιο σπουδαίες αρετές η υπακοή σε άγραφους νόμους θεών, η τήρηση όρκων και ο σεβασμός προς τους άλλους. Γενικά, η πειθαρχία και η υπακοή στους νόμους προστάτευαν την ακεραιότητα των ατόμων, συντελώντας στην ευημερία των κοινωνιών. Έτσι, η υπακοή σε κανόνες και νόμους συνιστούσε την πειθαρχία στην αρχαία Ελλάδα (Δασκαλάκης, 2017:265). Αυτό γίνεται φανερό στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία και τραγωδία, όπου η πειθαρχία αναφέρεται στην ευπείθεια και την υπακοή σε διαταγές και νόμους. Ο Πλάτωνας περιγράφοντας την ιδανική πολιτεία επισημαίνει, ότι η ευνομία, που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημοκρατική λειτουργία της πολιτείας, είναι η υπακοή σε σπουδαίους νόμους «Ευνομία πειθαρχία νόμων σπουδαίων» και αναφέρει ότι ο νόμος στοχεύει στην ευημερία του συνόλου των πολιτών συνενώνοντάς τους αρμονικά με την πειθώ και τη βία «πειθοῖ τε καὶ ἀνάγκη» (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2007). Ενώ στην Αντιγόνη του Σοφοκλή διαβάζουμε ότι «Αναρχίας δε μείζον ουκ ἔστι κακόν αὐτὴ πόλεις ὀλυσιν, ἡ δ' ἀναστάτους οἴκους τίθησιν, ἡ δὲ συμμάχους δορός τροπὰς κατακρήγνυσιν τῶν δι' ὀρθομένων σῶζει τὰ πολλὰ σώμαθ' ἡ πειθαρχία» (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2006: στ.672), όπου διακηρύσσεται η αξία και η σημασία της πειθαρχίας, αφού η απειθαρχία και η αναρχία προξενούν πολλά δεινά. Η απειθαρχία ήταν, για τους αρχαίους Έλληνες, αιτία διαταραχής της ομαλής λειτουργίας της πόλης και αποτελούσε μεγάλη ντροπή για τον απείθαρχο άνθρωπο, τον οποίο φυσικά τιμωρούσαν.

Η λέξη πειθαρχία (discipline) προέρχεται από τη λατινική λέξη *discere*, που φανερώνει μια ηθική πράξη, έναν τρόπο μάθησης, «εξουσίας και καθοδήγησης, επιρροής και κυβέρνησης του πνεύματος των ατόμων» (Δασκαλάκης, 2017:265). Η πειθαρχία συνδέεται συχνά με τον αυταρχισμό και την καταστολή (Pitsoe & Letseka, 2014:1529). Πολλές φορές, η πειθαρχία υιοθετώντας ορισμένα αρνητικά δομικά κοινωνικά στοιχεία χρησιμοποιήθηκε ως μέσο επιβολής συγκεκριμένων ιδεολογιών

και πρακτικών αντίθετων με την κοινή αίσθηση του δικαίου, γι' αυτό το λόγο συνδέθηκε με απολυταρχικές, αναχρονιστικές ιδεολογίες (Κυρίδης, 1999:13-14). Έτσι, η πειθαρχία ως έννοια συχνά δηλώνει την απόλυτη υποταγή και ενσωματώνει αρνητικά στοιχεία κυρίως σε ό,τι έχει να κάνει με την αξία της ελευθερίας του ατόμου. Συγκεκριμένα, ο Μ. Foucault υποστηρίζει ότι «η πειθαρχία κατασκευάζει άτομα» και αποτελεί εκείνη την ειδική τεχνική μιας εξουσίας που χρησιμοποιεί τα άτομα ως αντικείμενα, αλλά και ως όργανα για την άσκησή της (Φουκώ, 1989: 227). Ο Μ. Weber θεωρεί ότι η έννοια της πειθαρχίας περιλαμβάνει τον «εθισμό», που αναφέρεται στην άκριτη και χωρίς αντίσταση υπακοή, και παραθέτει έναν ορισμό της πειθαρχίας, σύμφωνα με τον οποίο «πειθαρχία είναι η δυνατότητα που έχει μια διαταγή να γίνει σεβαστή λόγω εθισμού από μια καθορισμένη ομάδα ατόμων με έναν τρόπο άμεσο, αυτόματο και στερεότυπο» (Weber, 1978:263).

Κατά τη σύνδεση της πειθαρχίας με την έννοια της εξουσίας ο Γ. Πεπονής (Πεπονής, 1994) επισημαίνει ότι η διαδικασία εγκαθίδρυσης της πειθαρχίας περιλαμβάνει τρεις στρατηγικές εξουσίας. Η ιεραρχική επίβλεψη διαχέεται σε όλο το εύρος των πειθαρχικών οργανισμών. Συνδέεται με την οπτική επιτήρηση, τη γενίκευση δηλαδή του εξουσιαστικού και ελεγκτικού βλέμματος του ανωτέρου προς τον κατώτερο. Θεσμοποιούνται συστήματα κυρώσεων και επιβραβεύσεων που συναρτώνται με τον όλο και λεπτομερέστερο προσδιορισμό της κοινωνικής συμπεριφοράς και την ολοένα και λεπτομερέστερη διάγνωση των αποκλίσεων από την κανονικότητα. Θεσμοποιούνται εξετάσεις, με τη διπλή έννοια που έχει ο όρος στο σχολείο και στο νοσοκομείο. Η εξέταση επιτρέπει τη διάγνωση της κατάστασης των ατόμων, την κατάταξή τους στους ταξινομικούς πίνακες των γνώσεων και των θεσμών, καθώς και τον προσδιορισμό τυχόν διορθωτικών μέτρων αν διαπιστωθούν αποκλίσεις από τις προδιαγεγραμμένες καταστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο, η εξέταση συγκροτεί τα άτομα ως αντικείμενα εξουσίας και γνώσης. Η παραπάνω θεώρηση της πειθαρχίας, ως παράγωγο και συστατικό στοιχείο της εξουσίας, αποτελεί τη θεωρητική βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η αρνητική σημασιοδότηση του όρου (Κυρίδης, 1999:19).

Έχει μεγάλη σημασία η οπτική προσέγγισης της πειθαρχίας, αλλά και τα «εργαλεία» που χρησιμοποιούνται για την προσαρμογή των ατόμων με βάση αυτήν. Μια κοινωνία δομείται από το συνδυασμό των προσωπικών συμφερόντων των μελών της με τις ανάγκες τους και με τους κοινωνικά καθορισμένους κανόνες συμπεριφοράς. Είναι γεγονός ότι η πειθαρχία συνδέεται με την έννοια της γνώσης,

όπου η μία εμπεριέχεται στην άλλη, αλλά και με την έννοια της μάθησης, καθώς συνολικά συνθέτουν την ικανότητα του ανθρώπου, με τρόπο ελεγχόμενο να αναπτύσσει συμπεριφορά και δράση σε αντιστοιχία με κανόνες και θεσμικά πλαίσια (Σολομών & Κουζέλης, 1994:7). Η κοινωνική ζωή χρειάζεται την πειθαρχία για την αρμονική συνύπαρξη των ανθρώπων και επομένως την ομαλή λειτουργία και διατήρησή της. Σε αυτό το σημείο εμφανίζεται η έννοια της πειθαρχίας ως απαραίτητο στοιχείο διαμόρφωσης της κοινωνικής συμπεριφοράς, που είναι αποτέλεσμα κοινωνικής μάθησης και έχει ως στόχο να φέρει σε αρμονία τη συμπεριφορά του ατόμου με τα υπάρχοντα κοινωνικά δεδομένα. Είναι φανερό, πως η πειθαρχία είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Κι αυτό γιατί ένας άνθρωπος για να κοινωνικοποιηθεί χρειάζεται να υπακούσει ή και να ενστερνιστεί κάποιους βασικούς κοινωνικούς κανόνες, εν ολίγοις να πειθαρχήσει (Αναγνωστοπούλου, 2008:72-73).

Πρώτος ο E. Durkheim θεώρησε, πως η πειθαρχία συνδέει την κοινωνία με το άτομο και υποστήριξε ότι η ηθική συμπεριφορά του ατόμου προϋποθέτει την πειθαρχία σε ορισμένους κανόνες για να είναι συνεπής και κανονική προς τους άλλους ορίζοντας την πειθαρχία ως «μια κανονικότητα στο χώρο και στο χρόνο της εμπειρίας και της υποταγής της συμπεριφοράς σε μια σειρά κανόνων και εντολών στις οποίες αναλύονται αρχές γενικής αποδοχής» (Αραβανής, 2000:9). Η πειθαρχηση ξεκινά με τον περιορισμό των επιθυμιών εκ μέρους του ατόμου, δηλαδή την ανάπτυξη της πολύ σημαντικής αυτοπειθαρχίας, την οποία επιδιώκει και το σχολείο. Η διαδικασία κατά την οποία το άτομο θα συμμορφωθεί σε συγκεκριμένους κανόνες και θα διαμορφώσει ανάλογη συμπεριφορά, είναι η πειθαρχία, που βρίσκεται σε συνάρτηση με την διαδικασία της κοινωνικοποίησης και έχει ως προϋπόθεση τον έλεγχο είτε από τους άλλους, είτε από το ίδιο το άτομο. Η πειθαρχία σημαίνει έργο που απαιτεί προθυμία και συνεργασία, ενώ περιλαμβάνει τις έννοιες της πράξης και του αποτελέσματος κατά τη διαδικασία αγωγής του παιδιού (Ασπιώτης, 1959:31-32).

Οι Pitsoe & Letseka (2014:1525) επισημαίνουν ότι η πειθαρχία αποτελεί ένα «ρευστό και ταυτόχρονα πορώδες κοινωνικό κατασκεύασμα» υποδηλώνοντας τις μεταβολές που έχει επιδεχθεί χωροχρονικά. Η ενσωμάτωση της πειθαρχίας στην κοινωνική πραγματικότητα δεν έγινε ξαφνικά, αλλά εμφανίστηκε σαν φυσικό επακόλουθο στην προσπάθεια των ανθρώπων να συμβιώσουν αρμονικά. Σύμφωνα με τον Μ. Φουκώ πρόκειται για «έναν τύπο εξουσίας, έναν τρόπο άσκησης, που περιλαμβάνει ένα σύνολο οργάνων, τεχνικών, μεθόδων, διαδικασιών, επιπέδων

εφαρμογής, στόχων. Είναι μια «φυσική» ή μια «ανατομία» της εξουσίας, μια τεχνολογία» (Φουκώ, 1989:283). Η παρατήρηση της θεωρίας του Foucault σχετικά με την πειθαρχική κοινωνία, σύμφωνα με την οποία το άτομο αποτελεί «εκπαιδεύσιμο γρανάξι των κρατικών μηχανισμών», σε συνδυασμό με τη θεωρία του Luhmann, η οποία αναφέρεται στην οργάνωση της κοινωνικής δομής σε συστήματα, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η πειθαρχία των υποκειμένων επιτυγχάνεται μέσω μιας αυτοματοποιημένης διαδικασίας, κατά την οποία ο άνθρωπος καταφέρνει να επιβιώνει αρμονικά με τους άλλους ανθρώπους (Luhmann, 1986: 14 στο Τάση, 2014:117).

Η πρακτική αυτή της πειθαρχίας εδραιώνεται σταδιακά ως βασικό στοιχείο της κοινωνίας, που συντελεί στη διατήρηση και την αναπαραγωγή της, με βάση κάποια μορφή ελέγχου. Σύμφωνα με τον S. Nisbet (Κυρίδης, 1999:15-16) υπάρχουν τέσσερα στάδια ανάπτυξης της πειθαρχίας, έτσι στο πρώτο στάδιο, η πειθαρχία εμφανίζεται συνειρμικά, αυτό της συναίνεσης, όπου το άτομο συμμορφώνεται σε κάποιες καταστάσεις ανάλογα με το συναίσθημα που του προκαλούν. Από την άλλη πλευρά στο στάδιο της αυταρχικότητας το άτομο υπακούει σε άλλα άτομα αναγνωρίζοντάς τα ως ανώτερα σε αυστηρά ιεραρχημένες κοινωνικές ομάδες (π.χ. στρατός ή δημόσια διοίκηση). Υπάρχει και το στάδιο της κοινωνικής πειθαρχίας κατά το οποίο κυριαρχεί ο κοινωνικός έλεγχος, καθώς το άτομο-μέλος μιας κοινωνικής ομάδας αλληλεπιδρά με τα υπόλοιπα μέλη της (π.χ. σχολική πειθαρχία). Το στάδιο που εμφανίζεται μετά από όλα τα προαναφερθέντα είναι η λεγόμενη προσωπική ελευθερία, στην οποία το άτομο ελέγχει τον εαυτό του σύμφωνα πάντα με όσα στοιχεία έχει ενσωματώσει προηγουμένως. Τελικά, εδώ η πειθαρχία μετατρέπεται σε «προσωπική υπόθεση του ατόμου, δηλαδή φθάνει στην κατάσταση της αυτοπειθαρχίας» (Κυρίδης, 1999:16).

Σύμφωνα με τον Αρ. Ασπιώτη (1959:32-33) καθώς η πραγματική αγωγή σέβεται την ατομικότητα του παιδιού, πειθαρχία «δεν σημαίνει να τοποθετήσουμε ένα παιδί στη γραμμή και να το αναγκάσουμε να βαδίζει όπως οι άλλοι», αλλά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες του καθενός με σκοπό να προσαρμόζονται αναλόγως οι μέθοδοι αγωγής και να είναι εφικτή η ανάπτυξη της εσωτερικής πειθαρχίας «της μόνης ανθρώπινης μορφής πειθαρχίας» σε συνδυασμό με την επιβολή εξωτερικής πειθαρχίας, που προετοιμάζει την πρώτη. Όπως επισημαίνει ο Duckworth (2009: 536) η αυτοπειθαρχία είναι η ικανότητα διαχείρισης της δύναμης του να επιτυγχάνει κανείς στόχους και να υποστηρίζει τα πρότυπα, που θεωρεί για τον εαυτό του επιθυμητά, και δεν πρόκειται για ικανότητα να κάνει κάποιος αυτό που

τον διατάζουν άλλοι άνθρωποι να κάνει, αλλά να κάνει αυτό που θέλει έχοντας τη γνώση του τρόπου διαχείρισης των συναισθημάτων και των σκέψεών του και του τρόπου οργάνωσης της συμπεριφοράς του.

1.2. Ο ρυθμιστικός ρόλος των κοινωνικών κανόνων

Σε μία ιδεώδη κοινωνία δεν θα υπήρχε ανάγκη κανόνων, εάν η ελευθερία των ανθρώπων θα εναρμονίζονταν με όλες τις ανθρώπινες τάσεις, εφόσον όμως κάτι τέτοιο δεν υφίσταται, τότε ο κανόνας αποτελεί το μέσο δια του οποίου επιτυγχάνεται η ισορροπία μεταξύ των δύο βασικών και αντιτιθέμενων αξιών, της ελευθερίας του ατόμου και της εξουσίας της ομάδας, όπου η υπερίσχυση της πρώτης φέρει αναρχία, ενώ της δεύτερης τυραννία (Ασπιώτης, 1959:37). Στα θεμέλια μιας κοινωνίας βρίσκεται η πειθαρχία ή καλύτερα η αυτοπειθαρχία των μελών της. Οι κανόνες αποτελούν συστατικά στοιχεία της πειθαρχίας. Για να λειτουργήσει αρμονικά χρειάζεται τα μέλη της να συνεργάζονται και να λειτουργούν σ' ένα πλαίσιο κανονισμών, προκειμένου να μην υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ τους.

Η κοινωνική πραγματικότητα δεν μπορεί να λειτουργήσει ομαλά με την επιβολή των ηθικών της κανόνων, αλλά η εύρυθμη λειτουργία της εξαρτάται από την υιοθέτηση των κοινωνικών της κανόνων από το ίδιο το άτομο ως προσωπικοί ηθικοί κανόνες. Οι γενικοί κανόνες, που διέπουν τις κοινωνικές περιστάσεις της κοινωνικής ζωής, συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση του ανθρώπου. Το σύνολο των κοινωνικών και ηθικών κανόνων περιλαμβάνουν τις προσδοκίες και τις κυρώσεις δημιουργώντας το πεδίο ισχυρών κοινωνικών αντιδράσεων στη μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά (Spicker, 2004:124). Κατά τη δράση των κοινωνικών υποκειμένων σε διάφορες περιστάσεις παρατηρείται ότι η έννοια του «κανονικού» συνάδει με το κοινωνικό περιβάλλον, στο πλαίσιο του οποίου εκδηλώνεται η εκάστοτε δραστηριότητα, ενώ τα βασικά χαρακτηριστικά του είναι κοινωνικά και χρονικά προσδιορισμένα. Γενικότερα, εκείνες οι αντιλήψεις και οι πράξεις, που είναι κοινωνικά αποδεκτές ή απορριπτέες από την κοινωνία συμβάλλουν στη συγκρότηση προτύπων συμπεριφοράς, τα οποία συνάδουν με τις κοινωνικές αξίες των κοινωνικών ομάδων σε συγκεκριμένο χρόνο (Πανούσης, 2013:181).

Η σημασία της λέξης «κανόνας» αναφέρεται σε «μια γενική αρχή σύμφωνα με την οποία γίνεται κάτι» (Μπαμπινιώτης, 2009:511). Ουσιαστικά, ένας κανόνας είναι ένα πρότυπο, ένα υπόδειγμα ή κριτήριο σύμφωνα με το οποίο σχηματίζεται, λειτουργεί ή κινείται κάτι. Στο *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής* (1998) η λέξη κανόνας

σημαίνει μεταξύ άλλων «ό,τι ρυθμίζει με την ισχύ του νόμου ή της συνήθειας τον τρόπο συμπεριφοράς και γενικά τις σχέσεις των ατόμων μέσα στο κοινωνικό ή σε οποιοδήποτε άλλο σύνολο». Οι κανόνες αποτελούν ρυθμίσεις, που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ενδείκνυται να γίνεται κάτι, έτσι ώστε να μην παρουσιάζεται δυσλειτουργία ή απόκλιση.

Με την έννοια «κανόνας» περιγράφεται εκείνη η προσδοκία σχετικά με τον τύπο συμπεριφοράς που αναμένεται να αποκτήσει το άτομο. «Βασικό χαρακτηριστικό του κανόνα είναι ότι προσανατολίζει τη συμπεριφορά και τη δράση των ατόμων σε συγκεκριμένες περιστάσεις» (Κωνσταντίνου, 2006:45). Ένας κανόνας συνήθως είναι προϊόν κοινής αποδοχής ή σιωπηλός κανόνας, που «θεσπίζεται» ασυνείδητα από τα μέλη μιας ομάδας. Αυτοί οι κανόνες συμπεριφοράς είναι οι αποκαλούμενοι κοινωνικοί κανόνες, οι οποίοι αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, έχοντας ως προορισμό να ρυθμίζουν την κοινωνική δραστηριότητα των κοινωνικών ομάδων και των μελών τους και προέρχονται από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο ή από τα ίδια τα μέλη της ομάδας που εκχωρούν κάποιες ελευθερίες τους για το «κοινό» καλό (Κυρίδης, 1999:81). Οι κανόνες συμβάλλουν στον περιορισμό της ελεύθερης δραστηριότητας κάθε ανθρώπου, με σκοπό τη διατήρηση της τάξης στην προσωπική και κοινωνική ζωή σε μια εξελικτική διαδικασία από τη στιγμή της γέννησής του παιδιού (Ασπιώτης, 1959:35).

Τα παιδιά αρχικά παρατηρούν τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικοί αυτοί κανόνες ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων σχετικά με τη συμβίωσή τους και σταδιακά μεγαλώνοντας αρχίζουν να σκέφτονται κριτικά, με αποτέλεσμα να είναι ικανά να αποδεχτούν τους κανόνες και να συμπεριφέρονται με βάση αυτούς προς όφελός τους. Η αποδοχή των κοινωνικών κανόνων προκύπτει από τη συνειδητοποίηση των θετικών συνεπειών, που μπορεί να επιφέρει η τήρησή τους. Επομένως βασικό χαρακτηριστικό των κοινωνικών κανόνων είναι ο προσανατολισμός της συμπεριφοράς των μελών της κοινωνίας, όταν αυτά ενεργούν σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Ενώ, σύμφωνα με τον Splitter οι κοινωνικοί κανόνες «εμφανίζονται σαν ομοιομορφία στη συμπεριφορά των ατόμων και λειτουργούν σαν αξίωση για το πώς θα συμπεριφερθεί το άτομο ή σαν το κριτήριο για το πώς θα αξιολογηθεί η συγκεκριμένη του συμπεριφορά» (Splitter, 1967 στο Γκότοβος, 1982:79).

Γενικά τίθενται ορισμένοι περιορισμοί και δημιουργείται ένα «επιτρεπτό» πεδίο δράσης των ανθρώπων, το οποίο είναι σημαντικό να ενσωματώσουν μόνοι τους, έτσι

ώστε να μην εμφανίζονται προβλήματα κατά τη συνεργασία και την αλληλεπίδρασή τους. Τα προβλήματα αυτά ορίζονται από το βαθμό απόκλισης της συμπεριφοράς του ατόμου από τα όρια εκείνα που θέτει ένας κανόνας. Οι κανόνες χαρακτηρίζονται «από πνεύμα αμεροληψίας και δικαιοσύνης και καθορίζουν αφενός το πλαίσιο της επιβαλλόμενης συμπεριφοράς, αφετέρου την έκταση της παραδεκτής απόκλισης από τη σωστή συμπεριφορά» (Τριλιανός, 2008:236). Για να είναι αποδεκτοί οι κανόνες από όσο το δυνατόν περισσότερους ανθρώπους, που ανήκουν σε μια κοινωνική ομάδα, πρέπει να έχουν θεσπιστεί με τη σύμφωνη γνώμη της πλειονότητάς τους και η τήρηση αυτών των κανόνων θα εξαρτηθεί από το βαθμό που εκφράζουν τις προσωπικές επιδιώξεις σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο. Η αποκαλούμενη ορθή ή «κανονική» συμπεριφορά συνάδει με αυτούς τους κανόνες (τυπικούς και άτυπους) που διέπουν ένα κοινωνικό σύνολο, ενώ η διαμόρφωσή της γίνεται με βάση αυτούς τους κανόνες μέσω της πειθαρχίας και αυτοπειθαρχίας εν γένει (Τριλιανός, 2008:240).

1.3. Η κοινωνικοποίηση και ο κοινωνικός έλεγχος

Ανέκαθεν, οι άνθρωποι εμφάνιζαν κοινωνικό ενδιαφέρον, με την έννοια της συνεργασίας για την επιβίωση. Είναι φανερό από την ιστορία εξέλιξης του ανθρώπινου γένους, η έμφυτη επιθυμία των ανθρώπων να αναπτύσσουν σχέσεις με τους συνανθρώπους τους και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, η οποία καλείται κοινωνικότητα και ορίζεται ως η «έμφυτη τάση για συναναστροφή με άλλους ανθρώπους» (Μπαμπινιώτης, 2009:564). Ο Αριστοτέλης (Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη κ.α., 2015:102) υποστήριξε ότι ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον, λέγοντας χαρακτηριστικά ότι «ο άνθρωπος είναι από τη φύση του ζώο πολιτικό ...Όλων λοιπόν των ανθρώπων η ορμή προς μία τέτοια κοινωνία ανάγεται στην ίδια τους τη φύση, και εκείνος που πρώτος συγκρότησε μια τέτοια κοινωνία είναι πρωτουργός μέγιστων αγαθών», αναγνωρίζοντας για πρώτη φορά, ως ένα από τα βασικά στοιχεία οργάνωσης μιας κοινωνίας, την κοινωνικοποίηση των μελών της. Πράγματι, ο άνθρωπος μέσω μιας μακρόχρονης πολύπλοκης διαδικασίας «εκκοινωνισμού» μετατράπηκε από απλό φυσικό ον σε ον της συνείδησης, της ιδεολογίας και του πολιτισμού (Τσαρδάκης, 2004:46).

Η δια βίου διαδικασία της κοινωνικοποίησης ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου και προϋποθέτει την κοινωνία στο πλαίσιο της οποίας συντελείται (Πιπερόπουλος, 1999). Περιλαμβάνει δε τις κοινωνικές αξίες, τους

κοινωνικούς κανόνες, καθώς και τη λειτουργία του κοινωνικού ελέγχου (Κασιμάτη κ.α., 2015:51). Ο Giddens (2002:76) ορίζει την κοινωνικοποίηση ως τη «διαδικασία εκείνη με την οποία το απροστάτευτο παιδί γίνεται βαθμιαία ένα αυτοσυνείδητο και πληροφορημένο πρόσωπο, το οποίο έχει αποκτήσει τις δεξιότητες που απαιτεί ο πολιτισμός στον οποίο γεννήθηκε». Ωστόσο, το παιδί δεν είναι ένας παθητικός δέκτης των επιδράσεων του κοινωνικού περιβάλλοντος, αλλά από την στιγμή της γέννησής του είναι ένα ενεργό ον, διαπραγματεύεται, αποδέχεται ή αρνείται.

Κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά συνδέεται άμεσα με την επίδραση που ασκείται στο άτομο από τον κοινωνικό του περίγυρο. Τα μέλη μιας κοινωνίας καλούνται να υιοθετήσουν τα αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς και τους κανόνες, που διέπουν τις κοινωνικές σχέσεις, και αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για τη διατήρηση της συνοχής και της ομαλής λειτουργίας της κοινωνίας (Δασκαλάκης, 2017: 268-269). Πιο συγκεκριμένα, τα κοινωνικά πρότυπα, τα οποία αποτελούν αξίες ή ακόμη και «φίλτρα», στοχεύουν στη διατήρηση της ενότητας της κοινωνίας συμβάλλοντας στην κοινωνικοποίηση, στην συνοχή και ενότητα της κοινωνικής ομάδας, αλλά και στη διαμόρφωση ορισμένων κοινών κοινωνικών στάσεων (Πανούσης, 2013:181). Βέβαια, δεν είναι δεδομένη η υιοθέτηση προτύπων ή η συστηματική εφαρμογή των κανόνων, και όταν οι τυπικοί ή άτυποι κοινωνικοί κανόνες δεν τηρούνται από το άτομο, αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζεται μια απόκλιση από την κοινά αποδεκτή συμπεριφορά. Η απόκλιση αυτή φανερώνει ότι το άτομο διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του από το συγκεκριμένο τυπικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Δ. Τσαούση (Τσαούσης, 1989:32) απόκλιση είναι «η κοινωνικά παραδεκτή απόσταση του τρόπου εκπλήρωσης (υποκειμενική διάσταση) από το κανονιστικά ορισμένο περιεχόμενο (αντικειμενική διάσταση) του ρόλου» και συνιστά παραβίαση του κοινωνικού κανόνα. Απόκλιση επομένως, θεωρείται αρχικά, μη αποδοχή ορισμένων κανόνων.

Οι άνθρωποι με τις πράξεις και τη συμπεριφορά τους ασκούν επιρροή στο κοινωνικό τους περιβάλλον, αλλά και επηρεάζονται από αυτό. Οι στάσεις του ατόμου μορφοποιούνται συνεχώς, μέσω δυναμικών σχέσεων, κατά τις οποίες το άτομο δεν είναι ένας παθητικός δέκτης πληροφοριών και υποδείξεων, αλλά ως μοναδικός χαρακτήρας συμμετέχει ενεργά σε αυτή τη συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης (Κασιμάτη κ.α., 2015:52-53). Ανάλογα με τις συνθήκες κάθε φορά ο άνθρωπος βρίσκεται σε μια διαδικασία «δούναι και λαβείν» κατά την οποία δέχεται διάφορα στοιχεία, τα επεξεργάζεται, τα ερμηνεύει και τελικά κάποια τα απορρίπτει και κάποια άλλα τα προσαρμόζει στην προσωπική του υπόσταση και τα εκφράζει με τη στάση

του επηρεάζοντας με τη σειρά του και τους άλλους ανθρώπους. Αυτή η διαδικασία διαρκεί όλη τη ζωή του ανθρώπου και καλείται κοινωνικοποίηση (Τσαρδάκης, 1993).

Η έννοια της κοινωνικοποίησης βέβαια, πρέπει να διαφοροποιείται από την έννοια της αγωγής, αφού η δεύτερη αποτελεί μέρος της πρώτης. Πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία, που πραγματοποιείται εφ' όρου ζωής και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες βιολογικούς και κοινωνικο-οικονομικούς, οι οποίοι διαμορφώνουν και την κοινωνική ταυτότητα του κάθε ανθρώπου. Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης διέρχεται από διάφορες φάσεις της ζωής του ανθρώπου, κατά την οποία εκείνος βρίσκεται σε διαρκή συνδιαλλαγή με το κοινωνικό του περιβάλλον. Η συμβολή της οικογένειας, του σχολείου, του φιλικού περιβάλλοντος και του επαγγελματικού χώρου, που αποτελούν τους λεγόμενους φορείς κοινωνικοποίησης, είναι καθοριστική για την ενσωμάτωση του ατόμου στο κοινωνικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 2006).

Μολονότι δεν υπάρχει μια ενιαία θεωρητικά αποδεκτή αντίληψη, εντούτοις ο όρος κοινωνικοποίηση νοηματοδοτείται γενικά ως η διαδικασία κατά την οποία ο άνθρωπος εντάσσεται στην κοινωνία και επομένως μαθαίνει να συμπεριφέρεται κοινωνικά (Κασιμάτη κ.α., 2015:51). Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι πραγματοποιείται εκμάθηση των ηθικών και κοινωνικών αξιών της εκάστοτε κοινωνίας με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση απόψεων και συμπεριφορών εκ μέρους του «υπό κοινωνικοποίηση» ατόμου. Σημαντική προϋπόθεση της διαδικασίας αυτής αποτελεί η αποδοχή των κοινωνικών ρόλων, που συνάδουν με την αντίστοιχη κοινωνική θέση, την οποία κάθε φορά καλείται να αναλάβει ο άνθρωπος (Γκότοβος, 1985, Τσαρδάκης, 2004:15, 47). Τα καθήκοντα των ανθρώπων προέρχονται από τα καθήκοντα της κοινωνίας, η οποία χαρακτηρίζεται από μια καθολική συνείδηση, το ήθος, που είναι «το αναγκαίο προϊόν κάθε κοινωνίας, αποτέλεσμα των φυσικών και ιστορικών βιοτικών σχέσεων της», ενώ οι κοινωνικοί ρόλοι συνδέονται με πρότυπα και μοντέλα συμπεριφοράς που αναφέρονται στις κοινωνικές λειτουργίες και στους κοινωνικούς σκοπούς (Πανούσης, 2013:181-183). Τόσο η ατομικότητα των υποκειμένων, όσο και η ελευθερία τους έχουν κοινή βάση και αφετηρία, την κοινωνικοποίηση, κατά την οποία αναπτύσσεται το συναίσθημα της ταυτότητας και η ικανότητα για ανεξάρτητη σκέψη και δράση (Giddens, 2002:98).

Σε συνάρτηση με την διαδικασία της κοινωνικοποίησης βρίσκεται η πειθαρχία και έχει ως προϋπόθεση τον έλεγχο είτε από τους άλλους, είτε από το ίδιο το άτομο. Σε μια κοινωνία η πειθαρχία είναι γενική, με χαρακτηριστικό στοιχείο τον κοινωνικό

έλεγχου, και όλοι υπόκεινται σε αυτήν. Όμως, υπάρχει και η ειδικότερη πειθαρχία, που χαρακτηρίζει επιμέρους κοινωνικές ομάδες, τα μέλη των οποίων υπακούουν σε πιο ειδικούς κανονισμούς ανάλογα με την ομάδα, στην οποία ανήκουν όπως για παράδειγμα η σχολική πειθαρχία, η ποδοσφαιρική, η κομματική κ.α. Σύμφωνα με τον Α. Κυρίδη η πειθαρχία, όπως αυτή επιβάλλεται μέσω της διαδικασίας του κοινωνικού ελέγχου, διακρίνεται σε ενεργή ή ενδεχόμενη. Καλείται ενεργή «όταν είναι αποτέλεσμα κοινωνικού ελέγχου που ασκείται στο άτομο με τη μορφή επιβράβευσης ή την επιβολή κολασμού, ενώ ενδεχόμενη, όταν εμφανίζεται ως επακόλουθο του κοινωνικού ελέγχου, που ασκείται με τη μορφή επιβράβευσης - θετικός έλεγχος ή απειλής κολασμού - αρνητικός έλεγχος» (Κυρίδης, Α. 1999:44).

Ο κοινωνικός έλεγχος μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα των κοινωνικών ομάδων ή θεσμών να καταστήσουν αποτελεσματικούς κανόνες ή κανόνες (Reiss, 1951:196). Ο κοινωνικός έλεγχος εμφανίζεται σε όλες τις λειτουργίες συγκρότησης της κοινωνίας που στοχεύουν στον κομφορμισμό (Χαΐδου, 2013:35). Έτσι, ασκείται στα μέλη μιας κοινωνίας με σκοπό να γίνουν αποδεκτές και να εσωτερικευθούν οι αξίες της, αλλά και για να εφαρμοστούν οι κανόνες συμπεριφοράς, χωρίς να εμφανίζονται αποκλίσεις (Δασκαλάκης, 2017:269). Ως μέλος διάφορων κοινωνικών ομάδων, ο άνθρωπος, δέχεται άτυπο ή ανεπίσημο κοινωνικό έλεγχο βάσει του πλαισίου κανόνων της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας, όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι ομάδες συνομήλικων κ.α. (Χαΐδου, 2013:35). Ενώ, ο τυπικός ή επίσημος κοινωνικός έλεγχος ασκείται από τα όργανα της πολιτείας, εφόσον εμφανιστεί η απόκλιση. Όλοι οι θεσμοί και οι μηχανισμοί κοινωνικού ελέγχου της κοινωνίας, προληπτικοί ή κατασταλτικοί, στοχεύουν στην «εξασφάλιση της τήρησης των κανόνων και αξιών και στην αποτροπή της παραβίασής τους από τους πολίτες (Κασιμάτη κ.α., 2015:65).

Κατά την περίοδο της πρώιμης κοινωνικοποίησης του ανθρώπου επιτυγχάνεται σε υψηλό ή χαμηλό επίπεδο η ανάπτυξη του αυτοελέγχου, του εσωτερικού ελέγχου του ατόμου, το οποίο σε μια διαδικασία αξιολόγησης των συνεπειών των πράξεών του ενθαρρύνεται ή αποθαρρύνεται εσωτερικά, ώστε να ενεργήσει αντίστοιχα, ανάλογα με το βαθμό εσωτερίκευσης των κοινωνικών αξιών (Δασκαλάκης, 2017:269). Η ανεπαρκής ή ακατάλληλη κοινωνικοποίηση μειώνει τις πιθανότητες για ανάπτυξη εσωτερικού κοινωνικού ελέγχου με αποτέλεσμα να μην γίνεται αποδεκτό από το άτομο το σύστημα καθιερωμένων αξιών που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και προλαμβάνουν αποκλίσεις (Φαρσεδάκης, 2005:110-111). Ο εσωτερικός προσωπικός

έλεγχος μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα του ατόμου να απέχει από την ικανοποίηση των αναγκών με τρόπους που έρχονται σε σύγκρουση με τους κανόνες και τους κανόνες της κοινότητας (Reiss, 1951:196).

Ωστόσο προκειμένου να θεωρηθεί ότι μια συμπεριφορά αποκλίνει από το κοινωνικά αποδεκτό πρέπει να αξιολογηθεί από κάποιον σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Μια συμπεριφορά πρέπει να σημασιοδοτηθεί από το ενεργόν υποκείμενο και τον παρατηρητή, αφού το κοινωνικό υποκείμενο ενεργεί επιτελώντας έναν ρόλο και ο παρατηρητής με τη σειρά του, λειτουργώντας ως αποδέκτης της συμπεριφοράς σε μια επικοινωνιακή διαδικασία με το άτομο, αξιολογεί την εκάστοτε ενέργεια του *δρώντος* με βάση τους ισχύοντες κανόνες (Γκότοβος, 1988:30). Η λειτουργία του κοινωνικού ελέγχου έχει καθοριστική σημασία σε αυτή τη διαδικασία.

Η μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά ενός υποκειμένου είναι εκείνη η συμπεριφορά, που παραβιάζει τους κοινωνικούς κανόνες ή τις προσδοκίες της κοινωνικής ομάδας ή ολόκληρης της κοινωνίας, στην οποία ανήκει. Πρόκειται για συμπεριφορά, που απομακρύνεται από τα κοινωνικώς αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς, και η οποία κρίνεται από έναν μεγάλο αριθμό ανθρώπων, ότι ξεπερνά τα αποδεκτά όρια. Με τέτοιου είδους συμπεριφορά θεωρείται ότι τα υποκείμενα δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στις προσδοκίες της κοινωνίας, κι επομένως εμφανίζουν παρέκκλιση από το προσδοκώμενο (Spicker, 2004:126). Βέβαια, τα πρότυπα συμπεριφοράς ποικίλλουν ανάλογα με την εποχή ή τον τόπο, αλλά και την κοινωνική ομάδα που τα καθιερώνει κάθε φορά. Έτσι, σε μία ορισμένη εποχή, μία πράξη ή συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί ως μη αποδεκτή κοινωνικά, ενώ σε μια άλλη εποχή όχι. Αυτό έχει μεγάλη σχέση με τις αντιλήψεις που επικρατούν ή και με τις προσδοκίες κάθε κοινωνίας. Εκείνη η συμπεριφορά, που δεν θεωρείται αποδεκτή κάθε φορά, είναι μια «κοινωνικά προσδιορισμένη συμπεριφορά» (Χαραλαμπίδης, 1987).

Τα μέλη μιας ομάδας ή μιας κοινωνίας, με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες πάντα, δέχονται ή απορρίπτουν ενέργειες και πράξεις με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται σταδιακά πρότυπα μη αποδεκτής συμπεριφοράς, που συνάδουν με το πλαίσιο των ηθικών κανόνων που τους δεσμεύουν, καθώς οι άνθρωποι είναι ηθικοί φορείς και αναγνωρίζουν την ευθύνη προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ή της κοινωνίας (Spicker, 2004:112). Προσδιορίζουν τι είναι αυτό που θεωρείται μεμπτό, άρα είναι επιθυμητό να μην υιοθετείται από το σύνολο των μελών, κι έτσι με βάση τις

ηθικές έννοιες, τις ηθικά κατασκευασμένες, ενσωματώνονται οι προσδοκίες στους τρόπους συμπεριφοράς διαμορφώνοντας τους κοινωνικούς κανόνες (Spicker, 2004:114-115). Ουσιαστικά, η μη αποδεκτή κοινωνικά συμπεριφορά είναι μια κοινή απόφαση των μελών μιας χωροχρονικά προσδιορισμένης επιμέρους κοινωνικής ομάδας (π.χ. το σχολείο) ή μιας κοινωνίας. Επομένως, η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά αποτελεί συνέπεια κοινωνικών διαδικασιών (Μιχαλακόπουλος, 1997:136). Όταν τα πρότυπα αυτά πάψουν να εξυπηρετούν τις προσδοκίες της ομάδας, τότε άλλοτε απορρίπτονται, άλλοτε μεταβάλλονται. Οι στόχοι και τα ιδανικά των ανθρώπων διαφοροποιούνται και συμπληρώνονται κατά τη διαδικασία προσαρμογής τους στις ανάγκες που επιβάλλουν κάθε φορά οι συνθήκες της ζωής. Έτσι υπάρχει ένας αναπροσδιορισμός της μη αποδεκτής συμπεριφοράς, αλλά και των κανόνων εκείνων που κατευθύνουν τα άτομα σχετικά με το πώς πρέπει να ενεργούν ή να συμπεριφέρονται (Γκότοβος, 1988).

Σύμφωνα και με τον ορισμό του Λεξικού Κοινωνικών Επιστημών της Unesco (1972:909), ως «αποκλίνουσα συμπεριφορά» (deviant behaviour) ορίζεται «η συμπεριφορά, η οποία αποκρούεται ή συγκρούεται με τους γνώμονες (standards), που είναι κοινωνικώς και πολιτιστικώς αποδεκτοί από μια κοινωνική ομάδα (social group) ή ένα κοινωνικό σύστημα (social system)». Το περιεχόμενο της απόκλισης σχετίζεται άμεσα με το περιεχόμενο των αρχών, οι οποίες υπαγορεύονται από την ηθική της ομάδας και δεν υπόκεινται σε αμφισβήτηση, γι' αυτό και ρυθμίζουν τα συμπεριφορά των μελών της με προσανατολισμό σε συγκεκριμένη μορφή δράσης.

1.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις κοινωνικού ελέγχου

Η εκδήλωση απόκλισης ή παρέκκλισης από την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά έχει προσεγγιστεί από κοινωνιολογική σκοπιά με διάφορες θεωρίες, που αναπτύχθηκαν, και επισημαίνουν την σημαντική επίδραση διάφορων κοινωνικών παραγόντων. Εν προκειμένω, σύμφωνα με τις θεωρίες του κοινωνικού ελέγχου, ο άνθρωπος εκ φύσεως έχει την τάση να δρα ελεύθερα και χωρίς περιορισμό, καθώς φαίνεται να είναι αποδεκτή εν μέρει η φροϋδική ιδέα ότι οι αποκλίσεις μπορούν να προκύψουν εκ φύσεως (Kempf, 1993:145). Βέβαια, το σύστημα λειτουργεί με συγκεκριμένη οργάνωση και αποσκοπεί στην «αποδιάρθρωση της προσωπικότητας των ανθρώπων, για να κάμψει την αντίστασή τους και να επιβάλει έναν κοινό και ελεγχόμενο τρόπο ζωής σε όλους» (Καπραβέλου, 2018:248). Όμως υπάρχουν και ορισμένα στοιχεία που θέτουν όρια στη συμπεριφορά του ανθρώπου και ο ρόλος του

κοινωνικού ελέγχου, τυπικού και άτυπου, είναι καθοριστικός σε αυτή τη διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, αν και όλοι οι άνθρωποι είναι ικανοί να παρανομήσουν εκ φύσεως, εντούτοις ο φόβος του ελέγχου είναι αυτός, που τους συγκρατεί και αποτρέπει την εκδήλωση αντίστοιχης συμπεριφοράς (Χαΐδου, 2013:42). Αυτό σημαίνει ότι ενεργοποιείται ένας εσωτερικός προσωπικός έλεγχος, μία εσωτερική πειθαρχία. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις κοινωνικού ελέγχου υποστηρίζουν ότι ο αυτοέλεγχος και η αυτοπειθαρχία είναι αδύνατο να αναπτυχθούν, αν η κοινωνικοποίηση δεν είναι κατάλληλη ή είναι ανεπαρκής (Φαρσεδάκης, 2005:110). Η υπακοή στους κανόνες και τους νόμους ερμηνεύεται κοινωνιολογικά με διάφορους τρόπους στις θεωρίες για τον κοινωνικό έλεγχο (Σπινέλλη, 2005: 271).

Ο Reiss το 1950 παρουσίασε τη θεωρία του σχετικά με τον ατομικό και κοινωνικό έλεγχο διατυπώνοντας την άποψη, ότι η παραβατική ή παράνομη συμπεριφορά συνιστά αποτυχία των προσωπικών και κοινωνικών ελέγχων να παράγουν συμπεριφορά σύμμετρη με τους κανόνες του κοινωνικού συστήματος. Ως εκ τούτου θεώρησε τη συμπεριφορά ως μία λειτουργική συνέπεια του είδους της σχέσης, που δημιουργείται μεταξύ των προσωπικών και κοινωνικών ελέγχων, και πρότεινε την αυτοεκτίμηση ως παράγοντα οριοθέτησής της (Reiss, 1951:196). Επιπλέον, τόνισε τη σημασία της διαδικασίας της εσωτερίκευσης των συμβατικών αξιών και κανόνων ως προς τη δόμηση της αυτοεκτίμησης εκ μέρους του ατόμου (Brownfield & Sorenson, 1993:250).

Η εκδοχή του J.Toby (1957) σχετικά με την προσέγγιση του κοινωνικού ελέγχου αναφέρεται στην κοινωνική αποδιοργάνωση και το «μερίδιο» των ατόμων στη συμμόρφωση. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται ο ρόλος της κοινωνικής επαγρύπνησης ως προς την εκδήλωση μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς εκ μέρους των ανθρώπων, οι οποίοι, όπως υποστηρίζεται, είναι πιο επιρρεπείς στο να ενεργούν σύμφωνα με τις αντικοινωνικές τους παρορμήσεις, όταν δεν τους έχουν ασκηθεί ισχυροί εξωτερικοί έλεγχοι από τους γονείς και από τα μέλη του κοινωνικού περιβάλλοντος (Toby, 1957: 12-13). Ο Toby επισήμανε την αποτρεπτική αξία των ηθικών και κοινωνικών κυρώσεων, ενώ ανέδειξε ως ισχυρό παράγοντα αποτροπής από μια παράνομη συμπεριφορά το ρόλο της «κοινωνικής τιμής» και του «δυναμικού της ντροπής» σε αυτή τη διαδικασία (Brownfield & Sorenson, 1993:248). Εφόσον, η οικογένεια, το σχολείο και ο κοινωνικός περίγυρος δεν παρέχουν κίνητρα και υποστήριξη ως προς τη συμμετοχή στην κοινωνική δράση, είναι πιθανό οι άνθρωποι, που εμφανίζουν μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, να απορρίπτουν τις

συμβατικές αξίες, επειδή ακριβώς αποτυγχάνουν να τις ενσωματώσουν, διαθέτουν επομένως, διαφορετικό μερίδιο στη συμμόρφωση σε μία συγκεκριμένη κοινότητα (Toby, 1957:17).

Ο I. Nye το 1958 ανέδειξε τη σπουδαιότητα του κοινωνικού ελέγχου ως προς την εμφάνιση ή μη παραβατικής συμπεριφοράς θεωρώντας πρωταρχικό το ρόλο της οικογένειας στην άσκηση του κοινωνικού ελέγχου (Κουράκης, 2012:151). Επισημάνει δε, ότι οι γονείς, που υπερεκτιμούν τις ικανότητες των παιδιών τους, μπορεί να είναι βίαιοι απέναντί τους, ασκώντας τους άμεσο κοινωνικό έλεγχο, καθώς αναμένουν περισσότερα από τη σχέση τους με τα παιδιά τους και τη συμπεριφορά τους (Nye, 1979 στο Gelles, 1983:161). Επομένως, οι οικογενειακές σχέσεις και η δομή τους αποτελούν βασικά σημεία της θεωρίας του Nye. Η έμφαση επικεντρώνεται κυρίως στη σημασία του έμμεσου γονεϊκού ελέγχου, καθώς υποστήριξε ότι ο εσωτερικός έλεγχος αναπτύσσεται, όταν οι γονείς κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποδέχονται τις ηθικές αξίες της κοινωνίας και να αναπτύσσουν κοινωνική συνείδηση (Kempf, 1993:145).

Η θεωρία ελέγχου του Reckless (1961) συμπεριλαμβάνει τόσο εξωτερικά όσο και εσωτερικά στοιχεία ελέγχου της συμπεριφοράς, που αποκαλούνται εξωτερικές και εσωτερικές δυνάμεις συγκράτησης αντίστοιχα, όπως κατευθύνσεις, θετικές και αρνητικές κυρώσεις, κίνητρα κ.α. (Kempf, 1993:146). Συγκεκριμένα, θεωρείται ότι η κοινωνία παρέχει ευκαιρίες, τόσο απομάκρυνσης από την υιοθέτηση μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς, όσο και κατεύθυνσης προς αυτή. Ο συνδυασμός του βαθμού εξωτερικής και εσωτερικής αυτοσυγκράτησης, δηλαδή των παραγόντων του κοινωνικού περιβάλλοντος και της προσωπικότητας του ατόμου, μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά στοιχεία δόμησης ισχυρών αντιστάσεων απέναντι στις «κοινωνικές πιέσεις, τους κοινωνικούς πειρασμούς και τις εσωτερικές ωθήσεις», που θα οδηγούσαν το κοινωνικό υποκείμενο σε μη αποδεκτή ή παραβατική συμπεριφορά (Κουράκης, 2012: 152-153). Ως ένα βασικό στοιχείο εσωτερικού περιορισμού στη θεωρία του Reckless επισημαίνεται η ανεκτικότητα, που επιδεικνύει το άτομο στην απογοήτευση που έχει νιώσει, έπειτα από μια μη επιτυχημένη ενέργεια (Brownfield & Sorenson, 1993:247). Επομένως, οι παράγοντες συγκράτησης ή αυτοσυγκράτησης του κοινωνικού υποκειμένου είναι αυτοί που θα διαδραματίσουν σπουδαίο ρόλο στην απομάκρυνση από καταστάσεις και ενέργειες μη αποδεκτής συμπεριφοράς και μπορεί να είναι είτε ενδογενείς παράγοντες, όπως η αυτοεκτίμηση, είτε εξωγενείς, όπως η ενθάρρυνση και υποστήριξη από φίλους (Σπινέλλη, 2005: 272).

Στο πεδίο των θεωριών κοινωνικού ελέγχου βρίσκεται και η θεωρία του Matza (1964), ο οποίος έθεσε υπό συζήτηση την έννοια των «τεχνικών εκλογίκευσης και δικαιολόγησης» της μη κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς μέσω εκμηδένισης των κοινωνικών ελέγχων και των ηθικών αναστολών (Matza, 1964 στο Κουράκης, 2012:153-154). Ουσιαστικά, εισήγαγε μια ερμηνεία ως προς την εκδήλωση παραβατικής ή εγκληματικής συμπεριφοράς μέσω επεξεργασίας αξιών, τάσεων και τεχνικών εξουδετέρωσης εκ μέρους του ατόμου με σκοπό την απελευθέρωση από τους περιορισμούς της κοινωνικής δομής, οι οποίες συμβάλλουν εκ των προτέρων στον εξορθολογισμό εκ μέρους των παραβατών της μη αποδεκτής συμπεριφοράς με αποτέλεσμα να εξουδετερώνουν έπειτα την ενοχή τους (Kempf, 1993:146).

Ο J. Hagan, το 1989, σε συνεργασία με τους συναδέλφους του A. R. Gillis και J. Simpson, ανέπτυξε τη θεωρία εξουσίας-ελέγχου σε μια προσπάθεια θεωρητικής ερμηνείας του χάσματος μεταξύ των φύλων και τις παραλλαγές, που έχουν πραγματοποιηθεί με την πάροδο του χρόνου (Blackwell & Kane, 2015). Ουσιαστικά, η θεωρητική δομή αυτής της εκδοχής ενισχύει βασικά στοιχεία των παραδοσιακών θεωριών ελέγχου με μέτρο την εξουσία, που ασκείται στο οικογενειακό περιβάλλον, η οποία καλείται πατριαρχική εξουσία διαμέσου των μαρξιστικών ορισμών της τάξης, και έχει συγκεντρώσει μικτές διαπιστώσεις όσον αφορά στο ρόλο της πατριαρχίας ως προς τη δόμηση της συμπεριφοράς του κοινωνικού υποκειμένου. Κυρίως δε υποστηρίζει τα στοιχεία εκείνα ελέγχου, που συνδέονται με την κατανόηση των διαφορών μεταξύ των φύλων σχετικά με το έγκλημα και την παραβατικότητα (Blackwell & Kane, 2015).

Ωστόσο, η πιο διαδεδομένη θεωρία κοινωνικού ελέγχου και ίσως η πιο συμβατή με την αντίστοιχη εμπειρική έρευνα είναι η εκδοχή του T. Hirschi, την οποία παρουσίασε το 1969 (Brownfield & Sorenson, 1993:244). Ο Hirschi στην θεωρία του για τον κοινωνικό έλεγχο υποστήριξε ότι «ένα άτομο είναι ελεύθερο να προβεί σε παράνομες ενέργειες επειδή οι δεσμοί του με τη συμβατική τάξη έχουν διακοπεί με κάποιο τρόπο» (Hirschi, 1969:3 στο Kempf, 1993:145). Οι στενοί, ισχυροί κοινωνικοί δεσμοί με ανθρώπους από διάφορες ομάδες, αποτελούν παράγοντα αποτροπής για εκδήλωση συμπεριφοράς που αποκλίνει, σε περίπτωση, όμως, που εξασθενίσουν ή διακοπούν αυτοί οι δεσμοί, τότε εμφανίζεται η εν λόγω συμπεριφορά (Χαίδου, 2013:42). Η θεωρία σχετικά με τους κοινωνικούς δεσμούς δίνει έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις και τους κοινωνικούς περιορισμούς που διαμορφώνονται χωροχρονικά και υποστηρίζει ότι οι δεσμοί με τους θεσμούς της κοινωνίας είναι

αποτρεπτικοί παράγοντες ως προς την απόκλιση από την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά (Βασιλείου, 2011:44).

Η δυνατότητα απόκλισης από την κανονιστική συμπεριφορά θεωρείται καθολική για την θεωρία κοινωνικού ελέγχου του Hirschi, ενώ ο δεσμός με την κοινωνία αποτελεί τον παράγοντα αποτροπής της απόκλισης. Κατά τη διάρκεια της κοινωνικοποίησης κυρίως μέσω έμμεσων, εσωτερικευόμενων ελέγχων και λιγότερο μέσω άμεσων (απαγορεύσεων, ποινών), ποικίλες διαδικασίες, όπως η αποδοχή και η εσωτερίκευση κοινωνικών αξιών, η προσκόλληση με άλλους ανθρώπους, η ενασχόληση με διάφορες συμβατικές δραστηριότητες και η συμμετοχή σε κοινωνικούς θεσμούς, οδηγούν στην ανάπτυξη κοινωνικής συνείδησης και δημιουργούν έναν ισχυρό και δεσμό με την κοινωνία (Φαρσεδάκης, 2005:111). Συγκεκριμένα, αυτός ο κοινωνικός δεσμός δομείται σύμφωνα με τον Hirschi μέσω τεσσάρων βασικών και ανεξάρτητων στοιχείων ελέγχου, την *προσκόλληση* με άλλους, την *δέσμευση* με τις συμβατικές γραμμές δράσης και τους αναγνωρισμένους κοινωνικά στόχους, την *εμπλοκή* στις δράσεις με ενεργό χαρακτήρα και την *πίστη* στην έννομη τάξη, δηλαδή την αποδοχή κοινωνικών κανόνων και αντιλήψεων (Kempf, 1993:146). Επιπλέον, η *πίστη* αναφέρεται κυρίως στο βαθμό εμπιστοσύνης που αναπτύσσουν τα άτομα απέναντι σε συμβατικούς θεσμούς (Brownfield & Sorenson, 1993:251). Με αυτόν τον τρόπο ο έλεγχος της ανθρώπινης συμπεριφοράς πραγματοποιείται μέσω των κοινωνικών δεσμών (Σπινέλλη, 2005:273).

Οι συνδετικές σχέσεις που αναπτύσσονται με τους ανθρώπους στην οικογένεια (γονείς, αδέρφια, συγγενείς), στο σχολείο (δάσκαλοι/ες, συμμαθητές/τριες), αλλά και με τους φίλους αποτελούν όψεις αυτού του κοινωνικού δεσμού και της «ποιότητάς» του. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Hirschi, όσο πιο ασθενής ή αδύναμος είναι αυτός ο κοινωνικός δεσμός, τόσο πιο πιθανό είναι να αναπτύξει κάποιος μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά επηρεάζοντας αντίστοιχα το σύστημα των κοινωνικών κανόνων (Kempf, 1993:147). Βάσει της θεωρίας του ελέγχου μπορεί να αποδειχθεί ότι ο έλεγχος έχει μεγάλη σημασία για τα παιδιά, τα οποία βρίσκονται στην ηλικία, όπου ακόμη δεν έχουν αναπτυχθεί πρότυπα παραβατικότητας και ο ρόλος των θεσμών, όπως της οικογένειας και του σχολείου είναι ακόμη εξέχουσας σημασίας (Agnew, 1985:59).

Ωστόσο, το βασικό ζήτημα προβληματισμού στη θεωρία ελέγχου είναι ότι δεν διασαφηνίζεται το πώς δημιουργούνται και με ποιο τρόπο εξασθενούν αυτές οι συνδετικές σχέσεις ή δεσμεύσεις, καθώς η επίδρασή τους ποικίλλει σε κάθε φάση της

ζωής του ανθρώπου, εφόσον δεν προσδιορίζεται επαρκώς η αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνικών, πολιτισμικών, οικονομικών παραγόντων και δεσμεύσεων, που ευνοούν ή αποτρέπουν την μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά (Λαμπροπούλου, 1994:110). Είναι γεγονός ότι αρκετοί από τους δεσμούς, που προβλέπει ο Hirschi, μπορούν να απωλέσουν τη σπουδαιότητά τους σε διαφορετική ηλικιακή και κοινωνική φάση της ζωής ενός ανθρώπου, όπως, για παράδειγμα, ο δεσμός με τους γονείς, που μπορεί να μεταβληθεί, όταν ο νέος φύγει από το σπίτι για σπουδές (Agnew, 1985:48).

Η προαναφερθείσα θεωρία των κοινωνικών δεσμών ή κοινωνικού ελέγχου μετεξελίχθηκε από τους T. Hirschi και M. Gottfredson (1990) στη θεωρία του αυτοελέγχου, οι οποίοι προώθησαν ουσιαστικά μια νέα εκδοχή της θεωρίας ελέγχου, στην οποία πραγματοποίησαν διαχωρισμό μεταξύ προσωπικών περιορισμών στη συμπεριφορά του ατόμου μέσω αυτοελέγχου και των κοινωνικών περιορισμών συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών και νομικών κυρώσεων (Brownfield & Sorenson, 1993:244). Οι Gottfredson και Hirschi υποστήριξαν ότι το στοιχείο του χαμηλού αυτοελέγχου αποτελεί τον βασικό παράγοντα εκδήλωσης αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Βασιλείου, 2011:44). Σύμφωνα με τη θεωρία τους, ο χαμηλός αυτοέλεγχος ορίζεται ως ο «βαθμός που κάποιος είναι ευάλωτος στους πειρασμούς της στιγμής», επισημαίνοντας τον καθοριστικό ρόλο των «ευκαιριών», δηλαδή των συνθηκών εκείνων, στις οποίες θα βρεθούν τα άτομα με χαμηλό αυτοέλεγχο, και θα ευνοήσουν την εκδήλωση μη επιθυμητής συμπεριφοράς (Καλογεράκη, 2009:533). Ο αυτοέλεγχος περιλαμβάνει ορισμένα στοιχεία, όπως την ικανότητα του ατόμου να αναβάλλει την ικανοποίηση από μία ενέργεια, την τάση του να συμπεριφέρεται προσεκτικά και με επιμέλεια, τη γνωστική του ικανότητα και την ευαισθησία προς τους άλλους, αλλά και τη δέσμευση σε μακροπρόθεσμους στόχους ή σχέσεις (Brownfield & Sorenson, 1993:243, 247).

Αντιθέτως, άνθρωποι με χαμηλό αυτοέλεγχο χαρακτηρίζονται συνήθως από στοιχεία φυγοπονίας, αυθορμητισμού, ατομοκεντρισμού και ριψοκινδυνότητας (Καλογεράκη, 2009:533). Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των ατόμων, που εμφανίζουν χαμηλό επίπεδο αυτοελέγχου, είναι το γεγονός ότι δεν αποδέχονται την απογοήτευση και αντιδρούν, ενώ τόσο οι εσωτερικοί, όσο και οι εξωτερικοί έλεγχοι διαδραματίζουν σε κάθε περίπτωση σπουδαίο ρόλο στην ατομική συμπεριφορά (Brownfield & Sorenson, 1993:247-250). Ο χαμηλός αυτοέλεγχος είναι αποτέλεσμα ανεπαρκούς κοινωνικοποίησης, κατά την οποία οι γονείς δεν επιτυγχάνουν τον κατάλληλο έλεγχο της συμπεριφοράς του παιδιού τους (Βασιλείου, 2011:45). Στο

πλαίσιο της θεωρίας του αυτοελέγχου, το επίπεδο αυτοελέγχου, καθορίζεται από συγκεκριμένες οικογενειακές πρακτικές διαχείρισης, όπως η επίβλεψη και ο εντοπισμός της μη συμβατικής συμπεριφοράς του παιδιού, η κατάλληλη τιμωρία για τη διόρθωση μιας τέτοιας συμπεριφοράς και το είδος του συναισθηματικού δεσμού μεταξύ γονέων και παιδιού (Καλογεράκη, 2009:535). Όταν ο δεσμός των παιδιών με τους γονείς τους είναι ανίσχυρος, η επίβλεψη των παιδιών είναι ελλιπής ή οι ίδιοι οι γονείς είναι εγκληματίες ή αποκλίνοντες, τότε είναι πιθανό τα παιδιά να αναπτύξουν ένα χαμηλό επίπεδο αυτοελέγχου (Σπινέλλη, 2005: 275).

Ο χαμηλός αυτοέλεγχος εμφανίζει θετική συσχέτιση με την παραβατικότητα και οι κοινωνικοί δεσμοί από την άλλη πλευρά σχετίζονται αρνητικά με αυτή, έτσι, τόσο ο αυτοέλεγχος, όσο και οι κοινωνικοί δεσμοί επηρεάζουν τη συμπεριφορά και οι επιπτώσεις αυτών των παραγόντων αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (De Li, 2004:351). Οι Brownfield & Sorenson (1993:251) επισημαίνουν την απουσία του στοιχείου της ηθικής κοινωνικοποίησης ή των πεποιθήσεων ως σημαντική παράλειψη στη θεωρία αυτοελέγχου των Gottfredson and Hirschi, δεδομένου ότι συνδέουν την έννοια του αυτοελέγχου με τον χαρακτήρα του ατόμου, ο οποίος υποδηλώνει εκ των πραγμάτων το βαθμό ηθικής κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης του ατόμου.

1.5. Η δράση της εξουσίας στη συγκρότηση του κοινωνικού υποκειμένου

Η ιδέα ότι ένας άνθρωπος ή μια ομάδα ανθρώπων ασκεί επιρροή κατά κάποιο τρόπο σε έναν άλλον άνθρωπο είναι θεμελιακή για την προσέγγιση της έννοιας της εξουσίας (Κάκουλλου, 1978:181). Σύμφωνα με τον ορισμό του M. Weber εξουσία είναι η «δυνατότητα που έχει κάποιος, ανεξάρτητα από το που στηρίζεται η δυνατότητα αυτή, να επιβάλλει τη θέλησή του στα πλαίσια μιας κοινωνικής σχέσης ακόμη και παρά την ύπαρξη αντιστάσεων» (Weber, 1978:263). Ο Giddens θεωρεί την εξουσία ως έμφυτη τάση στην ανθρώπινη δράση, αφού σχετίζεται με τα μέσα επίτευξης διαφόρων στόχων (Giddens, 1984: 283 στο Λυριντζής, 1995: 13). Ενώ, η σχέση εξουσίας στην προσέγγιση του R. Dahl χαρακτηρίζεται από την επιτυχημένη ενέργεια του Α να κατευθύνει τον Β, ώστε να κάνει κάτι, το οποίο σε διαφορετική περίπτωση δεν θα έκανε (Κάκουλλου, 1978:182).

Ο M. Foucault στο έργο του *Επιτήρηση και Τιμωρία* αναλύοντας τη διαδικασία πειθάρχησης του σώματος φανερώνει πολλές πτυχές του τρόπου ελέγχου των υποκειμένων στην κοινωνία, ενώ η πειθαρχική εξουσία περιγράφεται ως μια τάση των σύγχρονων μορφών κοινωνικού ελέγχου (Κακολύρης, 2008:222). Η έννοια της

εξουσίας γενικά σημαίνει «τη δυνατότητα κάποιου να επιβάλλει τη θέλησή του σε άλλους και να τους ελέγχει» (Μπαμπινιώτης, 2009:376). Ωστόσο, ο Foucault δεν αντιλαμβάνεται την εξουσία ως το αποτέλεσμα της οργανωμένης και συστηματικής επιβολής ενός ατόμου επί κάποιου άλλου ή μιας ομάδας ανθρώπων επί κάποιας άλλης, αλλά ούτε ως μια ιδιότητα, που μπορεί να την διαθέτει κάποιος και κάποιος άλλος όχι, αντιθέτως η εξουσία γίνεται αντιληπτή ως «μια αλυσίδα που διαπερνά τα άτομα και συγκροτεί τα άτομα σε υποκείμενα» (Foucault, 1980:95-99 στο Λυριντζής, 1995:6).

Επομένως, η εξουσία για τον Foucault δεν εξετάζεται μονοδιάστατα ως ένα σύνολο θεσμών και μηχανισμών του κράτους που υποτάσσουν τους πολίτες, ούτε ως ένας τρόπος καθυπόταξης ή ένα γενικό σύστημα κυριαρχίας επί του κοινωνικού συνόλου, αλλά υποστηρίζεται ότι, όπου υπάρχει επιβολή εξουσίας, υπάρχει και αντίσταση ή παραγωγή εξουσίας (Κακολύρης, 2008:222). Διευρύνοντας τα στοιχεία της υποταγής και δικαιοσύνης του δικαστικού συστήματος της κρατικής εξουσίας οδηγείται στη διαπίστωση ότι η έννοια της πειθαρχίας ενυπάρχει σε επιμέρους κοινωνικούς θεσμούς, όπως η οικογένεια, το σχολείο, ο στρατός, όπου δημιουργούνται σαφώς εξουσιαστικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων, τα οποία αναλαμβάνουν ρόλους και καθήκοντα. Έτσι, η προσέγγισή του μεταφέρεται από την κρατική/κοινωνική διάσταση και εστιάζει στην ατομική/κοινωνική διάσταση της επιρροής της πειθαρχικής εξουσίας μέσω των επιμέρους κοινωνικών θεσμών σε επίπεδο πρόληψης ή οριοθέτησης μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της πειθαρχικής κοινωνίας (Τάση, 2014:111-112).

Σε όλες τις ανθρώπινες ιδιότητες και περιστάσεις διακρίνεται η δυνατότητα να επιβάλλει κάποιος τη θέλησή του σε κάποιον άλλο σε μια δεδομένη κατάσταση, κάτι που υποδηλώνει την όψη της εξουσίας στις ανθρώπινες σχέσεις (Weber, 1978:263). Όπως και ο Foucault, έτσι και η Arendt θεωρεί ότι η εξουσία αποτελεί ένα στοιχείο της κοινωνικής δράσης, που δεν μπορεί να αποφευχθεί, από την άποψη ότι οι άνθρωποι δρουν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους καθημερινά και σε κάθε κοινωνική περίπτωση, κάτι που οδηγεί μοιραία στη δημιουργία σχέσεων κυριαρχίας-υποταγής (Λυριντζής, 1995:13). Σύμφωνα με τον Foucault (Φουκώ, 1989: 184, 207) η πειθαρχία έχει άμεση συσχέτιση με την παραγωγή και την άσκηση της εξουσίας, καθώς η πειθαρχία είναι ένας τύπος εξουσίας, μια μεθοδολογία άσκησής της, η οποία διαθέτει ένα σύνολο μέσων και τεχνικών, μεθόδων και τρόπων εφαρμογής των στόχων. Οι μορφές εξουσίας ή οι πειθαρχικές τεχνικές, που χαρακτηρίζουν τις

νεωτερικές κοινωνίες, περιλαμβάνουν την ιεραρχική επιτήρηση, την κανονιστική κύρωση και την εξέταση.

Η ιεραρχική επιτήρηση λαμβάνει χώρα με αναμορφωτικό χαρακτήρα σε έναν αυστηρά καθορισμένο χώρο, που διευκολύνει τον λεπτομερή έλεγχο των υποκειμένων, «μιας αρχιτεκτονικής που θα συντελέσει στη μεταμόρφωση των ατόμων: επιδρώντας σ' εκείνους που στεγάζει, ελέγχοντας τη συμπεριφορά τους, μεταφέροντας σε αυτούς τις κινήσεις της εξουσίας, επιτρέποντας τη γνώση της προσωπικότητάς τους, αναμορφώνοντάς τους (Φουκώ, 1989:229). Η επιτήρηση ως πειθαρχική εξουσία δεν λειτουργεί μόνο προς τα υποκείμενα, αλλά ταυτόχρονα λειτουργεί ως ένα δίκτυο δυνάμεων και σχέσεων, το οποίο μηχανικά τροφοδοτεί και παράγει εξουσία και ο έλεγχος διατρέχει όλο το εύρος της ιεραρχίας, από τον «ελεγκτή» έως τον «επιτηρούμενο» και αντίστροφα. Η κανονιστική κύρωση περιλαμβάνει το σύστημα «κανονικότητας», που έχει δομηθεί για την οριοθέτηση της ανθρώπινης διαγωγής, και τις ποινές που το υποστηρίζουν, ενώ η εξέταση αποτελεί συνδυασμό των τεχνικών της επιτήρησης και της κύρωσης, επιτρέποντας στο σύστημα της εξουσίας να ασκεί τον έλεγχο στα άτομα και να δημιουργεί κατηγορίες και κανόνες, μια βάση γνώσης (Κακολύρης, 2008:220).

Η εξουσία είναι παραγωγική του ανθρώπινου υποκειμένου, κάτι που σημαίνει ουσιαστικά ότι το υποκείμενο δομείται ως αποτέλεσμα της επενέργειας της πειθαρχικής εξουσίας, της εξουσίας που έρχεται από κάθε σχέση σε κάθε στιγμή (Κακολύρης, 2008:217-218). Η δράση της εξουσίας ουσιαστικά εντοπίζεται στην οριοθέτηση της συμπεριφοράς των άλλων (Λυριντζής, 1995:6). Η εξουσία ορίζεται δε, ως «το πλήθος των σχέσεων δύναμης, που ενυπάρχουν στο χώρο, όπου ασκούνται, και είναι συστατικές της οργάνωσής τους· το παιχνίδι που μέσα από αδιάκοπους αγώνες και συγκρούσεις τις μεταμορφώνει, τις ενδυναμώνει, τις αντιστρέφει· τα στηρίγματα που αυτές οι σχέσεις δύναμης βρίσκουν αναμεταξύ τους έτσι που να σχηματίζουν αλυσίδα ή σύστημα, ή αντίθετα, τις αναντιστοιχίες, τις αντιφάσεις, που απομονώνουν τη μια από την άλλη· τις στρατηγικές τέλος, μέσα στις οποίες ενεργοποιούνται και που το γενικό τους σχέδιο ή η θεσμική τους αποκρυστάλλωση υλοποιούνται στους κρατικούς μηχανισμούς, στη διατύπωση του νόμου, στις κοινωνικές ηγεμονίες» (Φουκώ, 1982:115-116). Ο Foucault ουσιαστικά αναλύει τον τρόπο με τον οποίο οι σχέσεις εξουσίας επενεργούν στους ανθρώπους, τους υποτάσσουν και τους κανονικοποιούν (Σίμος, 2006:11).

Κατά τον ορισμό της εξουσίας, και συγκεκριμένα της πειθαρχικής εξουσίας, ο Foucault σημειώνει χαρακτηριστικά ότι πρόκειται για μια τέχνη ή τεχνική «εκγύμνασης», η οποία «δεν αλυσοδένει τις δυνάμεις για να τις καθυποτάξει, αλλά προσπαθεί να τις συνάψει, έτσι ώστε να τις πολλαπλασιάσει και να τις χρησιμοποιήσει» (Φουκώ, 1989:227). Η συγκρότηση ενός πεδίου ενεργειών, στις οποίες μπορούν να προβούν οι άλλοι, και η καθοδήγηση των δυνατοτήτων της συμπεριφοράς τους, συνιστούν την άσκηση της εξουσίας (Λυριντζής, 1995:6). Σύμφωνα με τη θεώρηση του Foucault, η εξουσία είναι σχέση, που ασκείται στα ανθρώπινα σώματα, τα οποία ως αντικείμενα εξουσίας με την επίδραση των πειθαρχικών μηχανισμών «κανονικοποιούνται» και μετασχηματίζονται από ανθρώπινα όντα σε ανθρώπινα υποκείμενα (Σίμος, 2006:2). Ο Foucault καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «το άτομο είναι, χωρίς αμφιβολία, η πλασματική στοιχειώδης μονάδα μιας “ιδεολογικής” παράστασης της κοινωνίας· είναι όμως και μια πραγματικότητα κατασκευασμένη από την ειδική εκείνη τεχνολογία της εξουσίας, που λέγεται “πειθαρχία”» (Φουκώ, 1989:256). Πολύ κοντά στη θέση του Foucault σχετικά με τη θεώρηση ως τεχνικών πειθάρχησης του ατόμου, τις λειτουργικές διαδικασίες των κοινωνικών θεσμών και συστημάτων βρίσκεται η άποψη του Weber ότι «το δίκαιο αποτελεί μια τεχνική εξουσιάσεως» (Τάση, 2014:118-119).

Ο Αλτουσέρ από την άλλη πλευρά διαπραγματεύεται το ζήτημα της εξουσίας διαμέσου των καπιταλιστικών κοινωνικών σχηματισμών συσχετίζοντάς το με την πολιτική προοπτική του εργατικού κινήματος (Σίμος, 2006:2). Συγκεκριμένα, εξετάζει την εξουσία ως ταξική πάλη με βάση το πολιτικό και ιδεολογικό υπόβαθρο των σχέσεων και του τρόπου, που αναπτύσσονται στους κοινωνικούς σχηματισμούς, αλλά και τη σχέση της με την οικονομική δομή. Θεωρεί δε ότι το κράτος δεν είναι ένας ουδέτερος θεσμός, αλλά λειτουργεί ως όργανο ταξικής καταστολής, που υπηρετεί τα συμφέροντα της αστικής τάξης, η οποία μέσω αυτού ασκεί την εξουσία. Ωστόσο, στην ανάλυσή του, ο Αλτουσέρ επισημαίνει και τον ρόλο που διαδραματίζει το κράτος ως προς την παραγωγή και αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας μέσω των «ιδεολογικών μηχανισμών» του, όπως ο θρησκευτικός και ο εκπαιδευτικός μηχανισμός, η οικογένεια, το νομικό και πολιτικό σύστημα, ο συνδικαλιστικός μηχανισμός, τα ΜΜΕ και άλλοι θεσμοί πολιτισμού (Σίμος, 2006: 4-5).

Η εξουσία βρίσκεται στα θεμέλια του συστήματος κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων (Λυριντζής, 1995:7). Παρατηρείται ότι η έννοια της εξουσίας χρησιμοποιείται από τον Foucault για να περιγράψει τη διαδικασία συγκρότησης του

υποκειμένου μέσω εξουσιαστικών σχέσεων, ενώ ο Αλτουσέρ δίνει έμφαση στις ιδεολογικές σχέσεις, που συγκροτούν τα υποκείμενα. Όπως χαρακτηριστικά σχολιάζει ο Χ. Σίμος (2006:11) για την ανάλυση του Αλτουσέρ μέσω της κυρίαρχης ιδεολογίας, η οποία υποκρύπτει τον εξουσιαστικό και ταξικό της χαρακτήρα, πραγματοποιείται η συγκρότηση των υποκειμένων, με αποτέλεσμα αυτά να γίνονται αποδέκτες και ταυτόχρονα φορείς των σχέσεων εξουσίας, έχοντας ενστερνιστεί ένα σύνολο επιτρεπτών και μη συμπεριφορών. Επομένως, τα υποκείμενα αναπαράγουν τις υφιστάμενες σχέσεις, σχεδόν αυτόματα, εφόσον έχουν συγκροτηθεί μέσω της ιδεολογίας.

Η εξουσία, με άλλα λόγια, παρουσιάζει ένα δυαδικό χαρακτήρα: Από τη μια πλευρά, παράγει και συνδέεται με σχέσεις εξάρτησης και υποταγής, περιορίζει, οροθετεί και τροποποιεί τη δράση των ατόμων και δημιουργεί στερήσεις, επιθυμίες, απολαύσεις, παροχές, κανόνες και πειθαρχία. Από την άλλη πλευρά, αποτελεί προϋπόθεση της κοινωνικής δράσης και αλλαγής και στοιχείο της ελεύθερης ανθρώπινης συμπεριφοράς (Λυριντζής, 1995:14).

Κεφάλαιο 2: Ο κοινωνικός έλεγχος και η τιμωρία στο Δημοτικό σχολείο

2.1. Ο κοινωνικός θεσμός του σχολείου και ο ρόλος του ως φορέας κοινωνικοποίησης των μαθητών/μαθητριών

Η έννοια του σχολείου εμπερικλείει όλες εκείνες τις συγκεκριμένες ρυθμίσεις και τους κανόνες σχετικά με την οργάνωση του σχολικού χώρου, τις κοινωνικές σχέσεις, που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών του, αλλά και τις προϋποθέσεις στήριξης αυτών των σχέσεων σε ειδικά οργανωμένο χώρο με συγκεκριμένη διοίκηση. Το σχολείο διαθέτει γενικά όλα τα στοιχεία της κοινωνίας και λειτουργεί ως υποσύνολό της, υιοθετώντας και τις προσδοκίες της. Η εκπαίδευση, η αγωγή, η κοινωνικοποίηση, η μόρφωση και η μάθηση αποτελούν έννοιες άμεσα συνδεδεμένες μεταξύ τους και προκειμένου να εκπληρώσουν το ρόλο τους, απαιτούν ένα καλά οργανωμένο κοινωνικό πλαίσιο, το σχολείο.

Μέσω του καταμερισμού της εργασίας γεννήθηκαν οι θεσμοί, οι κοινωνικές θέσεις και οι κοινωνικοί ρόλοι (Τσαρδάκης, 2004:44). Η σύνθεση ενός κοινωνικού θεσμού αποτελείται από ένα σύστημα θέσεων με ιεραρχία, που προσδιορίζει τις δραστηριότητες κάθε είδους με βάση τυποποιημένες, αναμενόμενες δράσεις και πρότυπα συμπεριφοράς, έχοντας ως απώτερο σκοπό την εκπλήρωση μιας βασικής λειτουργίας της κοινωνίας (Κασιμάτη κ.α., 2015:58). Η εκπαιδευτική λειτουργία της κοινωνίας πραγματοποιείται μέσω του σχολείου, το οποίο συνίσταται από ένα σύνολο κοινωνικών θέσεων, που περιλαμβάνει το/τη δάσκαλο/α, το/τη μαθητή/τρια, το/τη διευθυντή/ντρια, το/τη σχολικό/ή σύμβουλο κ.α με ανάλογες συμπεριφορές σε κάθε περίπτωση. Ο εκπαιδευτικός θεσμός μελετάται μέσω της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης από την οπτική της άμεσης συσχέτισής του με τη συγκρότηση της κοινωνίας και τις σχέσεις ατόμου-κοινωνίας (Καντζάρα, 2008:36).

Ως θεσμός το σχολείο είναι σχετικά πρόσφατος, αφού κατά τη βιομηχανική επανάσταση έλαβε τη μορφή, με την οποία είναι γνωστό σήμερα (Δασκαλάκης, 2017:211-212). Επομένως, πρόκειται για έναν θεσμό της αστικής κοινωνίας, όπου εμφανίστηκε για πρώτη φορά το δικαίωμα στη μόρφωση για όλους τους πολίτες και η υποχρεωτική, στοιχειώδης εκπαίδευση, που θεσπίστηκε, αποτέλεσε «προϋπόθεση και θεμέλιο της αστικής ισότητας» (Φραγκουδάκη, 1985:16). Στις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες, ωστόσο, ο σχολικός θεσμός (εκπαίδευση) δεν είναι ο μοναδικός που παρέχει παιδεία στον άνθρωπο, αλλά επιδράσεις σε αυτή τη

διαδικασία ασκούν όλοι θεσμοί της κοινωνίας, όπως η οικογένεια, η θρησκεία, τα ΜΜΕ, η επιστήμη κ.λπ. (Τσαρδάκης, 2004: 51).

Μέσα στο ευρύτερο κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο μιας κοινωνίας, ο άνθρωπος, λαμβάνει παιδεία, η οποία είναι συνυφασμένη με δεδομένο πολιτισμό. Ανάμεσα στις λειτουργίες του σχολείου βρίσκονται «η μετάδοση επιλογής γνώσεων, ορισμένη παιδεία (κουλτούρα), ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας, αρχές και αξίες που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία, κοινωνικές και πολιτικές αρχές και αξίες, ηθικές, αισθητικές, φιλοσοφικές» μέσω των οποίων διαμορφώνεται το άτομο, ώστε να είναι σε θέση να ενταχθεί στην κοινωνία, στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού εργασίας (Φραγκουδάκη, 1985:16-17). Το σχολείο αποτελεί τον σημαντικότερο θεσμό για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας. Έτσι, ως κοινωνικός θεσμός το σχολείο, επιβάλλεται να αντιμετωπίζεται και να αποτιμάται στο πλαίσιο «της κοινωνικής δομής, της οικονομικής ανάπτυξης, της ταξικής σύστασης, της πολιτικής οργάνωσης και του κυρίαρχου ιδεολογικού προσανατολισμού της κοινωνικής δομής» (Ράσης, 2007:18-19).

Όπως είναι λογικό, έχουν εκφραστεί ποικίλες και από διαφορετική σκοπιά διατυπωμένες απόψεις στην προσπάθεια ορισμού μιας τέτοιου είδους διαδικασίας, όπως αυτή της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με το θέμα της κοινωνικοποίησης ήταν ο E. Durkheim -περίπου την ίδια εποχή με τους S. Freud, C. Cooley και G. H. Mead- ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο για πρώτη φορά στην επιστημονική βιβλιογραφία. Ο E. Durkheim (1978:34) θεωρεί την κοινωνικοποίηση ως ένα ισόβιο γεγονός που δεν ολοκληρώνεται ποτέ, εφόσον το άτομο καλείται συνεχώς να ενταχθεί σε νέες ομάδες και να προσαρμοστεί σε νέους ρόλους, κανόνες, αξίες, και σύμφωνα με εκείνον, η κοινωνικοποίηση εκφράζει «την αδιάκοπη αλληλεπίδραση μεταξύ συλλογικής και ατομικής συνειδήσεως» μέσω της οποίας το άτομο αποκτά, χωροχρονικά, κοινωνική υπόσταση.

Ένας ακόμη ορισμός με βάση την οπτική της αλληλεπίδρασης δηλώνει ότι η κοινωνικοποίηση είναι μια «διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον του στο πλαίσιο της ενεργητικής αντιμετώπισης του δεύτερου απ' το πρώτο, μέσω της οποίας το άτομο αποκτά και διαμορφώνει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα και πληρότητα πράξης» (Γκότοβος, 2003:34,36). Πιο αναλυτικά, ο άνθρωπος φέρει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, βιώματα και εμπειρίες, που συνθέτουν το ιδιαίτερο «ψηφιδωτό» του εαυτού του ξεχωριστά, ενώ σταδιακά

επιτελεί διάφορους κοινωνικούς ρόλους που τον εντάσσουν αυτομάτως σε κοινωνικά σύνολα ανθρώπων. Όταν ο άνθρωπος κατορθώσει να αντιληφθεί και να συμβιβάσει αρμονικά αυτές τις καταστάσεις και ταυτόχρονα είναι σε θέση να δραστηριοποιηθεί κατάλληλα σε κάθε περίπτωση, τότε θεωρείται «κοινωνικοποιημένος» (Γκότοβος, 2003:34).

Μια διαφορετική σκοπιά θεώρησης του όρου διαφαίνεται από τον ορισμό του H. Fend (Fend στο Τσαρδάκης, 1993:27), ο οποίος θεωρεί πως «κοινωνικοποίηση σημαίνει ότι το άτομο με την εκμάθηση προσδοκιών των κοινωνικών ρόλων εξελίσσεται σ' ένα κοινωνικό ον ικανό να ενεργεί, δηλαδή να μεταβάλλεται σ' ένα φορέα κοινωνικών συστημάτων – ρόλων και μέσω αυτής της διαδικασίας συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνίας». Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η συνέχεια του κοινωνικού συστήματος, ενώ το ίδιο το άτομο μαθαίνει να δρα αυτόνομα. Οι ενέργειες σύμφωνα με την κρίση του ατόμου έχουν ως υπόβαθρο (κατά μίμηση) σταθερά στοιχεία κοινωνικών προτύπων, τα οποία με αυτόν ακριβώς τον τρόπο καθορίζουν συμπεριφορές και φυσικά επιβιώνουν.

Κρίνεται σκόπιμη η παράθεση κάποιων ακόμη ορισμών, έτσι ώστε να γίνει φανερή η ποικιλομορφία των οπτικών προσέγγισης ανάλογα με τον συντάκτη και τις ιδιαίτερες προσωπικές και κοινωνικές παραμέτρους κατά τη διατύπωση του εκάστοτε ορισμού. Σύμφωνα με τον H. Müller (στο Κωνσταντίνου, 2006:35) η κοινωνικοποίηση είναι «μια διαδικασία μετασχηματισμού της προσωπικότητας του ανθρώπου μέσα σ' ένα χώρο εξέλιξης, η οποία αρχίζει με τη γέννηση ή ακριβέστερα πριν από τη γέννηση και διαρκεί ολόκληρη τη ζωή», ενώ ο T. Parsons ορίζει την κοινωνικοποίηση ως «εσωτερίκευση της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννήθηκε το παιδί» (Πυργιωτάκης, 1984:18). Κοντά στον ορισμό του T. Parsons βρίσκεται και αυτός του Β. Χαραλαμπόπουλου σύμφωνα με τον οποίο ο όρος κοινωνικοποίηση φανερώνει «τη διαδικασία εκείνη με την οποία αναπτύσσει κάποιος τη δική του προσωπικότητα, εσωτερικεύοντας και αποδεχόμενος τον πολιτισμό της κοινωνίας του» (Χαραλαμπόπουλος, 1987:59). Ο J. Piaget (1979:191) από την άλλη πλευρά, διακρίνει δύο διαδικασίες μέσω των οποίων το παιδί προσαρμόζεται σταδιακά στην κοινωνική ζωή, κι επομένως θεωρεί ότι η κοινωνικοποίηση συντελείται τόσο με την επέμβαση του ενηλίκου-εκπαιδευτικού ή γονέα, όσο και με τη συνεργασία των παιδιών μεταξύ τους μέσα ή έξω από το σχολείο. Και στις δυο αυτές διαδικασίες, ο σεβασμός προς την προσωπικότητα του άλλου διαδραματίζει βασικό ρόλο.

Σε όλες τις κοινωνίες, μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης το παιδί μαθαίνει κυρίως να αντεπεξέρχεται στη ζωή και τις προσδοκίες της κοινότητας. Είναι κατανοητό, ότι ο ρόλος της οικογένειας, της γειτονιάς, της σχολικής τάξης και του εργασιακού χώρου εμφανίζεται καθοριστικός για την εξέλιξη του ανθρώπου σε κοινωνικό όν. Εν ολίγοις, η ανθρώπινη εξέλιξη ενσωματώνεται σε ένα πολιτισμικό σύστημα, με πολυσύνθετο χαρακτήρα σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, το οποίο παρέχει στο παιδί απαραίτητες πληροφορίες και «δείγματα», μέσα από τα οποία αντιλαμβάνεται τους κοινωνικούς, συναισθηματικούς και γνωστικούς κανόνες του πολιτισμού, κι έτσι συμπεριφέρεται αναλόγως. Ο πολιτισμός εξελίσσεται μέσω της εξέλιξης της συμπεριφοράς των ανθρώπων και το αντίστροφο (Νικολάου, 2009).

Οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις που έχουν επιφέρει η επιστημονική πρόοδος και οι ραγδαίες εξελίξεις σε όλους γενικά τους τομείς της ζωής του ανθρώπου, αναδεικνύουν την αξία της προσαρμοστικότητας. Πρόκειται για μια ικανότητα ουσιαστική για το σύγχρονο άνθρωπο, ο οποίος χρειάζεται όσο ποτέ άλλοτε να έρχεται σε επαφή με άλλους ανθρώπους και να επικοινωνεί μαζί τους κατάλληλα, είτε σε προσωπικό επίπεδο, είτε σε επαγγελματικό. Όσο οι απαιτήσεις αυξάνονται, τόσο περισσότερο το σχολείο οφείλει να δώσει στο νέο άνθρωπο τα κατάλληλα εφόδια, που αποτελούν το συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων, για να μπορεί να εκτελεί με υπευθυνότητα προσωπικές και κοινωνικές λειτουργίες.

Αποτελεί καθήκον του σχολείου να συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, αφού είναι ο νέος χώρος που θα βρεθεί, έπειτα από το οικογενειακό περιβάλλον. Πρώτη η οικογένεια «μεταδίδει στα παιδιά πολιτισμικά περιεχόμενα, δηλαδή αξίες κανόνες και τρόπους συμπεριφοράς και αποτελεί ουσιαστικά το συνδετικό κρίκο μεταξύ ατόμου και κοινωνίας και παίζει ένα διαμεσολαβητικό ρόλο στις μεταξύ τους σχέσεις» (Τσαρδάκης, 1993:35). Ωστόσο, ο χώρος μέσα στον οποίο το παιδί θα αναλάβει τον πρώτο του κοινωνικό ρόλο ως μαθητής, και επομένως θα κοινωνικοποιηθεί σε δεύτερο επίπεδο, είναι το σχολείο, που αποτελεί έναν από τους δευτερογενείς φορείς κοινωνικοποίησης του ανθρώπου (Κασιμάτη κ.α., 2015:60). Η εισαγωγή του μικρού παιδιού στο σχολείο συνδέεται με νέες καταστάσεις, πρωτόγνωρες, στις οποίες πρέπει να προσαρμοστεί, προκειμένου να ενταχθεί και να δραστηριοποιηθεί στη σχολική τάξη και κατ' επέκταση στο σχολικό περιβάλλον (Νικολάου, 2009:55, 67).

Η λειτουργία της εκπαίδευσης, που επιτελείται στο σχολείο είναι πολυσύνθετη και το περιεχόμενό της σχετίζεται με κοινωνικά, πολιτικά και πολιτιστικά στοιχεία

ασκώντας παράλληλα καθοριστικό ρόλο στην πορεία και εξέλιξη των ανθρώπων και κοινωνιών (Δασκαλάκης, 2017:19). Μέσω της εκπαίδευσης το παιδί κοινωνικοποιείται και οδηγείται στην ενήλικη ζωή εξασφαλίζοντας την κοινωνική ένταξη με την αποδοχή των κοινωνικών κανόνων της κοινωνίας. Την κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης σε μακροεπίπεδο συναποτελούν «η κοινωνική αναπαραγωγή (της ταξικής δομής), η προσαρμογή (των μαθητών στην υφιστάμενη κοινωνία) και η ανανέωσης (της κοινωνίας)» (Καντζάρα, 2011:25). Το παιδί κοινωνικοποιείται στο σχολείο, κι αυτό σημαίνει ότι μεταβαίνει από το «εγώ» στο «εμείς», αποδέχεται κοινωνικούς όρους, κανόνες και όρους συνεργασίας προκειμένου να συνυπάρξει με τους άλλους. Η εισαγωγή του μικρού παιδιού στο σχολείο συνδέεται με νέες καταστάσεις, πρωτόγνωρες, στις οποίες πρέπει να προσαρμοστεί, προκειμένου να ενταχθεί και να δραστηριοποιηθεί στη σχολική τάξη και κατ' επέκταση στο σχολικό περιβάλλον.

Η σχολική τάξη θεωρείται ένα κοινωνικό σύστημα, μια κοινωνική ομάδα με ιδιαίτερη δομή και πλέγμα κοινωνικών σχέσεων, όπου δίνονται ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές και αλληλεπιδράσεις, οι οποίες είναι σημαντικές για την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, για τη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων και τη μελλοντική ένταξη των μαθητών στην κοινωνική ζωή. Όσο καλύτερα συνεργάζονται οι μαθητές με το δάσκαλο, αλλά και μεταξύ τους μέσα στην τάξη, τόσο καλύτερη και αρμονική θα είναι η συνεργασία τους και έξω από αυτήν. Οι διαπροσωπικές σχέσεις, που αναπτύσσονται αφενός μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, αφετέρου των μαθητών μεταξύ τους, συμβάλλουν σημαντικά στη σχολική κοινωνικοποίηση του παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά διαμορφώνουν βαθμιαία κοινωνικό χαρακτήρα, πάντα με την προϋπόθεση να λαμβάνουν ενεργό μέρος σε όλες τις διαδικασίες και δραστηριότητες της σχολικής ζωής (Ματσαγγούρας, 2006).

Η αποκαλούμενη σχολική κοινωνικοποίηση αποτελεί τη συνέχεια της οικογενειακής κοινωνικοποίησης, η οποία περιλαμβάνει «το σύνολο των επιδράσεων (σκοπίμες ή συνειδητές και μη) με τις οποίες ο μαθητής έρχεται αντιμέτωπος στο σχολικό περιβάλλον και περιλαμβάνει βιώματα και εμπειρίες, που αποκτά ο μαθητής, όπως αξίες, κανόνες, στάσεις, αντιλήψεις κ.λπ., οι οποίες είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του μαθητή και με το σχολικό περιβάλλον (Κωνσταντίνου, 2006:37). Ο μαθητής κοινωνικοποιείται μέσω ενός πολύπλοκου πλέγματος σχέσεων

που αναπτύσσει με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του, δεχόμενος αυθόρμητες, ασυνείδητες επιδράσεις του σχολικού περιβάλλοντος συνολικά.

Στην ουσία ο απόηχος αυτού που συμβαίνει στην κοινωνία και η πρώτη επαφή με την κοινωνική οργάνωση και λειτουργία είναι ορατά και πραγματικά στο σχολείο. Το σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός διατήρησης και αναπαραγωγής του ισχύοντος κοινωνικού συστήματος (Νικολάου, 2009:69). Ωστόσο, είναι σημαντικό, μέσω των σχέσεων, που αναπτύσσονται, και γενικά μέσω των λειτουργιών, που επιτελούνται στο σχολείο, να καλλιεργείται κριτική ικανότητα, αλλά και ευθυκρισία, κατανόηση, αντίληψη σε ευρύτερο πεδίο, και φυσικά συλλογική συνείδηση και αλληλεγγύη. Η ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων πραγματοποιείται στο σχολείο μέσω δυναμικών διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες συνδέουν μαθητές και εκπαιδευτικούς, ανοίγοντας το δρόμο για τη δημιουργία ελεύθερων και υπεύθυνων συνειδήσεων.

2.2. Η πειθαρχία στο σχολικό περιβάλλον

Η έννοια της σχολικής πειθαρχίας έχει προσεγγιστεί και ερμηνευθεί ποικιλοτρόπως. Ανάλογα με τις ιστορικές, οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, αλλά και τον προσανατολισμό της παιδαγωγικής σκέψης κάθε φορά, εκφράστηκαν διάφορες συγγενείς ή και εκ διαμέτρου αντίθετες απόψεις σχετικά με την πειθαρχία, που ασκείται στο σχολείο και κατά πόσο αυτή είναι αποτελεσματική. Σύμφωνα με το περιεχόμενο και την οπτική προσέγγισης της έννοιας μπορεί να λάβει θετική ή αρνητική, προοδευτική ή συντηρητική «πολικότητα» (Zachos, Delaveridou & Gkontzou, 2016:8). Η σχολική πειθαρχία άλλοτε συνδέθηκε με την αγωγή και την κοινωνικοποίηση, τη γνώση και τη μάθηση, άλλοτε με την εξουσία και την συνεχή τιμωρία, τη χειραγώγηση ή την πλήρη υποταγή του μαθητή στον «αρχηγό» - δάσκαλο.

Παλαιότερα, η πειθαρχία στο σχολείο αποτελούσε προϋπόθεση πρωταρχικής σημασίας για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας και επιβεβλημένη συνθήκη, κυρίως μέσω των ποινών, με την απόλυτη υπακοή των μαθητών/τριών στον εκπαιδευτικό (Μάνος, 1989:120). Συγκεκριμένα, κατά τη βυζαντινή περίοδο, η βία αποτελούσε το αποτελεσματικότερο μέσο για την τήρηση της πειθαρχίας στο σχολικό περιβάλλον (Πουλάκου-Ρεμπελάκου, 2007:24). Γενικότερα, ο εκπαιδευτικός όφειλε να επιτελεί το ρόλο του βάσει ιεραρχημένων σχέσεων και σύμφωνα με τις εκάστοτε παιδαγωγικές αντιλήψεις, για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιούσε διάφορες ποινές και μεθόδους εκφοβισμού προς τους μαθητές (Πυργιωτάκης, 2000:289). Από την άλλη

πλευρά, η πειθαρχία σήμερα στο σχολείο και στη σχολική τάξη θεωρείται βασικό εργαλείο κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών μέσω της καλλιέργειας δημοκρατικού πνεύματος, που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει κατάλληλο έδαφος για την έκφραση κριτικής σκέψης και διαφορετικών απόψεων με αποτέλεσμα την υιοθέτηση εκ μέρους των παιδιών ηθικών αξιών και θετικών στάσεων ζωής (Zachos et al, 2016:9).

Για να λειτουργήσει σε δημοκρατικό πλαίσιο ένα μαθητικό σύνολο είναι απαραίτητο τα μέλη του να αποδεχτούν ορισμένους κανόνες και να συμμορφωθούν σε αυτούς, ώστε να δημιουργούνται οι συνθήκες εκείνες για τη διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος, που θα εξασφαλίζει τη συνεργασία και τον σεβασμό χωρίς εντάσεις και συγκρούσεις. Κάτι τέτοιο γενικά υποδεικνύει την ύπαρξη πειθαρχίας στη σχολική ζωή και αναδεικνύει το δημοκρατικό της περιεχόμενο (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2002). Πιο συγκεκριμένα, ο όρος σχολική πειθαρχία αναφέρεται στην «εξασφάλιση εκείνων των προϋποθέσεων, που επηρεάζουν την απρόσκοπτη εργασία και συνεργασία της τάξης και βοηθούν να πετύχει τους σκοπούς της» (Καψάλης, 1989:525). Έτσι, η πειθαρχία είναι ένα μέσο που διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία με την έννοια ότι είναι δυνατό να λειτουργήσει προληπτικά ως την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς στις σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών (Αναγνωστοπούλου, 2008:17). Σύμφωνα με τον W. Doyle «πειθαρχία στην τάξη, σημαίνει, εντός λογικών πλαισίων, να ακολουθούν οι μαθητές τις προγραμματισμένες δραστηριότητες της τάξης κατά τρόπο σύμφωνο με τις διαμορφωμένες αποδεκτές εκπαιδευτικές συνισταμένες» (Doyle, 1986 στον Κυρίδη, 1999:30). Ωστόσο, ο Αλτουσέρ αναλύοντας το θεσμό της εκπαίδευσης και το ρόλο της επισημαίνει ότι «το σχολείο με το πλέγμα αυστηρών κανόνων που ρυθμίζουν λεπτομερώς τη ζωή των μαθητών και των δασκάλων ή καθηγητών εντός αυτού, διαπαιδαγωγεί τους μαθητές στη «φυσικότητα» και αναγκαιότητα της πειθαρχίας και της ιεραρχίας» (Σίμος, 2006:4). Σύμφωνα με τη θεωρία του Bernstein η πειθαρχία στις διάφορες ιστορικά καθορισμένες μορφές της, θέτει το όριο και το σύνορο, το πλαίσιο και το εκτός πλαισίου, αυτό που επιτρέπεται και αυτό που απαγορεύεται μέσα στον ατομικό ψυχισμό του παιδιού, ενώ σχετίζεται «τόσο με μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου και πολιτισμικής αναπαραγωγής όσο και με τις πρακτικές μετάδοσης/μετάγγισης της γνώσης μέσα στο σχολικό σύστημα, μέσω των δομών της εκπαιδευτικής γνώσης και των παιδαγωγικών πρακτικών στη συνείδηση των υποκειμένων (Μαυρίδης, 2015:229).

Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις και νοηματοδοτήσεις της πειθαρχίας, οι Pitsoe & Letseka (2014:1526) που εξετάζουν την πειθαρχία ως εξουσία, εντοπίζουν μια κοινή γραμμή που διατρέχει τις διαφορετικές ερμηνείες και συνοπτικά περιλαμβάνει τον *καταναγκαστικό έλεγχο*, που βασίζεται στη χρήση απειλών, τον *χρηστικό έλεγχο*, ο οποίος βασίζεται στη χρήση κινήτρων και υλικών ανταμοιβών, τον *συμβολικό έλεγχο*, που επικεντρώνεται στο κύρος, την εκτίμηση ή τα κοινωνικά σύμβολα, όπως την αγάπη και την αποδοχή, αλλά και το πλαίσιο εκείνο, που απορρίπτει τη χρήση μιας κοινής λύσης σε όλες τις περιπτώσεις προβλημάτων μαθητικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με την προσέγγιση των Rahimi & Hosseini (2012:309) το επίπεδο υπευθυνότητας που θα αναπτύξουν οι μαθητές/τριες στις σχολικές τάξεις έχει άμεση συσχέτιση με τις στρατηγικές πειθαρχίας που θα επιλέξει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός.

Η ίδια η έννοια της πειθαρχίας έχει συνδυαστεί με την έννοια του σχολείου και της εκπαίδευσης. Αυτή η σημασιολογική σύνδεση γίνεται φανερή και από το γεγονός ότι η σχολική αίθουσα και η σχολική βαθμίδα έχει καταλήξει να λέγεται τάξη. Ο Γκότοβος θεωρεί ότι η «εξασφάλιση ενός πλαισίου μέσα στο οποίο εκτυλίσσονται η αλληλεπίδραση στην τάξη και στο οποίο μπορούν να ενσωματώνονται μόνο θεμιτές συμπεριφορές» αναφέρεται στην *τάξη* συνώνυμη της πειθαρχίας (Γκότοβος, 1982:65). Κάτι τέτοιο στην ουσία σημαίνει ότι χρειάζεται να υπάρχει μέσα στη σχολική τάξη κατάλληλο κλίμα, το οποίο θα επιτρέπει την αρμονική συνύπαρξη των παιδιών με τη σύμπραξη του εκπαιδευτικού και την δίχως εμπόδια συνεργασία τους προκειμένου να επιτευχθούν οι σκοποί της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως χαρακτηριστικό στοιχείο της συμπεριφοράς, η *τάξη* φανερώνει την ικανότητα εσωτερικής ρύθμισης βάσει αρχών γενικής αποδοχής των παρορμήσεων των μαθητών/τριών, κι αυτό σημαίνει ότι έχει επιτευχθεί η ανάπτυξη της εσωτερικής πειθαρχίας (Δασκαλάκης, 2017:268).

Γενικότερα, ως στόχος της σχολικής πειθαρχίας εμφανίζεται η δημιουργία ενός ευχάριστου και ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος στη σχολική τάξη, αλλά και περαιτέρω στη σχολική κοινότητα. Είναι αλήθεια ότι η αποτελεσματική σχολική πειθαρχία μπορεί να συμβάλλει στην πραγματοποίηση μιας επιτυχημένης διδασκαλίας, αλλά ταυτόχρονα εξαρτάται από τη συγκατάθεση των μαθητών και την τήρηση της αξίας της δικαιοσύνης εκ μέρους του εκπαιδευτικού, προκειμένου να αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές του ισότιμα κατά τη διαδικασία ελέγχου της τάξης (Ματσαγγούρας, 2006). Οι Onderi & Odera (2012:711) υποστήριξαν ότι χωρίς την

πειθαρχία ένα σχολείο δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά, καθώς είναι αυτή που επιτρέπει τη δημιουργία ενός ομαλού κλίματος, στο πλαίσιο του οποίου μπορεί να επιτευχθεί η μάθηση και να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες. Βασικός σκοπός της πειθαρχίας στο σχολείο είναι η οργάνωση της σχολικής τάξης και ο έλεγχος της συμπεριφοράς των μαθητών για την εξασφάλιση της καλής λειτουργίας του και περιλαμβάνει ένα σύνολο ρυθμίσεων και όρων, όπως ησυχία στο μάθημα, σεβασμός προς τον εκπαιδευτικό και προς του συμμαθητές, διάκριση των ωρών εργασίας και ψυχαγωγίας, αναγνώριση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων κ.α. (Δασκαλάκης, 2017:267-268). Η απουσία πειθαρχίας στο σχολικό πλαίσιο ενέχει κινδύνους γενικής αρνητικής συμπεριφοράς ή ακόμη και βίας μέσα στη σχολική τάξη, ασφάλειας των μαθητών/τριών και ψυχολογικής ισορροπίας των εκπαιδευτικών (Zachos et al, 2016:8).

Με σκοπό να θεωρηθεί η πειθαρχία μορφή εκπαίδευσης είναι επιβεβλημένο να αποσυνδεθεί από κάθε έννοια εκφοβισμού, ταπείνωσης και αποθάρρυνσης (Χατζηχρήστου, 2015:161). Μέσω της πειθαρχίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να εξασφαλίσει εκείνες τις προϋποθέσεις, που επηρεάζουν θετικά την εργασία και τη συνεργασία της τάξης και συμβάλλουν στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Σύμφωνα με τους Skiba, Eckes & Brown (2009:1074) η σχολική πειθαρχία έχει δύο βασικούς σκοπούς, την εξασφάλιση της ασφάλειας των ατόμων μέσα στο σχολείο και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ευνοϊκού για τη μάθηση. Επιπλέον, μία από τις βασικές λειτουργίες της πειθαρχίας είναι η ανάπτυξη της αυτοπειθαρχίας και του αυτοελέγχου (Χατζηχρήστου, 2015:161). Ο προσανατολισμός των μαθητών/τριών πρέπει να γίνεται προς τη σωστή κατεύθυνση, έτσι ώστε να τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν τον απαραίτητο αυτοέλεγχο, αλλά και την αυτοπεποίθηση για τις ικανότητές τους.

Κυριαρχούν δύο μορφές πειθαρχίας, εκ των οποίων η πρώτη καλείται εσωτερική ή ενσυνείδητη πειθαρχία και η δεύτερη εξωτερική πειθαρχία (Αραβανής, 2000:9). Η εσωτερική πειθαρχία είναι η υπακοή σε αρχές και κανόνες με τη θέληση του ατόμου, που επιβάλλεται από τη συνείδησή του, η αυτοπειθαρχία (Κυρίδης, 1999:16). Σε αντίθεση με την εσωτερική πειθαρχία βρίσκεται η εξωτερική, και πρόκειται για εκείνη, που επιβάλλεται ως υπακοή για την τήρηση ορισμένων αρχών και νόμων ή υπακοή σε κανόνες, που διέπουν την συμπεριφορά του ατόμου (Μπαμπινιώτης, 2009:859). Η εσωτερική πειθαρχία μπορεί να στηριχθεί στην

εξωτερική με την έννοια της εσωτερίκευσης σημαντικών κανόνων (Αραβανής, 2000:10).

Γενικότερα, μέσω της αποτελεσματικής εφαρμογής πειθαρχίας το παιδί έχει τη δυνατότητα να συγκεντρώνει πληροφορίες και να δημιουργεί σταδιακά ένα σύνολο από αρχές και αξίες, τις οποίες γνωρίζει, ότι μπορεί να ακολουθεί, ώστε να συμπεριφέρεται αναλόγως σε διάφορες καταστάσεις. Παράλληλα, αναπτύσσει και την ικανότητα να βρίσκει λύσεις και να αντιμετωπίζει μόνο του και με υπευθυνότητα τα προβλήματα, που προκύπτουν στις σχέσεις του με τους άλλους. Κάτι τέτοιο αποτελεί στοιχείο της αυτοπειθαρχίας του παιδιού (Αναγνωστοπούλου, 2008:17). Προϋπόθεση για να οδηγηθεί μόνο του στην ένταξη στην ομάδα της σχολικής τάξης και του σχολείου αναπτύσσοντας την αυτοπειθαρχία μέσα του, είναι να μάθει να ακολουθεί ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές. Ως αποτέλεσμα της αυτοπειθαρχίας εμφανίζεται η ικανότητα του παιδιού να προβλέπει τις συνέπειες της συμπεριφοράς του και να ενεργεί αναλόγως, αποφεύγοντας φυσικά τις αρνητικές συνέπειες και ακολουθώντας τον ευρέως αποδεκτό τρόπο δράσης.

Έτσι, η αυτοπειθαρχία «αποτελεί έναν από τους στόχους της Παιδαγωγικής, γιατί με τον τρόπο αυτό η συμμόρφωση προς τους κανόνες και τους νόμους γενικότερα γίνεται με τη θέληση του κάθε ατόμου και προκύπτει μετά από εσωτερική αποδοχή τους» (Αλεξόπουλος, 1982:89). Επομένως, κατά την εφαρμογή πειθαρχίας με σκοπό την ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων είναι προτιμότερο να δοθεί έμφαση στην αυτορρύθμιση μέσω της ανάπτυξης του προσωπικού ελέγχου, του αυτοελέγχου, παρά στην υπακοή των μαθητών/τριών και τον καταναγκασμό τους από τον εκπαιδευτικό (Rahimi & Hosseini, 2012:310). Εάν θα μπορέσει το άτομο να ελέγξει τον εαυτό του με τον αυτοέλεγχο εξαρτάται από τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης και της αγωγής και την αποτελεσματικότητά τους.

Μία άλλη οπτική προσέγγισης του όρου παρουσιάζει την πειθαρχία ως άρρηκτα συνδεδεμένη με την αγωγή (Αραβανής, 2000:12). Όσον αφορά στη συσχέτιση της έννοιας της πειθαρχίας με την αγωγή έχει εκφραστεί η άποψη ότι «στο επίπεδο που ο εκπαιδευτικός όχι μόνο κατευθύνει δημιουργικά τον εκδηλωτικό και αυθόρμητο μαθητή, αλλά και παρακινεί το δειλό, η πειθαρχία ταυτίζεται λίγο ή πολύ με την έννοια της αγωγής» (Καψάλης, 1989:525). Είτε πραγματοποιείται συζήτηση για αυταρχική αγωγή, όπου η πειθαρχία κατέστη πάντοτε αυτοσκοπός, είτε για μια πιο δημοκρατική αγωγή, κατά την οποία η πειθαρχία λειτούργησε ως απαραίτητο

παιδαγωγικό εργαλείο για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρατηρείται ότι υπάρχει μια σαφής σχέση μεταξύ των δύο εννοιών.

Το σχολείο έχει καθήκον, εκτός από την αγωγή, να προσφέρει στο παιδί εκείνες τις ευκαιρίες και τις κατευθύνσεις, που θα τον βοηθήσουν να μάθει τρόπους και πρακτικές δράσης, ακολουθώντας κάποιες αρχές με αποτέλεσμα να ενταχθεί στη σχολική ομάδα πρώτα και στην κοινωνική ζωή μετέπειτα. Ο P. Freire επισημαίνει ότι για την αποτελεσματική δράση και συμμετοχή του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον μία από τις αναγκαίες προϋποθέσεις είναι η πειθαρχία (Freire, 1998:86 στο Pitsoe & Letseka, 2014:1525). Εν ολίγοις, το σχολείο οφείλει να διευκολύνει το μαθητή ως προς τη συνύπαρξή του με τους άλλους ανθρώπους, να συμβάλλει δηλαδή στην κοινωνικοποίησή του. Κατά τη συσχέτιση της πειθαρχίας με τη σχολική κοινωνικοποίηση και στο επίπεδο, που η σχολική ζωή προετοιμάζει τους μαθητές/τριες για την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο και την κοινωνική συμμετοχή και δράση τους κατά την ενήλικη ζωή, αποτελούν βασικά στοιχεία για τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών «η υπακοή στους κοινωνικούς κανόνες και στους κανόνες της ομάδας, ο σεβασμός και ο αδιαμφισβήτητος χαρακτήρας της εξουσίας του εκπαιδευτικού και των εξουσιαστικών δομών του συστήματος, και ο σεβασμός στην προσωπικότητα των άλλων» (Κυρίδης, 1999:37).

Η σχολική πειθαρχία έχει συνδεθεί και με τη γνώση και φυσικά δε μπορούν να διαχωριστούν οι δύο έννοιες, αφού για να πειθαρχήσει ο μαθητής και να συνηθίσει τελικά σε αρχές και κανονισμούς χρειάζεται πρώτα να τους γνωρίζει. Η γνώση είναι αποτέλεσμα δημιουργικών δραστηριοτήτων των ανθρώπων και επίτευγμα κοινωνικά και ιστορικά προσδιορισμένο, ενώ οι πολιτικές και κοινωνικές αξίες των κυρίαρχων τάξεων διέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα, εφαρμόζονται και αναπαράγονται μέσα στο σχολείο (Μαρμαρινός, 1980:117-118). Ο B. Bernstein υποστήριξε ότι πειθαρχία σημαίνει το να μαθαίνει κάποιος «να εργάζεται εντός ενός δεδομένου πλαισίου, αλλά και την αποδοχή μιας δεδομένης επιλογής, οργάνωσης, βηματισμού και χρονικής διάταξης της γνώσης...» (Σολομών, 1994:8). Εξετάζοντας το σχολείο από τη σκοπιά της λειτουργίας της κοινωνικοποίησης, στο επίκεντρο τίθεται η σχολική γνώση, αλλά και οι κοινωνικοί κανόνες και οι αξίες που διδάσκονται στο σχολικό περιβάλλον (Νικολάου, 2009: 65). Σύμφωνα με τον Σολομών (1992:13-14) δεν είναι δυνατό να υπάρξει εξουσία στο σχολείο χωρίς γνώση και η συγχώνευση αυτών των δύο στοιχείων, σχολείο-γνώση, παράγει μια αδιαίρετη ενότητα, που επιτρέπει την ύπαρξη του σχολικού θεσμού. Ο Giroux θεωρεί δεδομένο το γεγονός ότι η σχέση μεταξύ

γνώσης και εξουσίας δομείται μέσα στα σχολικά εγχειρίδια (Giroux, 1981: 103 στο Νικολούδης, 2015).

Η φύση της σχολικής γνώσης, εξετάστηκε ως προς την κοινωνική της βάση και υποστηρίχθηκε ότι η σχολική γνώση δεν είναι ουδέτερη, ούτε στατική, αντιθέτως είναι κοινωνικά προσδιορισμένη, μία κοινωνική κατασκευή (Ράσης, 2007:15). Σύμφωνα με τον Young τα χαρακτηριστικά της σχολικής γνώσης δεν είναι απροσδιόριστα και αμετάβλητα, αλλά τα συνθέτουν θεσμικές ρυθμίσεις και ταξικά συμφέροντα (Νικολούδης, 2015). Συγκεκριμένα, αναδεικνύεται η κοινωνική βάση της σχολικής γνώσης και μια πολιτική της διάσταση. Υποστηρίχθηκε ότι η οργάνωση, η ταξινόμηση, η κατανομή της σχολικής γνώσης και οι τρόποι μετάδοσής της είναι προϊόντα συγκεκριμένης ιδεολογίας, υπηρετούν ταξικά συμφέροντα και υπακούουν σε καθορισμένους πολιτικούς σκοπούς, τους οποίους το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να υλοποιήσει (Δασκαλάκης, 2017:174). Κατά τη σύνδεση της πειθαρχίας με τη σχολική γνώση ο Gramsci διατύπωσε την άποψη ότι οι κοινωνικά κατασκευασμένες γνώσεις, που ήδη έχει κατακτήσει το παιδί, και η κατασκευή νέων γνώσεων στο σχολείο συγκροτούν μια μαθησιακή, αναπαραγωγική διαδικασία, κατά την οποία πραγματοποιείται «αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και των κυρίαρχων κοινωνικών αξιών στο σχολικό χώρο, όπου ο καταναγκασμός εμφανίζεται με τη μορφή της πειθαρχίας» (Κυρίδης, 1999:31).

Για τον Ι. Σολομών «οι ίδιες οι σχολικές γνώσεις συνιστούν ιδιότυπα προϊόντα γνώσης-πειθαρχίας, κατάλληλα επιλεγμένα και διαρθρωμένα, έτσι ώστε να προσαρμόζονται στο ρυθμισμένο σχολικό πλαίσιο των διαδικασιών μετάδοσης και εξέτασης, και επομένως είναι ήδη εμποτισμένα με έννοιες τάξης και εξουσίας» (Σολομών, 1994:116). Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και η επιλογή της γνώσης των Α.Π. εκπορεύεται από τα συμφέροντα της εξουσίας, άρα αυτό εμφανίζει ταξικό χαρακτήρα (Νικολούδης, 2015). Η σχολική γνώση, που παρέχεται στους μαθητές και στις μαθήτριες, και η ιεράρχησή της «δεν οργανώνεται σε ένα κοινωνικό κενό, ούτε διαμορφώνεται ανεξάρτητα από κοινωνικούς φορείς εξουσίας και ελέγχου» (Δεληκάρη, 2011:82). Εφόσον οι πολιτικές και κοινωνικές αξίες των κυρίαρχων τάξεων διέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του, επηρεάζουν σαφώς και την παρεχόμενη μέσω του αναλυτικού προγράμματος γνώση, η οποία είναι κοινωνικο-ιστορικά προσδιορισμένη και ανισομερώς κατανεμημένη (Μαρμαρινός, 1980:140). Για τον Gramsci η παραγωγή, αναπαραγωγή, νομιμοποίηση και μετάδοση

της γνώσης στο σχολείο αποτελεί «ένα σύστημα ιδεολογικής πειθαρχίας» (Κυρίδης, 1999:31).

Η σχολική πειθαρχία συνδέεται με την έννοια του *έλεγχου* της σχολικής τάξης από τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με τον D. Fontana, ο έλεγχος είναι «απλώς η μέθοδος διεύθυνσης μιας οργανωμένης και αποτελεσματικής τάξης» (Fontana, 1996:15). Σε μια τέτοια τάξη τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με αρχές, διαφορετικές ίσως, από αυτές, που ήδη γνωρίζουν και καλούνται να συμμορφωθούν σε αυτές και να ενεργήσουν με κατάλληλο τρόπο σε κάθε περίπτωση. Με τον έλεγχο, ο εκπαιδευτικός προωθεί τη συμμετοχή στην ομάδα και την ανάπτυξη της ικανότητας για υπεύθυνη λήψη αποφάσεων σε θέματα που προκύπτουν, ενώ παράλληλα η ομάδα αναλαμβάνει την ευθύνη για τη διασφάλιση της καταλληλότητας της συμπεριφοράς των μελών της (Rahimi & Hosseini, 2012:310).

2.3. Η τήρηση σχολικών κανόνων και η απόκλιση από την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά

Και το σχολείο, όπως έχει προαναφερθεί, αποτελεί ένα επιμέρους κοινωνικό σύνολο και γενικά ό, τι συμβαίνει στην κοινωνία «καθρεπτίζεται» στο σχολική πραγματικότητα. Το παιδί είναι μέλος της σχολικής ομάδας γενικότερα, αλλά και μέλος της ομάδας της σχολικής τάξης ειδικότερα. Η σχολική τάξη είναι ο πρώτος χώρος μετά την οικογένεια, μέσα στον οποίο ο/η μαθητής/τρια θα γνωρίσει τους κανονισμούς. Σύμφωνα με τον R. Dreeben (1997:198) το σχολείο αποτελεί έναν θεσμικό συνδετικό κρίκο μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινωνικής ενήλικης ζωής, κι έτσι, «οι κοινωνικές ιδιότητες των σχολείων είναι τέτοιες που οι μαθητές, μέσω της αντιμετώπισης των καθηκόντων και των καταστάσεων της σχολικής τάξης, μαθαίνουν τις αρχές (δηλαδή τους κοινωνικούς κανόνες) της ανεξαρτησίας, του επιτεύγματος, της καθολικότητας και της μερικότητας με μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας από όσο αν παρέμεναν μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον». Οι κανόνες που επιβάλλονται στο σχολείο λειτουργούν συμπληρωματικά προς εκείνους που επιβάλλονται στο οικογενειακό περιβάλλον, όμως στο σχολικό πλαίσιο οι κανόνες αφορούν κυρίως την εργασία και τη συμπεριφορά, και είναι απαραίτητοι για να οδηγήσουν στη διανοητική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού (Ασπιώτης, 1959:36). Οι σχολικοί κανονισμοί είναι ένα σύνολο διευθετήσεων και ρυθμίσεων για τον προσδιορισμό και την οριοθέτηση των βασικών εκπαιδευτικών διαδικασιών της σχολικής τάξης, αλλά και της σχολικής ζωής στο

σύνολό της, που συντελούν στην οργάνωση ενός πλαισίου μέσα στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να συντονίσουν κατάλληλα και να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους αντίστοιχα (Μαυρογιώργου, 2007:153). Το αν το παιδί θα ακολουθήσει τους κανόνες αυτούς και σε ποιο βαθμό θα πειθαρχήσει ή όχι, είναι αυτό που θα καθορίσει τη συμπεριφορά του.

Η συμμόρφωση των μαθητών/τριών σε αυτούς τους κανόνες, που αποτελούν συστατικά στοιχεία της πειθαρχίας, συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη ποικίλων παιδαγωγικών στόχων της αγωγής και της κοινωνικοποίησης με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και την εκδήλωση της αποκαλούμενης «κανονικής» συμπεριφοράς. Κάθε σχολική μονάδα έχει την ευθύνη της διαμόρφωσης και σύνταξης ενός κανονισμού λειτουργίας. Ως άτυπο υπόδειγμα για τη δημιουργία του σχολικού κανονισμού αξιοποιήθηκε εκτενώς το κείμενο, που συντάχθηκε από το Υπουργείο Παιδείας το 2002 με τίτλο «Βασικές αρχές κανονισμού λειτουργίας των σχολείων», το οποίο όμως δεν έγινε νόμος του κράτους, καθώς δεν προωθήθηκε προς ψήφιση (Συνήγορος του Παιδιού, 2009:5).

Οι κανόνες αποτελούν βασικά στοιχεία της πειθαρχίας, η οποία μπορεί να εξασφαλίσει την κανονική συμπεριφορά των μαθητών. Άλλωστε ο όρος «κανονική» σαφώς σχετίζεται άμεσα με τον όρο «κανόνες». Επομένως, μια κανονική συμπεριφορά συνάδει με τους κανόνες, οι οποίοι φυσικά τη ρυθμίζουν. Είναι ουσιαστικά τα μέτρα και τα κριτήρια με βάση τα οποία καθορίζεται η συμπεριφορά σε κάθε περίπτωση (Dreeben, 1997:195). Έτσι, ως πρωταρχική επιδίωξη του σχολείου προβάλλει η εξασφάλιση εκείνων των προϋποθέσεων, που θα συμβάλλουν στην εξέλιξη σταθερής και ολοκληρωμένης προσωπικότητας των μαθητών. Οι κανόνες μπορούν να εξασφαλίσουν εκείνες τις προϋποθέσεις προκειμένου να διεξάγεται ομαλά η εκπαιδευτική διαδικασία, και αποσκοπούν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών (Αναγνωστοπούλου, 2008:82-83). Προς αυτήν την κατεύθυνση κινούνται οι κανόνες συμπεριφοράς, που έχει θεσπίσει το σχολείο, ενώ η τήρησή τους αποτελεί υποχρέωση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι κανόνες συμπεριφοράς πρέπει να είναι δημοκρατικοί, σαφείς, δίκαιοι και να τηρούνται με συνέπεια, ενώ η καθιέρωσή τους τόσο στη σχολική τάξη και όσο και στο σχολικό περιβάλλον έχει στόχο «την αυτοπειθαρχία και την αποφυγή προβληματικών καταστάσεων» (Παναγάκος, 2014:354).

Ο όρος *σχολικοί κανονισμοί* εμπερικλείει όλους εκείνους τους όρους και τις αρχές που αποτελούν προϋποθέσεις για τη μεθοδικότητα του σχολείου και την

αποτελεσματικότητά του. Οι σχολικοί κανονισμοί έχουν σκοπό να ρυθμίσουν σημαντικές παραμέτρους της σχολικής πραγματικότητας, ώστε να εξασφαλίσουν τις κατάλληλες συνθήκες λειτουργίας του, και συνάμα να οργανώσουν τη διαδικασία διαπαιδαγώγησης των μαθητών, ρυθμίζοντας την κανονική συμπεριφορά, που συμβάλλει θετικά στην παιδαγωγική επικοινωνία. Αυτές οι συνθήκες συγκλίνουν στη διαμόρφωση τέτοιου παιδαγωγικού και διδακτικού κλίματος, το οποίο διακρίνεται από συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας με αλληλοσεβασμό και κατανόηση, χωρίς συγκρούσεις και εντάσεις. Στο σημείο αυτό, αναδεικνύεται και το δημοκρατικό περιεχόμενο της σχολικής πειθαρχίας (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2002).

Στο πλαίσιο της σχολικής πειθαρχίας έχουν θεσπιστεί και οι κανόνες που προσδιορίζουν την κανονική συμπεριφορά των μαθητών. Αυτοί οι σχολικοί κανόνες θεσπίζονται από εξωτερικούς παράγοντες ή ακόμη και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό μέσα στη σχολική τάξη. Οι κανόνες όμως που έχουν θεσπιστεί συνεργατικά, με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών, είναι οι πιο σημαντικοί, γιατί τηρούνται πιο εύκολα. Έτσι, οι κανόνες της σχολικής τάξης θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα της διαπραγμάτευσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών για την κατεύθυνση της συμπεριφοράς τους, που θα οδηγήσει τελικά στην ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας και στην ουσιαστική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του (Αναγνωστοπούλου, 2008:84-85). Κι αυτό γίνεται φανερό από το περιεχόμενο του Προεδρικού Διατάγματος 201/98 και ειδικά στην άμεση προτροπή, που απευθύνει στους εκπαιδευτικούς, για την ενθάρρυνση των μαθητών ως προς την ενεργό συμμετοχή τους στη διαμόρφωση και λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τους ίδιους και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Φ.Ε.Κ. 161, Π.Δ. 201/98, άρθρ. 13, παράγραφ. 8).

Ωστόσο, οι θεσμοθετημένοι από το κράτος κανόνες πολλές φορές έχουν γενικό και ασαφή χαρακτήρα, με αποτέλεσμα να μη μπορούν να ανταποκριθούν απόλυτα σε όλες τις περιστάσεις (κοινωνικές, παιδαγωγικές, διδακτικές) που προκύπτουν κατά την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Γι' αυτόν τον λόγο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν άτυπους κανόνες με σκοπό να ρυθμίσουν τα θέματα που εμφανίζονται κάθε φορά. Στην προκειμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν, θέτοντας όρια και περιορισμούς, για ορισμένες περιστάσεις σχετικές με τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη, τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, τη σχέση των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και τη γενικότερη επικοινωνία ή κίνηση στη σχολική τάξη. Ακόμη οι κανόνες του εκπαιδευτικού αφορούν στη διευθέτηση του χώρου, στη

συμμετοχή των μαθητών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και στην επιβολή της σχολικής πειθαρχίας.

Οι κανόνες αυτοί που «επιστρατεύει» ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι προσωπικές επινοήσεις, που συνδέονται άμεσα με την προσωπική του εμπειρία, τις γνώσεις του, καθώς και την παιδαγωγική του κατάρτιση μαζί με την ιδεολογική του προσέγγιση κάθε φορά ή μπορεί να πηγάζουν από συνηθισμένες, παραδοσιακές πρακτικές (Αναγνωστοπούλου, 2008:83). Επιπλέον, οι κανόνες που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, πέρα από τους επίσημους, μπορεί να προέρχονται από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ή το σύλλογο διδασκόντων του εκάστοτε σχολικού χώρου (Αναγνωστοπούλου, 2008:87). Πρόκειται για κανόνες που προκύπτουν από τις ανάγκες της σχολικής καθημερινότητας και εναρμονίζονται με τις απαιτήσεις της. Δημιουργούνται με σκοπό να διευθετήσουν προβλήματα, που εμφανίζονται και, τα οποία δεν είναι δυνατόν να επιλυθούν από τους βασικούς, τυπικούς κανόνες.

Ωστόσο, η υπακοή του παιδιού είναι η αντανάκλαση της υποταγής του ενηλίκου στους νόμους και τις αξίες της ζωής (Ασπιώτης, 1959:89). Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρότυπο και κύριο παράγοντα προώθησης όλης της διαδικασίας διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των μαθητών στη σχολική τάξη και γενικά στο σχολικό χώρο. Ωστόσο, είναι αδύνατο να προβλεφθεί η προσωπική άποψη και στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο παιδί ως υποκείμενο δικαιωμάτων και φορέα υποχρεώσεων, για το λόγο αυτό η κατάλληλη προετοιμασία, η επαρκής ενημέρωση (σχετικά με τους στόχους του κανονισμού, τις καλές/κακές πρακτικές και τις θετικές/αρνητικές συνέπειες), η ευαισθητοποίηση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχή αξιοποίηση των κανόνων, αλλά και την αποτελεσματική εφαρμογή του σχολικού κανονισμού (Συνήγορος του Παιδιού, 2009:11).

Η τήρηση κανόνων στο σχολείο αποτελεί μια σημαντική τακτική για την κοινωνική και κυρίως την ηθική ανάπτυξη των μαθητών. Οι σχολικοί κανόνες εξυπηρετούν διάφορους σκοπούς, αλλά πρώτα απ' όλα υποστηρίζουν τη διαδικασία της σχολικής πειθαρχίας, που αποτελεί γενικότερα απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να επιτελεί το σχολείο απρόσκοπτα το ρόλο του. Προκειμένου να διατηρήσουν την «τάξη» στη σχολική τάξη, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν δύο ειδών κανόνες, τους κανόνες που αποσκοπούν στο σεβασμό των χρονικών και χωρικών ορίων του μαθήματος και οι κανόνες που αποβλέπουν στην επίτευξη επικοινωνίας και στον προσανατολισμό στις κατευθύνσεις και δραστηριότητες του μαθήματος

(Μιχαλακόπουλος, 1997:122). Ωστόσο, είναι πιθανό να υπάρχουν εμπόδια μέσα στην ίδια τη σχολική διαδικασία ως προς την επιτυχή ενσωμάτωση των κανόνων εκ μέρους των μαθητών (Dreeben, 1997:226). Η πειθαρχία εν τέλει απαιτεί «ένα σχέδιο πνευματικής ενέργειας και δράσεως εκ μέρους του παιδαγωγού χάριν του παιδιού», όπου ο παιδαγωγός πειθαρχεί ελεύθερα στις αξίες της πνευματικής ζωής, μπορεί να προβαίνει σε ειλικρινή εκτίμηση του εαυτού του και της αξίας του, αλλά και έχει σαφή επίγνωση της αποστολής του και τέλος γνωρίζει ότι η ταπεινότητα και το κύρος, δηλαδή η ηθική δύναμη, είναι ύψιστες παιδαγωγικές αξίες, οι οποίες σε συνδυασμό με την αγάπη προς το παιδί οδηγούν στην αγωγή και την πειθαρχία (Ασπιώτης, 1959:141-142).

Έχει προσδιοριστεί εκτενώς, εννοιολογικά και κοινωνιολογικά στην παρούσα εργασία, η έννοια της πειθαρχίας στο σχολείο και σε αυτό το σημείο πρόκειται να προσδιοριστούν οι όροι *απειθαρχία*, *αταξία* και *συμπεριφορά που αποκλίνει* από το κοινωνικά αποδεκτό. Έτσι, ως απειθαρχία ορίζεται «η απόκλιση της συμπεριφοράς των μαθητών από τις προσδοκίες του σχολικού περιβάλλοντος» (Gnagey, 1968:5). Η *απειθαρχία* ή η *μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά* είναι συνώνυμη του όρου *αταξία*, που χρησιμοποιείται πιο συχνά. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2006:271) «η απόκλιση από τον κανόνα της αναμενόμενης από τους μαθητές τάξης αποτελεί έκφραση αταξίας και με τον όρο αυτόν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε οποιονδήποτε τρόπο συμπεριφοράς που αναιρεί τις συνθήκες, τη διαδικασία και το ήθος της εκπαιδευτικής λειτουργίας». Ουσιαστικά, η αταξία είναι εκείνη η μαθητική συμπεριφορά, η οποία σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό δεν αρμόζει σε μια συγκεκριμένη περίπτωση (Δασκαλάκης, 2017:268).

Κατά την περίοδο της παιδικής ηλικίας διάφορες διαταραχές της συμπεριφοράς αντιστοιχούν σε εκείνες τις μορφές δυσλειτουργίας, που εμφανίζονται συχνά και επίμονα στις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, συνοδεύονται από δυσχέρειες στην προσαρμογή του παιδιού στην εκπαίδευση και συνδέονται αιτιολογικά με παράγοντες του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Κουρκούτας, 2007:171, 186). Γενικότερα, η *αντικοινωνική συμπεριφορά* ορίζεται ως εμπόδιο στην επαρκή κοινωνικοποίηση και παράγει αρνητικά κοινωνικά αποτελέσματα (Γιαβρίμης κ.α., 2011). Η μη επιθυμητή συμπεριφορά στο σχολείο είναι η συμπεριφορά που δεν είναι «σύμφωνη με τα κανονιστικά πρότυπα συμπεριφοράς» (Νικολάου, 2007:204). Ο εκπαιδευτικός θεωρεί συνήθως ως *άτακτη*, εκείνη τη συμπεριφορά του μαθητή, που παρεμποδίζει την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας, αλλά και την ίδια τη μάθησή

του και των συμμαθητών του. Άλλωστε, η αποκαλούμενη *τάξη* σημαίνει «τον προσανατολισμό και τη συμμόρφωση των μαθητών στις απαιτήσεις της διεξαγωγής ενός μαθήματος και της αποφυγής δραστηριοτήτων που θεωρούνται ότι διασπούν την προσοχή και τη συμμετοχή σε αυτό» (Μιχαλακόπουλος, 1997:119).

Επιπλέον, ο μαθητής ή η μαθήτρια με την υιοθέτηση ορισμένων μορφών δράσης μπορεί να δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις με τους συμμαθητές του/της ή να προκαλεί φθορές στη σχολική περιουσία. Αυτή η συμπεριφορά θεωρείται *παρέκκλιση* από τους σχολικούς κανονισμούς (Στεφάνου, 2007:193). Σύμφωνα με τον Giddens (2002:249) παρέκκλιση θεωρείται «η μη συμμόρφωση προς ένα δεδομένο σύνολο κανόνων που είναι αποδεκτοί από ένα σημαντικό αριθμό προσώπων που μετέχουν σε μια κοινότητα ή κοινωνία». Σε αντιστοιχία με ό, τι θεωρείται απόκλιση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, έτσι και η απόκλιση της προσδοκώμενης συμπεριφοράς του παιδιού από τους κανόνες, που έχουν συμφωνηθεί, είναι μια έκφραση αταξίας ή απειθαρχίας (Σπάλα, 2010:105). Έτσι, από κοινωνιολογική σκοπιά θεώρησης, η απόκλιση δεν εμφανίζεται ως εγγενές χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς ή δράσης του υποκειμένου, αλλά πολύ περισσότερο εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι του κοινωνικού περιβάλλοντος αντιδρούν και χαρακτηρίζουν μια ενέργεια ως παρεκκλίνουσα (Μιχαλακόπουλος, 1997:136).

Βέβαια, η έννοια της παρέκκλισης έχει ένα ευρύ πεδίο κατανόησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις αυτό, που για έναν εκπαιδευτικό αποτελεί απειθαρχία εκ μέρους του παιδιού, για έναν άλλον ενδεχομένως να είναι κάτι ασήμαντο. Παρατηρείται σε αυτό το σημείο, ότι ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς ως μη αποδεκτής ή μη επιθυμητής από τον εκπαιδευτικό, συνδέεται άμεσα με τον τρόπο, που αντιλαμβάνεται ορισμένες καταστάσεις, και γενικότερα την προσωπική του οπτική θεώρησης των πραγμάτων. Ως εκ τούτου, εάν μια συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ως αταξία ή όχι, είναι πολλές φορές υποκειμενική, προσωπική άποψη του εκπαιδευτικού (Δασκαλάκης, 2017:268). Ακόμη, παρατηρείται εκ μέρους των εκπαιδευτικών διαφορετική νοηματοδότηση των συμπεριφορών και των δραστηριοτήτων των μαθητών ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση και περίσταση (Μιχαλακόπουλος, 1997:120).

Οι αποκλίσεις των μαθητών από την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά ή τη δημοκρατική συμπεριφορά, τους όρους της ισότιμης συμμετοχής στη σχολική πραγματικότητα, από τον απαραίτητο σεβασμό προς όλα τα μέλη της σχολικής ομάδας και γενικά οποιαδήποτε μαθητική πράξη, που προκύπτει από την παραβίαση

ορισμένων κανονισμών με αποτέλεσμα να δημιουργεί προβλήματα και να παρακωλύει την ομαλή λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί εν γένει πειθαρχικό πρόβλημα ή δυσκολία ή αλλιώς «σχολικό παράπτωμα» (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2002). Τέτοια σχολικά «ενοχλητικά» παραπτώματα περιλαμβάνουν την ομιλία, το να σηκώνονται οι μαθητές από τη θέση τους χωρίς άδεια, τα σημειώματα στους συμμαθητές, το σπρώξιμο και το χτύπημα άλλων μαθητών και τα σαρκαστικά και επιθετικά σχόλια (Rahimi & Hosseini, 2012:313). Σύμφωνα με τον D. Fontana «διασπαστικές συμπεριφορές» ή αλλιώς πειθαρχικές δυσκολίες στη σχολική τάξη μπορεί να είναι καθημερινά μικροπροβλήματα, όπως η απρόσκλητη παρέμβαση, η τεμπελιά ή φυγοπονία, η παραβίαση των σχολικών κανόνων, η καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο, ο περιττός θόρυβος, η φραστική επίθεση, η αγένεια, η έλλειψη σεβασμού προς τους άλλους και η απερίφραστη άρνηση-ανυπακοή (Fontana, 1996:118).

Ακόμη, εκτός από τη «διαταρακτική» συμπεριφορά, άλλα ζητήματα πειθαρχίας που εμφανίζονται στο σχολείο είναι η διακοπή του μαθήματος, ο εκφοβισμός, οι διαμάχες, η σεξουαλική παρενόχληση, οι βανδαλισμοί κ.α. (Χατζηχρήστου, 2015:170). Μορφές μη αποδεκτής συμπεριφοράς στο σχολείο είναι η προκλητική στάση και αντιδραστικότητα, καθώς και οι άμεσες ή έμμεσες απειλές εναντίον του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών, η καταστροφή σχολικής περιουσίας ή περιουσίας των συμμαθητών, ακόμη και η κλοπή. Η εκδήλωση βίαιης ή επιθετικής συμπεριφοράς προς τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό είναι ένα σύνηθες πρόβλημα συμπεριφοράς στο σχολείο, που από κοινωνιολογική άποψη η εμφάνισή του αιτιολογείται κυρίως με βάση τη μάθηση και μίμηση προτύπων συμπεριφοράς ή την αντίδραση σε υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες (Νικολάου, 2007:204).

Μορφή απειθαρχίας σε μικρότερη ηλικία μπορεί να αποτελέσει και η «υπερκινητικότητα», όταν δημιουργεί προβλήματα στην ομαλή ροή της διδασκαλίας, αλλά και τα προβλήματα που προκαλούν μαθητές με αδυναμία προσαρμογής. Αυτό επισημαίνει και ο W. Doyle στον ορισμό του για την παραβατική συμπεριφορά, όπου αναφέρεται ότι «με τον όρο παραβατική συμπεριφορά στην τάξη εννοούμε κάθε μορφή δράσης ενός ή περισσότερων μαθητών που απειλεί ή καταφέρνει να διακόψει την εκπαιδευτική διαδικασία ή και να οδηγήσει την τάξη σε μορφές δράσης που απειλούν την ασφάλεια και τη λειτουργικότητα της ομάδας ή τέλος να αμφισβητήσει και να καταστρατηγήσει κανόνες που ετέθησαν από τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές ή το σχολικό σύστημα γενικότερα» (Doyle, 1986 στο Κυρίδης, 1999:38).

Τα περισσότερα πειθαρχικά προβλήματα συνδέονται είτε με τη διαδικασία της διδασκαλίας, είτε με τις διαπροσωπικές σχέσεις και την επικοινωνία των μαθητών με τους άλλους (συμμαθητές, εκπαιδευτικούς). Ένα ακόμη στοιχείο, που χαρακτηρίζει μια συμπεριφορά ως μη αποδεκτή, είναι ότι συνήθως δεν εμφανίζεται στιγμιαία και περιστασιακά, αλλά έχει διάρκεια και συχνότητα. Αυτό μπορεί να διευκολύνει τη διαδικασία παρατήρησης εκ μέρους του εκπαιδευτικού της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών με σκοπό την κατανόησή και την ερμηνεία της προκειμένου να αντιμετωπιστεί (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2002). Είναι σημαντικό να επισημανθεί σε αυτό το σημείο, ότι η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει το δίκτυο αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών και αποτελεί έναν από τους καθοριστικούς παράγοντες που επιδρά θετικά ή αρνητικά σε ζητήματα πειθαρχίας στη σχολική τάξη (Αναγνωστοπούλου, 2008:52).

Σε γενικές γραμμές ως συμπεριφορά που παρουσιάζει απόκλιση από το κοινωνικά αποδεκτό προβάλλει η γενική αδυναμία του μαθητή να ενταχθεί στη ομάδα της σχολικής τάξης ή του σχολείου γενικότερα. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής δεν είναι σε θέση να ακολουθήσει κανόνες και να συνεργαστεί ομαλά με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του στις διάφορες δραστηριότητες της τάξης, έρχεται σε σύγκρουση μαζί τους, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης (Αναγνωστοπούλου, 2008:49). Ωστόσο, η ανεπιθύμητη συμπεριφορά δεν πρέπει να νοείται απλώς ως μια παραβίαση κοινωνικών κανόνων, αλλά ως μια συμπεριφορά «που ορίζεται από τους άλλους ως αποκλίνουσα ή στην οποία επικολλάται η ετικέτα της απόκλισης και γίνεται αποδεκτή ως τέτοια από τα δρώντα άτομα» (Μιχαλακόπουλος, 1997:136).

Το παιδί συχνά κάνει κάτι θέλοντας να πετύχει έναν προσωπικό σκοπό και είναι γεγονός, ότι επιχειρεί την επίτευξή του μέσω της δοκιμής ποικίλων και διαφορετικών συμπεριφορών, μέχρι να καταλήξει στον τελικό σκοπό. Είναι σχεδόν σίγουρο ότι στο τέλος υιοθετείται εκείνη η συμπεριφορά (θετική ή αρνητική), που θα βοηθήσει το παιδί να εκπληρώσει την προσδοκία του. Επιπλέον, είναι γεγονός, ότι «ένας νόμος που επιβάλλεται στο άτομο να τον ακολουθήσει χωρίς τη θέλησή του, φέρνει την επανάσταση ή αντίθετα την απάθεια ή ακόμα και την ασθένεια» (Λυκιαρδοπούλου, 1994:70). Εάν, η συμπεριφορά αυτή του παιδιού, η οποία θα το ικανοποιήσει συναισθηματικά, είναι αρνητική, τότε εμφανίζονται τα προβλήματα. Προκειμένου λοιπόν να γίνει κατανοητή μια συμπεριφορά του μαθητή που αποκλίνει από το

κοινωνικά αποδεκτό πρότυπο χρειάζεται να αναζητηθούν τα αίτια της εμφάνισής της, αλλά και ο σκοπός της εκδήλωσής της κάθε φορά.

Προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκε η διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας, τα αποτελέσματα της οποίας φανέρωσαν ότι η μη αποδεκτή συμπεριφορά του μαθητή σχετίζεται με ορισμένους παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες μπορεί να έχουν σχέση με το ίδιο το παιδί και τα ιδιαίτερα, ατομικά χαρακτηριστικά του (εσωτερικοί) ή να πηγάζουν από το οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον (εξωτερικοί). Επιπλέον, σημαντικοί είναι και οι «σχολικοί» παράγοντες, όπως η σχολική τάξη και το κλίμα που επικρατεί εκεί, αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός με την προσωπικότητά και τη στάση του. Οι Osher, Bear, Sprague & Doyle (2010:48) αναφέρουν ότι οι αλληλεπιδράσεις, που παράγουν πειθαρχημένη συμπεριφορά (ή απειθαρχία) διαμεσολαβούνται και επηρεάζονται από τις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών, τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών-σχολικής κουλτούρας, το κοινωνικό-οικονομικό status των μαθητών, τη σύνθεση και τη δομή του σχολείου και της σχολικής τάξης, τις παιδαγωγικές απαιτήσεις, την ικανότητα να ανταποκρίνονται στις θεσμοθετημένες προσδοκίες για τους ρόλους των μαθητών και των εκπαιδευτικών και το σχολικό κλίμα.

Στην προσπάθεια της ερμηνείας και κατανόησης της αρνητικής συμπεριφοράς των μαθητών, επισημαίνεται ότι η σχολική πειθαρχία εξαρτάται από την ηλικία, τις ικανότητες και την κοινωνικοοικονομική προέλευση των παιδιών, το διδασκόμενο μάθημα, το περιβάλλον που προσφέρει το σχολείο, η οικογένεια, αλλά και ο δάσκαλος σε μεγάλο βαθμό (Χατζηχρήστου, 2015:170-171). Σίγουρα είναι πιθανό η συμπεριφορά του μαθητή να προέρχεται από το συνδυασμό αρκετών από τους προαναφερθέντες παράγοντες. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο είναι απαραίτητη η ουσιαστική παρατήρηση και η ανάλυση σε βάθος μιας τέτοιας συμπεριφοράς, προκειμένου να ανακαλυφθούν τα πραγματικά αίτια στην εκάστοτε περίπτωση και να εντοπίζεται ο πιο κατάλληλος τρόπος αντιμετώπισής της.

Σύμφωνα με τη θεωρία της ετικετοποίησης, μία κοινωνιολογική εξήγηση της συμπεριφοράς, που αποκλίνει, είναι ότι αυτή η συμπεριφορά εκδηλώνεται ως συνέπεια κοινωνικών διαδικασιών, που σχετίζονται άμεσα με τον κοινωνικό έλεγχο, και δεν νοείται ως αποτέλεσμα γενετικής κληρονομικότητας ή ψυχολογίας (Μιχαλακόπουλος, 1997:135-136). Οι αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών μπορεί να έχουν υιοθετηθεί ή προκληθεί από το οικογενειακό ή το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον. Οι μαθητές ενδέχεται να εκδηλώσουν μια αρνητική συμπεριφορά μέσω

της διαδικασίας της μίμησης προσώπων είτε του οικογενειακού ή του άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος, είτε των προτύπων που προβάλλουν τα Μ.Μ.Ε. με τη σημαντική επίδραση που ασκούν κατά τη σύγχρονη εποχή.

Το σχολείο είναι μια οργανωμένη μονάδα που προετοιμάζει τα παιδιά για την ένταξή τους στην κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι το σχολικό περιβάλλον συμπεριλαμβάνει όλα τα στοιχεία μιας κοινωνίας ανθρώπων, τα πρότυπα, τους τρόπους δράσης, ενώ συνάμα ευνοεί την αλληλεπίδραση και την ανάπτυξη σχέσεων με συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, η σχολική τάξη αποτελεί το χώρο, μέσα στον οποίο το παιδί έχει την ευκαιρία να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του.

Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, οι προσωπικές στάσεις και αντιλήψεις διαφοροποιούν τους τρόπους δράσης των εκπαιδευτικών στη σχολική τάξη, έτσι έχει μεγάλη σημασία το «στυλ διδακτικής συμπεριφοράς» του κάθε εκπαιδευτικού, που μπορεί να είναι αυταρχικό, δημοκρατικό ή χαλαρό/αδιάφορο (Αναγνωστοπούλου, 2008:53). Για το παιδί, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο και είναι ένα πρόσωπο, που το παιδί επιδιώκει να προσεγγίσει με διάφορους τρόπους ή μερικές φορές και να ταυτιστεί με αυτόν.

Συνεπώς, η αντιμετώπιση, που θα έχει ο μαθητής από τον δάσκαλό του, αλλά και η ίδια η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού αποτελούν πολύ σημαντικά στοιχεία για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του. Μέσω της εξουσίας του ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να δίνει ο ίδιος τις οδηγίες για την οργάνωση της δράσης των μαθητών, να επιβλέπει την τήρηση των κανόνων και να προχωρά στην επιβολή των αντίστοιχων κυρώσεων σε περίπτωση παραβίασης, η διαμόρφωση των οποίων «επαφίεται στη διακριτική δικαιοδοσία ή και αυθαιρεσία των εκπαιδευτικών» (Κωνσταντίνου, 2016:62). Η υπερβολική αυστηρότητα, η αδιαφορία ή ακόμη και η απόρριψη του μαθητή εκ μέρους του δασκάλου μπορεί να προκαλέσει σοβαρές δυσκολίες στη συμπεριφορά του. Έτσι, τα παιδιά με την αρνητική συμπεριφορά τους λειτουργούν εκδικητικά απέναντι στον εκπαιδευτικό για να του ανταποδώσουν την ματαίωση που δέχτηκαν οι ίδιοι από αυτόν (Dreikurs, 1976:43). Το ίδιο συμβαίνει και με τους συμμαθητές του παιδιού, εάν εκείνοι το απορρίπτουν συστηματικά. Οι συνθήκες που επικρατούν στη σχολική τάξη είναι δυνατό να επηρεάσουν καθοριστικά τη συμπεριφορά του μαθητή.

Πάντα με την κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού, ο μαθητής καλείται να ενσωματώσει κοινωνικούς κανόνες και να ακολουθήσει

συνειδητά ορισμένες κατευθύνσεις προκειμένου να εναρμονιστεί σε κοινωνικά αποδεκτές καταστάσεις και να μπορέσει να συμβιώσει αρμονικά με τους άλλους ανθρώπους (Κωνσταντίνου, 2016:57). Αν για οποιουσδήποτε λόγους ένας μαθητής δεν καταφέρει να αποκτήσει τον απαραίτητο αυτοέλεγχο και την αυτοπειθαρχία, που θα τον βοηθήσει να συμπεριφέρεται στα πλαίσια κοινής αποδοχής και αποκλίνει συστηματικά, τότε χρειάζεται περισσότερη προσοχή και ενδιαφέρον, ως προς τον χειρισμό της κατάστασης, από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός μέσω της σχολικής πειθαρχίας μπορεί να μειώσει τις πιθανότητες εκδήλωσης μη επιθυμητής συμπεριφοράς στηρίζοντας και προωθώντας την κοινά αποδεκτή, κανονική συμπεριφορά με την ορθή καθοδήγηση και την επίβλεψη των μαθητών του (Αναγνωστοπούλου, 2008:59). Η σχολική πειθαρχία είναι μια θετική, προληπτική διαδικασία, που βοηθά το παιδί να ελέγχει τη συμπεριφορά του, με αποτέλεσμα να μπορεί να αποφασίζει μόνο του και να προβαίνει στις σωστές επιλογές. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι αυξάνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών και παράλληλα διδάσκονται σημαντικές δεξιότητες για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων, που θα συναντήσουν αργότερα στη ζωή τους.

2.4. Κοινωνιολογικές θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνικοποίησης στην εκπαίδευση

Τόσο κληρονομικοί παράγοντες, όσο και περιβαλλοντικοί, αλληλεπιδρούν και συνθέτουν την προσωπικότητα του ανθρώπου, που ξεκινά να διαπλάθεται από την αρχή της ζωής του. Κάθε άνθρωπος διαθέτει μοναδική προσωπικότητα, γιατί ακριβώς οι βιολογικές του καταβολές διαφέρουν. Το ίδιο διαφορετικές είναι και οι επιδράσεις του περιβάλλοντος, που δέχεται κάθε άνθρωπος. Οι επιδράσεις του περιβάλλοντος δε, αποτελούν τις συνθήκες εκείνες, μέσα στις οποίες διαπαιδαγωγείται και εξελίσσεται ένα παιδί.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ικανός να εξασφαλίσει και συνάμα να διασφαλίσει εκείνες τις συνθήκες, που θα επιτρέψουν τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, με βάση παιδαγωγικά κριτήρια, κάτι που θα καθορίσει εν πολλοίς τη συμπεριφορά του. Όλες αυτές οι ενέργειες που αναφέρθηκαν προηγουμένως συντελούν στη σταδιακή διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, ώστε να εκδηλώνει την προσδοκόμενη συμπεριφορά. Αυτή ακριβώς είναι και η κύρια επιδίωξη του σχολείου μέσω της εκπαίδευσης, το οποίο αποτελεί έναν από τους βασικούς θεσμούς της αγωγής, αλλά και τον βασικό παράγοντα κοινωνικοποίησης του ατόμου. Σύμφωνα με το πλαίσιο νομοθετικής πολιτικής,

σκοπός της εκπαίδευσης είναι «να αναπτύξει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, χωρίς αποκλεισμούς, σε υπεύθυνους πολίτες της Ελλάδος, της Ευρώπης και του κόσμου με ολοκληρωμένη προσωπικότητα και ολόπλευρη παιδεία, ικανούς να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, αλλά και να αξιοποιούν τις δυνατότητες της κοινωνίας της γνώσης, της τεχνολογίας και της πολυπολιτισμικότητας με σεβασμό στον άνθρωπο και το περιβάλλον» (Ματσαγγούρας, 2008:75). Η εκπαίδευση συντελεί στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και στην κοινωνική του τοποθέτηση με την διενέργεια της κοινωνικοποίησης, αλλά και της πολιτικής κοινωνικοποίησης, που αποτελεί μία μορφή της με ακρογωνιαίο λίθο τα ανθρώπινα δικαιώματα (Καραγιάννη, 2018:115-116).

Σύμφωνα με τον Durkheim η εκπαίδευση ερμηνεύεται ως ο θεσμός, που προετοιμάζει τους νέους ανθρώπους, ώστε να γίνουν μέλη μιας κοινωνίας μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, η οποία είναι και η πιο σημαντική λειτουργία της εκπαίδευσης σε μικροεπίπεδο (Καντζάρα, 2011:32, 102). Μία εξίσου σημαντική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η μετάδοση γνώσεων, προτύπων και αξιών, ενώ οι σκοποί και στόχοι της βρίσκονται σε συνάρτηση πάντοτε με το ευρύτερο ιστορικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο της κοινωνίας, για το λόγο αυτό τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφέρουν ως προς την οργάνωση και λειτουργία (Κασιμάτη κ.α., 2015:92-93). Γενικότερα, η εκπαίδευση είναι «η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία αγωγής και μάθησης, που παρέχεται από μέρους της πολιτείας» και ο επίσημος θεσμός εκπαίδευσης είναι το σχολείο (Κρίβας, 2007:139).

Ο θεσμός της εκπαίδευσης διαμορφώθηκε σταδιακά με σκοπό τη μετάδοση γνώσεων και την αναπαραγωγή των δομών της κοινωνίας, ενώ το σχολείο με τη σημερινή του μορφή εμφανίστηκε στην αστική κοινωνία και πρεσβεύει το δικαίωμα όλων στη μόρφωση-“αρχή της εκπαιδευτικής ισότητας” (Φραγκουδάκη, 1985:15,16). Η κοινωνία ουσιαστικά χρησιμοποιεί την εκπαίδευση ως κοινωνικό μέσο, ώστε να ασκήσει επιρροή στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του κοινωνικού υποκειμένου (Νικολάου, 2007:79). Η σχέση εκπαίδευσης-κοινωνίας προσδιορίζεται από τους σκοπούς της εκπαίδευσης, τις κατευθύνσεις της και την εκπαιδευτική πολιτική, που ακολουθείται (Καντζάρα, 2011:19).

Στο σχολείο, που αποτελεί ένα επιμέρους κοινωνικό σύνολο και μέρος της κοινωνικής ζωής, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν κανονιστικές διατάξεις, που απορρέουν από την κρατική εξουσία και την εκπαιδευτική πολιτική, που ακολουθείται, και έχουν γενική, υποχρεωτική ισχύ. Οι διατάξεις αυτές θέτουν τα

θεσμικά όρια για την οργάνωση και την υλοποίηση της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Αλτουσέρ στην ανάλυσή του για το θεσμό της εκπαίδευσης επισημαίνει το αξιακό-ιδεολογικό φορτίο που μεταδίδει το σχολείο εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο «την αναπαραγωγή των κυρίαρχων σχέσεων παραγωγής με τη μετάδοσή του στους μελλοντικούς αλλά και στους εν ενεργεία εργαζόμενους» (Σίμος, 2006:4). Άλλωστε η εκπαίδευση εκτός από τον βασικό της ρόλο, τη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελεί και έναν από τους κυριότερους ιδεολογικούς φορείς του κράτους (Δασκαλάκης, 2017:100-101).

Η πρώτη επαφή του παιδιού με την κοινωνική οργάνωση και λειτουργία συντελείται στη σχολική δομή. Το παιδί γνωρίζει τη σχολική πραγματικότητα, η οποία συγκροτείται από κανόνες, αξίες, στάσεις, αντιλήψεις, υποχρεώσεις, δικαιώματα, πρακτικές κ.α. (Μπαμπάλης, 2005:48). Σύμφωνα με τον Parsons (1956:17 στο Φασούλης, 2015:187) τα παιδιά χρειάζονται καθοδήγηση προκειμένου να γνωρίσουν τα αξιακά πρότυπα, τα στοιχεία της σωστής ή της μη αποδεκτής συμπεριφοράς, τα κοινωνικά δικαιώματά τους, αλλά και τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους απέναντι σε όλα τα μέλη της κοινωνίας. Όμως, μέσω της κοινωνικοποίησης στο οικογενειακό και στο σχολικό πλαίσιο τα παιδιά δέχονται εξαναγκαστικούς περιορισμούς για την εκμάθηση αρχών, αξιών και την ανάληψη αντίστοιχων ρόλων, ενώ η διαδικασία μετάβασης από την οικογένεια στο σχολείο, αυτή τη νέα δομή με νέες υποχρεώσεις και καθήκοντα, ενδέχεται να συνοδεύεται από αντιδραστικότητα ή επιθετικότητα (Βουϊδάσκης, 1987:53-55).

Η κοινωνικοποίηση είναι μια δια βίου διαδικασία συναναστροφής με τους άλλους ανθρώπους και εκμάθησης προτύπων συμπεριφοράς και αντιλήψεων, που συμπεριλαμβάνει τις κοινωνικές αξίες, τους κοινωνικούς κανόνες και τη λειτουργία του κοινωνικού ελέγχου, οδηγώντας στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας και στην ένταξη στην κοινωνία (Κασιμάτη κ.α., 2015:51). Στο σχολείο η κοινωνικοποίηση νοείται ως παιδαγωγική αλληλεπίδραση κυρίως μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, όμως αυτή σχέση χαρακτηρίζεται από άνιση κατανομή εξουσίας (Μπαμπάλης, 2005:49). Οι θεωρίες κοινωνικοποίησης στην κοινωνιολογία είχαν ως υπόβαθρο κυρίως μακροκοινωνιολογικές λειτουργιστικές και δομολειτουργιστικές προσεγγίσεις με βασική σκοποθεσία την εξασφάλιση της διατήρησης της κοινωνικής οργάνωσης και συνοχής με προϋπόθεση τη διαδικασία αυτοελέγχου εκ μέρους του υποκειμένου που διεκπεραιώνεται μέσω της εκμάθησης κοινωνικών κανόνων και στάσεων (Φίλιας, 1979:11-26). Οι παραδοσιακές θεωρίες κοινωνικοποίησης στόχευαν στην

«ανατροπή και στην ανακατασκευή της “επικίνδυνης” διαφορετικότητας του παιδιού σε μια μορφή συμβατή με το κοινωνικό σύστημα (Jenks, 2005:12-13 στο Φασούλης, 2015:187).

Το παιδί με την είσοδό του στο σχολικό πλαίσιο αναλαμβάνει συγκεκριμένους κοινωνικούς ρόλους και το σχολείο λειτουργεί ως μηχανισμός διατήρησης και αναπαραγωγής του ισχύοντος κοινωνικού συστήματος (Νικολάου, 2009:69). Με βάση την παιδαγωγική (κοινωνικοποιητική-ιδεολογική) λειτουργία του, μεταβιβάζει κανονιστικά - πολιτισμικά στοιχεία, δηλαδή κανόνες, αξίες, πρακτικές, αντιλήψεις και στάσεις, που ο μαθητής εσωτερικεύει μέσα από τη συμμετοχή του στις εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου και ειδικότερα στις διαδικασίες της αγωγής και της κοινωνικοποίησης (Κωνσταντίνου, 2016:56). Αναδεικνύεται σε αυτό το σημείο, μία πολιτική διάσταση του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου (Ράσης, 2007:16). Η αποκαλούμενη «πολιτική κοινωνικοποίηση» είναι ουσιαστικά μία όψη της κοινωνικοποίησης, που με την ευρύτερη έννοια του όρου νοείται ως η ανάπτυξη εκ μέρους του κοινωνικοποιούμενου της αντίληψης του εαυτού του ως πολίτη και πρόκειται για μια κοινωνική διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον, το οποίο δημιουργεί τον προσανατολισμό της (Παντελίδου-Μαλούτα, 2015:9). Όμως σε μία σχολική πραγματικότητα, όπου δεν λαμβάνεται υπόψη η ατομικότητα του μαθητή με τις δικές του ιδιαιτερότητες, ανάγκες, ενδιαφέροντα και βιώματα, οι πρακτικές και τα μηνύματα που καλλιεργούνται και προωθούνται ειδικότερα μέσω της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του σχολείου είναι ο γνωσιοκεντρισμός, ο ανταγωνισμός, η βαθμοθηρία, ο ατομικισμός, η υποτέλεια, ο φορμαλισμός και τα συναφή τους (Κωνσταντίνου, 2016:60).

Σύμφωνα με τις δομολειτουργιστικές θεωρητικές προσεγγίσεις, η διατήρηση και ισορροπία της κοινωνίας εξαρτάται από τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και πολιτικές λειτουργίες των επιμέρους δομικών και θεσμικών πλαισίων του κοινωνικού συστήματος και την λειτουργική αλληλεξάρτησή τους, ενώ προϋποθέτει την αποδοχή και συμμόρφωση των μελών της κοινωνίας σε κοινά αποδεκτούς κανόνες, αξίες, πεποιθήσεις και νόρμες (Λάμνιαν, 2002:47-48). Οι κοινωνικές δομές του συστήματος διαμορφώνουν αυτούς τους κοινωνικούς κανόνες, τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις νόρμες λειτουργώντας ανεξάρτητα από τα ίδια τα κοινωνικά υποκείμενα κι εξαναγκάζοντάς τα σε συγκεκριμένους ρόλους, συμπεριφορές και

τρόπους δράσης για το λόγο αυτό η κοινωνία νοείται ως κανονιστικό, αξιακό σύστημα (Μαυρογιώργου, 2007:157-158).

Αναδεικνύεται με αυτόν τον τρόπο, μια εσωτερική λογική τάξη της κοινωνίας, που γίνεται αντιληπτή ως «ένα σύνολο κανονιστικών συμπεριφορών» (Λάμνιαν, 2002:48). Κατά αντιστοιχία αυτής της διαδικασίας, γίνεται αντιληπτή και η συμβολή της εκπαίδευσης, μέσω των λειτουργιών της κοινωνικοποίησης και της επιλογής, στη «συγκρότηση και τη διαίωνιση των κοινωνικά αποδεκτών κανόνων και αξιών, στην παραγωγή χρήσιμων για την κοινωνία γνώσεων, στην αξιοκρατική στελέχωση της οικονομίας και στη συντήρηση της υφιστάμενης κοινωνικής τάξης των πραγμάτων» (Μαυρογιώργου, 2007:158). Για πολλούς δομολειτουργιστές, όπως τους Durkheim, Parsons, Davis, Moore κλπ, η δομή της εκπαίδευσης βρίσκεται σε λειτουργική αλληλεξάρτηση με άλλες δομές της κοινωνίας, ενώ αναδεικνύεται η σχέση της εκπαίδευσης τόσο με το πολιτισμικό, όσο και με το οικονομικό σύστημα της κοινωνίας, και αναλύεται ο ρόλος της ως προς την αναπαραγωγή των κοινωνικών κανόνων, αξιών, πεποιθήσεων και γνώσης, ειδίκευσης αντίστοιχα (Λάμνιαν, 2002:47). Στο πλαίσιο του δομολειτουργισμού, η έμφαση δίνεται στις δύο αυτές κοινωνικές προτεραιότητες μέσω του ρόλου της εκπαίδευσης, αφού καλύπτουν βασικές, υπαρκτές κοινωνικές ανάγκες και αναδεικνύουν τις δύο κύριες λειτουργίες της εκπαίδευσης, δηλαδή την κοινωνικοποίηση και την επιλογή (Δασκαλάκης, 2017:102).

Ο Durkheim επισημαίνει και αναλύει ιδιαίτερα τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου και της εκπαίδευσης. Η λειτουργία της κοινωνικοποίησης φανερώνει έναν σκοπό, που η επίτευξή του πραγματοποιείται μέσω του θεσμού του σχολείου, ο οποίος συμβάλλει στην επιτυχή λειτουργία της κοινωνίας (Καντζάρα, 2008:326). Σημαντική θέση στο θεωρητικό πλαίσιο του Durkheim κατέχει η διαδικασία του «κοινωνείν», που συμβάλλει στην απόκτηση της ανθρωπιάς εκ μέρους των υποκειμένων, κάτι που συνεπάγεται τον πολιτισμό, και πραγματοποιείται μέσω μιας πολύπλοκης διαδικασίας εσωτερίκευσης των κανόνων, τυπικών και άτυπων (Καμαριανός & Γούγα, 2009:249). Ο Durkheim προβαίνει στη λειτουργική ερμηνεία της εκπαίδευσης, όπου η εκπαίδευση είναι «η επιρροή που ασκείται από τις γενιές των ενηλίκων σ' εκείνους που δεν είναι ακόμη έτοιμοι για την κοινωνική ζωή» και επισημαίνει ότι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης είναι διαφορετικό από εποχή σε εποχή και από κοινωνία σε κοινωνία, καθώς οι κοινωνίες μεταβάλλονται, έτσι η εκπαίδευση ικανοποιεί κάθε φορά τις ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας για να

συνεχίσει να υπάρχει (Blackledge & Hunt, 1995:27-28). Επομένως, η λειτουργία της εκπαίδευσης για τον Durkheim είναι η διατήρηση και εξέλιξη της κοινωνίας και η εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, που επιτελείται μέσω της κοινωνικοποίησης (Λάμνιας, 2002:51).

Ο A. Hargreaves αρκετά κοντά στις απόψεις του Durkheim με πιο σύγχρονη οπτική, θεωρεί ότι ο θεσμός του σχολείου είναι αυτός που «παρέχει σε όλα τα μέλη του από πολύ νωρίς, τη διαρκή δυνατότητα να συμμετάσχουν στην ομαδική ζωή, καθώς και την πλήρη κοινωνικοποίηση μέσω των συλλογικών εμπειριών», ωστόσο χαρακτηρίζει την εκπαίδευση «υπερβολικά ατομιστική», καθώς επικεντρώνεται κατά αποκλειστικό τρόπο στην ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ενώ ταυτόχρονα αυτή η «κουλτούρα του ατομισμού» έχει συμβάλλει στη μείωση της αξίας των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης (Hargreaves στο Blackledge & Hunt, 1995:47, 50). Μία τέτοιου είδους νοηματοδότηση της κοινωνικοποίησης με έμφαση αποκλειστικά στα αποτελέσματά της στο άτομο δημιουργεί προβληματισμό, καθώς αγνοούνται βασικά στοιχεία, που προσλαμβάνονται μέσω συλλογικών δράσεων της κοινωνικής ζωής (Alanen, 1988:60-61).

Σύμφωνα με τον Parsons η βάση για την κοινωνική σταθερότητα και τάξη είναι η συμφωνία και η τήρηση κανόνων και αξιών εκ μέρους των μελών της κοινωνίας, για τον λόγο αυτό προσδίδει βαρύνουσα σημασία στην κοινωνικοποίηση, αλλά και σε εκείνες τις διαδικασίες που συντελούν στην εσωτερίκευση των κοινωνικών κανόνων και αξιών (Λάμνιας, 2002:68). Χωρίς τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης το παιδί, ως μη ολοκληρωμένο άτομο εκ φύσεως, δεν θα μπορούσε να έχει μία θέση στην κοινωνία, επομένως θεωρεί την κοινωνικοποίηση απαραίτητη, ειδικά κατά την παιδική ηλικία, όπου διαμορφώνεται ουσιαστικά το αξιακό σύστημα των υποκειμένων (Φασούλης, 2015:188). Αναλύοντας τη «μονάδα δράσης» ο Parsons υποδεικνύει τέσσερα υποσυστήματα δράσης εκ των οποίων, το πολιτιστικό σχετίζεται με την κοινωνικοποίηση, το κοινωνικό αναφέρεται στους θεσμούς κοινωνικού ελέγχου, η προσωπικότητα αφορά στο πολιτιστικό σύστημα και το βιολογικό συνδέεται με την οικονομία (Δασκαλάκης, 2017:107). Θεωρεί ότι το σχολείο είναι «ένας παράγοντας κοινωνικοποίησης», που οδηγεί τα άτομα στην ανάπτυξη εκείνων των απαραίτητων «δεσμεύσεων και ικανοτήτων» για την επιτέλεση των ρόλων τους, και ότι η σημαντικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η κοινωνικοποίηση, κι αν ο μηχανισμός κοινωνικοποίησης είναι αναποτελεσματικός, τότε δεν είναι εφικτή η τάξη και η αρμονία στην κοινωνία (Blackledge & Hunt, 1995:97, 105).

Σε αυτό το πλαίσιο θεώρησης διαφαίνεται ως αυτονόητη μια σταθερή κι αδιαίρετη σχέση μεταξύ προσδοκιών της κοινωνίας και συμπεριφοράς του υποκειμένου, που προβάλλει ως παθητικό υποκείμενο, από τη στιγμή που υπάρχει σαφής προσδιορισμός των κοινωνικών ρόλων και έλεγχος της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων με απώτερο σκοπό την προσαρμογή και ένταξη του υποκειμένου σε ένα δοσμένο κανονιστικό σύστημα της κοινωνίας (Λάμνιαν, 2002:80). Υπό αυτή την έννοια, σύμφωνα με την L. Alanen (1988:57-59) οι ενήλικες με βάση δικά τους πρότυπα, διαμορφώνουν αντίστοιχα τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των παιδιών, τα οποία ως παθητικά υποκείμενα αδυνατούν να φέρουν αντίσταση και να συνεισφέρουν σε αυτήν, καθώς η κοινωνικοποίηση επιτελεί έναν λειτουργιστικό ρόλο που αποσκοπεί σε ένα προμελετημένο αποτέλεσμα.

Ο Habermas με μια συνδυαστικού τύπου προσέγγιση, αμφισβητεί «την προοπτική συγκρότησης παθητικών υποκειμένων», ωστόσο υποστηρίζει μια μετάβαση στο «ενεργητικό υποκείμενο δράσης» συνοδευόμενη από κοινωνικές δεσμεύσεις, αναδεικνύοντας μία «κοινωνικά ελεγχόμενη παρουσία του υποκειμένου και την ενεργητική του συμμετοχή» στην διαδικασία της κοινωνικοποίησής του και την εκδήλωση κοινωνικά αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς (Λάμνιαν, 2002:81). Η διαδικασία της κοινωνικοποίησης μπορεί να πραγματοποιηθεί, εφόσον το παιδί κατανοεί τους κοινωνικούς κανόνες που ισχύουν, ενώ η αφομοίωση και εκμάθησή τους είναι ρόλος του σχολείου. Για τον Habermas είναι σκοπός της παιδαγωγικής διαδικασίας η δόμηση της συμπεριφοράς μέσω των κανόνων, του συστήματος κυρώσεων και των προτύπων συμπεριφοράς, που αποτελούν «κριτήρια ορθολογικότητας του επικοινωνιακού πράττειν των υποκειμένων», με αποτέλεσμα οι μαθητές/μαθήτριες να έχουν τη δυνατότητα να προβλέπουν ενέργειες των συμμαθητών ή των εκπαιδευτικών και αναπτύσσουν γενικότερες επικοινωνιακές στρατηγικές (Δασκαλάκης, 2017:152-153).

Στο πεδίο των δομικών συγκρουσιακών προσεγγίσεων η εκπαίδευση συντελεί στη διατήρηση της κοινωνίας και της κοινωνικής οργάνωσης στο σύνολό της, κάτι που σημαίνει ότι αναπαράγεται το κανονιστικό και αξιακό σύστημα της κοινωνίας και η υφιστάμενη κοινωνική κατάσταση, κι εφόσον αυτή χαρακτηρίζεται από άνισες κοινωνικές σχέσεις εξουσίας βασισμένες σε σχέσεις κυριαρχίας, εκμετάλλευσης και συμφέροντος συγκεκριμένων ταξικών δυνάμεων, αυτές οι σχέσεις αναπαράγονται σχεδόν πιστά στις επόμενες γενιές μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού (Καντζάρα, 2008:171). Αναδεικνύεται έτσι και ο ρόλος του «ελεγχόμενου από την οικονομική

υποδομή εκπαιδευτικού συστήματος» (Λάμνιαν, 2002:125). Σύμφωνα με τη μαρξιστική θεώρηση η δομή της κοινωνίας διακρίνεται στην οικονομική βάση (υποδομή) και στο εποικοδόμημα, όπου ανήκουν θεσμοί μεταξύ των οποίων και ο εκπαιδευτικός θεσμός (Δασκαλάκης, 2017:110). Υποστηρίζεται από αρκετούς μαρξιστές ότι μεταξύ της οικονομικής βάσης και του εποικοδομήματος υπάρχει μια σχέση αλληλεπίδρασης, κι ότι οι οικονομικές δυνάμεις αλληλεπιδρούν με το πολιτικό και εκπαιδευτικό σύστημα, με τους περισσότερους να ισχυρίζονται ότι οι οικονομικές δυνάμεις κυριαρχούν επί των θεσμών του εποικοδομήματος (Blackledge & Hunt, 1995:156-157). Σε τελική ανάλυση, ο εκπαιδευτικός θεσμός δεν είναι ένας ουδέτερος θεσμός, καθώς διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και της υφιστάμενης κοινωνικής οργάνωσης και ελέγχεται από την κυρίαρχη κοινωνική τάξη εξυπηρετώντας τα συμφέροντά της (Δασκαλάκης, 2017:111).

Στο πλαίσιο των μαρξιστικών θεωρητικών προσεγγίσεων έχουν διατυπωθεί θέσεις από αρκετούς μελετητές ότι η πειθαρχία, οι κανόνες και ο έλεγχος αποτελούν στοιχεία, που συμβάλλουν με συγκεκριμένο τρόπο στην νομιμοποίηση και την αναπαραγωγή των άνισων και εξουσιαστικών σχέσεων μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι Bowels και Gintis στη ριζοσπαστική προσέγγισή τους υποστηρίζουν ότι ο βασικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η διαιώνιση του καπιταλιστικού οικονομικού συστήματος, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος στη διαδικασία αναπαραγωγής της κυρίαρχης ταξικής δομής της κοινωνίας (Blackledge & Hunt, 1995:186-187). Οι γνώσεις, οι αξίες και οι κανόνες που μεταβιβάζονται από το σχολείο συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της ταξικής δομής της κοινωνίας. Το σχολείο υπό τον έλεγχο του κρατικού μηχανισμού, νομιμοποιεί τις σχέσεις ανισότητας και εξουσίας, καλλιεργεί την πειθαρχία και την υπακοή των μαθητών/μαθητριών, οι οποίοι υιοθετώντας παθητικό ρόλο προετοιμάζονται για την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία κατά την ενήλικη ζωή με αποτέλεσμα να εξυπηρετούνται έτσι τα συμφέροντα της κυρίαρχης αστικής τάξης (Δασκαλάκης, 2017:114).

Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές σχέσεις, που αναπτύσσονται στο σχολείο, συντελούν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/μαθητριών, στην πειθαρχισή τους, στην καλλιέργεια κατάλληλων συμπεριφορών για την ένταξη στην παραγωγική διαδικασία και στην αποδοχή της ύπαρξης ιεραρχίας στην εκπαίδευση όσο και στην

δομή της κοινωνίας, κάτι που νομιμοποιεί και την άσκηση ελέγχου από την κορυφή της ιεραρχίας (Λάμνιαν, 2002:140-141). Και ο R. Miliband στο έργο του υιοθετεί την άποψη ότι η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην αναπαραγωγή του καπιταλισμού, ως αποτέλεσμα δράσης της άρχουσας τάξης, η οποία επιχειρεί να διατηρήσει την κυριαρχική της θέση μέσω της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού θεσμού που λειτουργεί ως νομιμοποιητικός φορέας του συστήματος εμπλέκοντας τα μέλη του σε μία διαδικασία «πολιτικής κοινωνικοποίησης» (Blackledge & Hunt, 1995:206, 211). Μέσω της πολιτικής κοινωνικοποίησης διαμορφώνεται η «συνολική πολιτική φυσιογνωμία των υποκειμένων» και αποτελεί μια δια βίου πολιτισμική διαδικασία, ιδιαίτερα καθοριστική κατά την παιδική ηλικία, όπου διαμορφώνεται το πεδίο δόμησης και ερμηνείας των πολιτικών στάσεων και αντιλήψεων, δηλαδή της μελλοντικής πολιτικής συμπεριφοράς των κοινωνικοποιούμενων (Παντελίδου-Μαλούτα, 2015:12-13).

Ο Althusser αναγνωρίζει στον εκπαιδευτικό θεσμό ενός είδους αυτονομία, ωστόσο επιμένει στον πρωτεύοντα ρόλο της οικονομικής βάσης έναντι των κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών θεσμών. Πιο συγκεκριμένα στο έργο του, ο ιδεολογικός κρατικός μηχανισμός διακρίνεται αφενός στον κατασταλτικό κρατικό μηχανισμό, που διατηρεί τη δυνατότητα άσκησης βίας με σκοπό την καταστολή, αφετέρου στον ιδεολογικό κρατικό μηχανισμό, που στηρίζεται από ορισμένους θεσμούς, όπως το σχολείο, το οποίο χρησιμοποιείται από το κράτος για τον έλεγχο και τη συμμόρφωση των παιδιών, των μελλοντικών πολιτών, μέσω της αποδοχής του κανονιστικού και αξιακού συστήματος της καπιταλιστικής κοινωνίας με απώτερο σκοπό τη διασφάλιση των συμφερόντων της άρχουσας τάξης, κι έτσι η εκπαίδευση αποτελεί μηχανισμό αναπαραγωγής της υπάρχουσας κοινωνικής κατάστασης, (Δασκαλάκης, 2017:117). Ο Rothman στο πλαίσιο της εξέλιξης του κοινωνικού ελέγχου διαμέσου της εγκαθίδρυσης θεσμών, μελέτησε την εμφάνιση των σωφρονιστικών ιδρυμάτων σε συνάρτηση με την ίδρυση των σχολείων, των ορφανοτροφείων, των στρατοπέδων, των ψυχιατρικών κλινικών, και ισχυρίστηκε ότι στόχος της ανάδυσής τους ήταν η πειθαρχία των κοινωνιών και η εξασφάλιση της εργατικής τάξης (Τάση, 2014:109).

Η έννοια της αναπαραγωγής αναλύεται από τον Althusser από την οπτική της αναπαραγωγής των παραγωγικών δυνάμεων και την αναπαραγωγή των κυρίαρχων σχέσεων παραγωγής, όπου απαιτείται η ειδικευση της εργατικής τάξης σύμφωνα με τις απαιτήσεις του εκάστοτε κοινωνικό-τεχνικού καταμερισμού της εργασίας

(Κούβδος, 2012). Ο Althusser υποστηρίζει ότι είναι σημαντική η συμβολή του εκπαιδευτικού θεσμού στην αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης, όπου συμπεριλαμβάνεται και η αναπαραγωγή της ειδικεύσής της (Λάμνιαν, 2002:148). Η ειδικευση πραγματοποιείται στο σχολείο και είναι κυρίως κοινωνική, αφού εκτός των βασικών τεχνικών γνώσεων διδάσκονται στους μαθητές «οι κανόνες ηθικής, επαγγελματικής συνείδησης και πολιτικής αγωγής, δηλαδή κανόνες της τάξης των πραγμάτων που έχει επιβληθεί από την ταξική κυριαρχία», ενώ η αναπαραγωγή της εργατικής τάξης απαιτεί συγκεκριμένα «...την αναπαραγωγή της υποταγής της στους κανόνες της καθεστηκυϊας τάξης, δηλαδή την αναπαραγωγή της υποταγής στην κυρίαρχη ιδεολογία» (Αλτουσέρ, 1999:74). Προκειμένου να πραγματοποιείται χωρίς αντιστάσεις η ένταξη των υποκειμένων στο πλαίσιο της εργατικής τάξης και η αναπαραγωγή της, η εκπαίδευση επιχειρεί να τούς διδάξει τη λιγότερο «ενοχλητική», σεμνή και ήπια συμπεριφορά (Δασκαλάκης, 2017:118). Με την είσοδό τους στο σχολείο, οι εκπαιδευόμενοι αναζητούν τη δομή της υποταγής και ο σχολικός ιδεολογικός μηχανισμός, τούς διδάσκει συγκεκριμένες κοινωνικές και τεχνικές συμπεριφορές και πρακτικές, που συνθέτουν το «σύστημα ιδεών», δηλαδή την «ιδεολογία» της εκπαίδευσης, η οποία σύμφωνα με τον Αλτουσέρ «εγχραράσσεται» σε κάθε υποκείμενο μέσω της υποταγής και περιλαμβάνει «τις αξίες της τεχνοκρατίας, του παραγωγισμού και της αυταξίας της γνώσης» (Κούβδος, 2012).

Ο Bourdieu αναπτύσσοντας την θεωρητική του προσέγγιση στο πλαίσιο των θεωριών της άμεσης αναπαραγωγής υποστηρίζει ότι, για τη διατήρηση της υφιστάμενης κοινωνικής και οικονομικής δομής, πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζουν οι «πολιτιστικές» διαδικασίες και ότι η πιο βασική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι η δράση της ως μηχανισμός επιλογής, αναπαραγωγής και νομιμοποίησης των κοινωνικών ανισοτήτων σχετικά με τον πλούτο και την εξουσία και όχι η μετάδοση γνώσεων, ιδεών και αναγκαίων πολιτιστικών αγαθών σε όλους τους μαθητές (Blackledge & Hunt, 1995:223-234). Στην θεωρία της κοινωνικοποίησης ο Bourdieu περιγράφει μία διαλεκτική σχέση δομής-δράσης, όπου διενεργείται η διαδικασία εσωτερίκευσης του εξωτερικού κόσμου (δομές) κι εν συνεχεία το κοινωνικοποιημένο υποκείμενο αναπτύσσοντας κοινωνικές σχέσεις εξωτερικεύει όσα προηγουμένως είχε εσωτερικεύσει (δράση) (Bourdieu, 1972 στο Παντελίδου-Μαλούτα, 2015:7-14).

Οι απόψεις του Antonio Gramsci για την εκπαίδευση βρίσκονται στο πλαίσιο του κριτικού μαρξισμού, όπου αναγνωρίζει τον βασικό ρόλο της συνειδητής και ενεργητικής δράσης των υποκειμένων στην διαμόρφωση των αλλαγών που

επισυμβαίνουν στην κοινωνία, ενώ παράλληλα επισημαίνει τη διαλεκτική σχέση μεταξύ οικονομικής υποδομής-εποικοδομήματος και τη δημιουργική επενέργεια των υποκειμένων στο εσωτερικό των δομών (Λάμνιαν, 2002:256-257). Σύμφωνα τον Gramsci η εκπαίδευση μέσω της κοινωνικοποίησης οδηγεί το παιδί στην σταδιακή αντίληψη του κοινωνικού είναι, καθώς ο άνθρωπος δεν παρατηρεί απλά την κοινωνική πραγματικότητα γύρω του, αλλά βρίσκεται σε μια κατάσταση αλληλεπίδρασης που έχει ως αποτέλεσμα τον μετασχηματισμό της (Δασκαλάκης, 2017:148). Ιδιαίτερη έμφαση στο έργο του δίνεται στις παιδαγωγικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών που δεν παράγουν σχέσεις εξουσίας, αλλά στοχεύουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών και χαρακτηρίζονται από το στοιχείο του εξαναγκασμού με σκοπό την ανάδειξη της κριτικής κοινωνικής συνείδησης και της υπευθυνότητας των μαθητών μέσω του περιορισμού της αυθαιρεσίας και του αυθορμητισμού τους (Λάμνιαν, 2002:258-260). Το δημιουργικό σχολείο για τον Gramsci χαρακτηρίζεται από νόρμες και κανόνες, στους οποίους οι μαθητές οφείλουν να υπακούσουν, να πειθαρχήσουν, να προχωρήσουν στην έλλογη εσωτερικότητά τους και σε συνδυασμό με την εκπαίδευση να είναι σε θέση τελικά να διαμορφώσουν μια συγκροτημένη ηθική και ομοιογενή συνείδηση (Δασκαλάκης, 2017:148).

Στο πλαίσιο της θεωρίας της αντίστασης οι Apple και Willis δεν αποδέχονται ότι οι μαθητές είναι παθητικοί δέκτες προκατασκευασμένων ρόλων (Δασκαλάκης, 2017:154). Συγκεκριμένα, ο Apple θεωρεί ότι το σχολείο είναι ο «καθρέφτης της κοινωνίας», όπου αναπαράγονται σαφώς οι κοινωνικές παραγωγικές σχέσεις και παράγονται οι πειθήνιοι εργάτες που απαιτεί η βιομηχανία, όμως ταυτόχρονα παρέχονται οι δυνατότητες και τα μέσα στους μαθητές να αμφισβητήσουν το σύστημα ελέγχου με αντιστάσεις, συγκρούσεις και αγώνες μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Blackledge & Hunt, 1995:240-241). Ουσιαστικά, το σχολείο αποτελεί έναν χώρο εργασίας ή «επεξεργασίας ανθρώπων» και τονίζει το ρόλο των συγκρούσεων και των αντιπαραθέσεων στο πλαίσιο του και την αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής κατάστασης (Δασκαλάκης, 2017:154). Από την άλλη πλευρά ο Willis δίνει έμφαση στη συμπεριφορά των κοινωνικών υποκειμένων και στην αντίσταση που εμφανίζουν απέναντι στο θεσμό της εκπαίδευσης, η οποία φέρει καπιταλιστικά χαρακτηριστικά, ενώ η αναπαραγωγή του υφιστάμενου κοινωνικού συστήματος επιτυγχάνεται μέσω συγκρούσεων, αντιπαραθέσεων και αγώνων ενάντια στο σχολείο και στους άλλους θεσμούς της κοινωνίας (Δασκαλάκης, 2017:155-158). Όπως ισχυρίζεται, η αντίσταση και μια μορφή αντιπαραθέσεως θα υπάρχει πάντοτε

στο σχολικό πλαίσιο λόγω της εργατικής προέλευσης των μαθητών διατυπώνοντας χαρακτηριστικά ότι «υπάρχει αναμφισβήτητα μία έννοια κατά την οποία οι αξίες και τα αισθήματα της εργατικής τάξης... λειτουργούν εναντίον του σχολείου» (Willis, 1977:73 στο Blackledge & Hunt, 1995:246).

Ο Giroux στο θεωρητικό πεδίο της Κριτικής Παιδαγωγικής θεωρεί ότι η εκπαίδευση είναι μια επέκταση της πολιτικής, αφού χαρακτηρίζεται από άσκηση δυνάμεων εξουσίας, και αρνείται την άποψη ότι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από παθητική και άβουλη στάση (Δασκαλάκης, 2017:160). Κατά την άποψή του οι ενέργειες των μαθητών δεν υποκινούνται μόνο από εξωτερικές δυνάμεις, αλλά πηγάζουν και από δικές τους προσωπικές αποφάσεις υποδηλώνοντας ένα επίπεδο αυτονομίας στο σχολείο, που αποτελεί «πεδίο ιδεολογικής διαπάλης και ανταγωνισμού» μεταξύ αντικρουόμενων ταξικών κουλτούρων και λειτουργεί υπό προϋποθέσεις και όρια της ευρύτερης κοινωνίας (Blackledge & Hunt, 1995:243-244). Υποστηρίζει ακόμη ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί «μέσο νομιμοποίησης της υπάρχουσας εξουσίας και αρνητική πτυχή του κοινωνικού ελέγχου» (Aronowitz & Giroux, 2010:190 στο Δασκαλάκης, 2017:161).

Η εκπαιδευτική άποψη του Freire βρίσκεται στο πλαίσιο των συνδυαστικών προσεγγίσεων του κριτικού μαρξισμού και αναλύοντάς την θέτει σε «σύγκρουση» δύο παιδαγωγικές αντιλήψεις, αφενός την ισχύουσα «τραπεζική» εκπαίδευση αφετέρου την «προβληματίζουσα» εκπαίδευση, που θα έπρεπε να εφαρμόζεται. Σύμφωνα με την άποψή του, στην εκπαιδευτική διαδικασία ο εκπαιδευτικός έχει τη θέση του υποκειμένου, ενώ οι μαθητές είναι τα αντικείμενα, «τα δοχεία που γεμίζει ο δάσκαλος ...κι όσο πιο πειθήνια τα δοχεία αφήνονται να γεμιστούν από το δάσκαλο, τόσο καλύτεροι μαθητές είναι», έτσι η εκπαίδευση γίνεται «μια πράξη αποταμίευσης» (Φρέϊρε, 1977:78). Τα υποκείμενα δεν είναι συνδεδεμένα με την κοινωνικο-πολιτισμική τους πραγματικότητα, ενώ τα δύο βασικά και αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία που παίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η μορφή και το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και οι διαδικασίες μετάδοσής της (Λάμνιαν, 2002:264). Η εκπαίδευση επιχειρεί να θέσει υπό έλεγχο τη σκέψη, αλλά και τη δράση των υποκειμένων με σκοπό να δέχονται πιο εύκολα τον παθητικό ρόλο που τους επιβάλλεται και τους οδηγεί να προσαρμοστούν στον κόσμο της καταπίεσης, περιορίζοντας τη δημιουργική τους ενέργεια με αποτέλεσμα να εξυπηρετούνται τα συμφέροντα της άρχουσας μειοψηφίας (Φρέϊρε, 1977:80, 86). Αντί αυτού του είδους εκπαίδευσης, ο Φρέϊρε υποστηρίζει μια εκπαίδευση, που χαρακτηρίζεται από

ενεργήματα γνώσης και όχι από απλές μεταβιβάσεις πληροφοριών, που υιοθετεί την επικοινωνία, τις διαλεκτικές σχέσεις, τη δράση και θέτει υπό διαπραγμάτευση προβλήματα σχετικά με τις σχέσεις των ανθρώπων μέσα στον πραγματικό κόσμο οδηγώντας τους στην ανάπτυξη της ικανότητας κριτικής αντίληψης, αλλά και της κατανόησης μιας πραγματικότητας μη στατικής, που εξελίσσεται και μεταβάλλεται συνεχώς (Φρέϊρε, 1977:88-93).

2.5. Ο κοινωνικός έλεγχος στο σχολείο και η τιμωρία ως παιδαγωγικό ζήτημα προβληματισμού

Η κοινωνία, όπως και οι κοινωνικές δομές και θεσμοί που την απαρτίζουν, εκτός από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς των μελών της και τη διαιώνισή της, χαρακτηρίζεται και από τη λειτουργία του κοινωνικού ελέγχου που δρα συμπληρωματικά προς αυτόν τον σκοπό. Προκειμένου τα μέλη της κοινωνίας να συμπεριφέρονται με προβλέψιμους τρόπους συμπεριφοράς ενεργοποιείται η λειτουργία του κοινωνικού ελέγχου για να εξασφαλίζεται η απαιτούμενη ευταξία (Δασκαλάκης, 2014:241). Ο έλεγχος έχει ταυτιστεί με τις λειτουργίες του καταναγκασμού και της συμμόρφωσης, καθώς παλαιότερα θεωρούνταν ένας εξωτερικής φύσεως περιορισμός, που έθετε μόνο δεσμεύσεις στη δράση των υποκειμένων, που σε περίπτωση απόκλισης από τους κανόνες και τις προσδοκίες ακολουθούσαν διορθωτικές παρεμβάσεις, αλλά κυρίως κυρώσεις (Κατσαρός, 2008:86).

Όλοι οι φορείς κοινωνικοποίησης ασκούν και κοινωνικό έλεγχο, συγκρατώντας σε κοινωνικά αποδεκτά όρια την συμπεριφορά των ανθρώπων, έτσι η λειτουργία του εμφανίζεται σαφώς και στο περιβάλλον του σχολείου (Σπινέλλη, 2005:271). Με την υιοθέτηση ενός καθοδηγητικού προσανατολισμού σχετικά με τον έλεγχο των μαθητών η διατήρηση της τάξης επιτυγχάνεται μέσω ισχυρών πειθαρχικών και ποινικών κυρώσεων, ενώ αντίθετα μία ανθρωπιστική κατεύθυνση ως προς τον έλεγχο των μαθητών επικεντρώνεται στην εμπιστοσύνη και ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών να ελέγχουν οι ίδιοι τον εαυτό τους και να αυτοπειθαρχούν (Salerno & Willower, 1975). Στη σύγχρονη εποχή, η έννοια του κοινωνικού ελέγχου τείνει να αντικατασταθεί από τις έννοιες της «κοινωνικής προσαρμογής», της «ενσωμάτωσης», της «ένταξης» ή περισσότερο από την έννοια της «συμπερίληψης» (Δασκαλάκης, 2017:270).

Ο κοινωνικός έλεγχος αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής ζωής των υποκειμένων και ασκείται συνειδητά ή ασυνείδητα σε δράσεις και συμπεριφορές, αφού πρόκειται για έλεγχο του βαθμού της δράσης των υποκειμένων με βάση τους κοινωνικούς κανόνες, τα πρότυπα και τις αξίες της κοινωνίας (Χαίδου, 2003:9). Η λειτουργία του ελέγχου έχει ως στόχο τον εξορθολογισμό της δράσης των υποκειμένων και ειδικότερα «εξασφαλίζει την απαραίτητη πληροφόρηση για τη σύγκριση του τρόπου εκτέλεσης μιας απόφασης και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτήν με τις αρχικές προβλέψεις και τους αρχικούς στόχους, με πρώτιστο στόχο τον επαναπροσανατολισμό της δράσης» (Κατσαρός, 2008:86).

Η έννοια του κοινωνικού ελέγχου εμφανίζει ως σημεία αναφοράς τις έννοιες των κοινωνικών προσδοκιών, αλλά και του κανόνα (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:79-80). Αν και δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του κοινωνικού ελέγχου, πάρα ταύτα μπορεί να καθοριστεί σημασιολογικά ως μια παρέμβαση στην ευρύτερη κοινωνική λειτουργία και ένα σύνολο μέτρων και μηχανισμών στο πλαίσιο του κοινωνικού συστήματος, η εφαρμογή των οποίων, εξασφαλίζει την ισορροπία του (Ελευθεράκης, 2014). Ο Kaiser (1988 στο Λαμπροπούλου, 1994:78) διατύπωσε έναν ορισμό για τον κοινωνικό έλεγχο, σύμφωνα με τον οποίο, αποτελεί «το σύνολο των πολιτισμικών προτύπων, κοινωνικών συμβόλων και πρακτικών, με τη βοήθεια των οποίων κοινωνικές ομάδες και άτομα λύνουν αντιθέσεις, εντάσεις και συγκρούσεις». Γενικότερα, ο έλεγχος έχει σημαντική θετική συμβολή στην αποτελεσματικότητα, όταν δεν γίνεται κατάχρηση εξουσίας, δεν ασκούνται πιέσεις, δεν πραγματοποιείται υποκειμενική εκτίμηση της παράβασης των κανόνων και έχει επιτευχθεί η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης (Κατσαρός, 2008:87).

Οι κοινωνικός έλεγχος είναι *εσωτερικός* και λειτουργεί ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης του υποκειμένου μέσω της εσωτερίκευσης των κοινωνικών κανόνων και της δόμησης του «εαυτού», αλλά και *εξωτερικός* μέσω τυπικών και άτυπων μηχανισμών ελέγχου, έπειτα από την παραβίαση κοινωνικών κανόνων (Λαμπροπούλου, 1994:81-82). Ο *θετικός* κοινωνικός έλεγχος συγκεντρώνει στοιχεία επιδοκimasίας, αναγνώρισης και ανταμοιβής, ενώ ο *αρνητικός* έλεγχος επιτυγχάνεται μέσω αρνητικών κυρώσεων με χαρακτηριστικά στοιχεία την απειλή, την τιμωρία και την αποδοκimasία (Τσαούση, 2006:2). Ο *ενεργός* κοινωνικός έλεγχος ασκείται με την άμεση ενεργοποίηση του κοινωνικού συνόλου, ενώ ο *ενδεχόμενος* εμφανίζεται σε ακραίες περιπτώσεις συμπεριφορών, επικίνδυνων για την κοινωνική συνοχή ή αντιθέτως εξαιρετικά χρήσιμων για προβολή ως προτύπων μίμησης (Ελευθεράκης,

2014). Ο τυπικός κοινωνικός έλεγχος είναι ο θεσμοθετημένος κρατικός έλεγχος, που συμπεριλαμβάνει σαφείς κανόνες και νόμους, προδιαγράφει τα όρια και τους περιορισμούς στις κοινωνικές σχέσεις στο πλαίσιο των βασικών κοινωνικών θεσμών, όπως το σχολείο, σε αντίθεση με τον άτυπο κοινωνικό έλεγχο, τον μη θεσμοθετημένο έλεγχο, που εκφράζεται έμμεσα με σχόλια, κριτικές, μορφασμούς και χειρονομίες επιβραβεύσεων ή αποδοκιμασιών (Κασιμάτη κ.α., 2015:65). Τέλος, ο έλεγχος μπορεί να είναι προληπτικός, παράλληλος/διαμορφωτικός ή κατασταλτικός (Κατσαρός, 2008:88).

Συγκεκριμένα, ο τυπικός κοινωνικός έλεγχος ασκείται από θεσμοθετημένους φορείς με προσχεδιασμένους τρόπους και μέσα, όπως για παράδειγμα, το δικαστήριο επιβάλλει μια ποινή φυλάκισης (Τσαούση, 2006:2). Χαρακτηριστικά στοιχεία του τυπικού κοινωνικού ελέγχου είναι η καταστολή και η τιμωρία, η οποία είναι νομοθετικά ορισμένη για κάθε περίπτωση παραβίασης κανόνα, και η εφαρμογή του πραγματοποιείται σε περιπτώσεις που παραβιάζονται θεμελιώδεις αξίες και κανόνες της κοινωνικής ζωής (Δασκαλάκης, 2017:269). Από την άλλη πλευρά, ο άτυπος κοινωνικός έλεγχος είναι ο μη θεσμοθετημένος έλεγχος, που εφαρμόζεται σε περιπτώσεις αποκλίσεων από τα πρότυπα συμπεριφοράς μιας κοινωνικής ομάδας ή παραβιάσεις λιγότερο θεμελιωδών κανόνων συμπεριφοράς (Κασιμάτη κ.α., 2015:65). Συνδέεται με τα ήθη, τις παραδόσεις, τις αντιλήψεις και το «κοινό αίσθημα» των μελών μιας κοινωνίας (Τσαούση, 2006:2). Επομένως, ο κοινωνικός έλεγχος βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με το κανονιστικό σύστημα της κοινωνίας, το οποίο συνθέτουν οι αξίες, οι κανόνες, οι νόμοι, τα ήθη, τα έθιμα, οι παραδόσεις, οι θεσμοί και οι ηθικοί κώδικες της, και η παράβαση αυτών επιφέρει αρνητικές κυρώσεις μέσω τυπικού ή άτυπου κοινωνικού ελέγχου (Δασκαλάκης, 2014:242).

Το παιδί εισερχόμενο στο σχολείο αναπτύσσει νέες διαπροσωπικές σχέσεις, εκτός του οικογενειακού πλαισίου, όπου συνεχίζεται, σε νέα βάση, η διαδικασία της εσωτερίκευσης κανόνων, προτύπων και αξιών, δηλαδή η διαδικασία της κοινωνικοποίησης, η οποία αν διενεργείται ομαλά με τη συμβολή του κοινωνικού ελέγχου, μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη αυτοελέγχου και αυτοσυγκράτησης εκ μέρους του κοινωνικοποιούμενου ανθρώπου (Κουράκης, 2012:151). Με την κατάλληλη κοινωνικοποίηση συγκροτούνται ισχυροί κοινωνικοί δεσμοί που συμβάλλουν στην ανάπτυξη αυτοελέγχου και εσωτερικής αυτοσυγκράτησης, απαραίτητα στοιχεία για την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς (Καλογεράκη, 2009:532). Ο ρόλος της εκπαίδευσης σχετικά με τον κοινωνικό έλεγχο είναι πολύ

σημαντικός, ιδιαίτερα ως προς την ανάπτυξη του εσωτερικού ελέγχου του υποκειμένου, του αυτοελέγχου (Δασκαλάκης, 2014:244). Μέσω της διαλεκτικής επικοινωνίας, που αναπτύσσουν τα κοινωνικά υποκείμενα, ασκούνται στην αναγνώριση και στην αξιολόγηση εκείνων των μορφών συμπεριφοράς που επιφέρουν θετική ή αρνητική αντίδραση, και είναι σε θέση να αποφεύγουν συνειδητά ή ασυνειδητά την κοινωνική αποδοκιμασία με την υιοθέτηση επιθυμητών ή κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών (Σκορδιαλός, 2013:340). Έτσι, το υποκείμενο ενεργεί, αφού πρώτα έχει αξιολογήσει τις συνέπειες μιας πράξης σύμφωνα με το επίπεδο εσωτερίκευσης των κοινωνικών αξιών, κι επομένως έχει ενθαρρυνθεί ή αποθαρρυνθεί εσωτερικά (Δασκαλάκης, 2017:269).

Προσεγγίζοντας κοινωνιολογικά τη λειτουργία του κοινωνικού ελέγχου στο σχολείο, στο επίκεντρο τίθεται η θεωρία του B. Bernstein, ο οποίος τονίζει ιδιαίτερα τις κοινωνικά δομημένες μορφές/νοήματα, που διαμορφώνονται στη συνείδηση του κοινωνικού υποκειμένου και καθοδηγούν ή ελέγχουν την καθημερινή δράση του, αλλά και τους μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου, γιατί αποτελούν θεμέλια των κοινωνικών σχέσεων καθορίζοντας τα αποδεκτά όρια δράσης σύμφωνα με την κυρίαρχη ιδεολογία, αλλά και γιατί χωρίς αυτούς δεν θα ήταν δυνατή η διατήρηση και αναπαραγωγή των κυρίαρχων κατανομών εξουσίας, οι οποίες βασίζονται σε ταξικές και παραγωγικές σχέσεις (Μαυρίδης, 2015:212-214). Και η παιδαγωγική σχέση, όπως και όλες οι κοινωνικές σχέσεις, διέπεται από σχέσεις εξουσίας σύμφωνα με τον Bernstein. Επιπλέον, στο σχολείο/εκπαίδευση διαμορφώνονται κοινωνικές σχέσεις και διαδικασίες που χαρακτηρίζονται από αρχές κοινωνικού ελέγχου (Bernstein, 2015:21).

Ο Bernstein αναλύει τις έννοιες της «ταξινόμησης» και της «περιχάραξης», που συγκροτούν τη γενικότερη έννοια του κώδικα, υποστηρίζοντας ότι η ταξινόμηση σχετίζεται με την εξουσία, ενώ η περιχάραξη με τις «αρχές ελέγχου» (Blackledge & Hunt, 1995:91). Η ταξινόμηση προσδιορίζει τη διάκριση των νοημάτων-μονάδων, τη συγκρότηση των κατηγοριών μονάδων και τον συνδυασμό-σχέσεις τους, ενώ η περιχάραξη προσδιορίζει τόσο αυτό που είναι αποδεκτό ή μη αποδεκτό, όσο και τον τρόπο που συνδυάζονται, ιεραρχούνται και διατάσσονται τα περιεχόμενα με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση του επικοινωνιακού πλαισίου (Bernstein, 2015:26-27). Η ταξινόμηση αναφέρεται στην επιβολή ιδεών από ορισμένα άτομα ή ομάδες στο γενικότερο πλαίσιο οργάνωσης της εκπαίδευσης, ενώ η περιχάραξη αφορά στους

τρόπους δράσης, που χρησιμοποιούν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί για να αναδιοργανώνουν το πλαίσιο που τους έχει επιβληθεί (Blackledge & Hunt, 1995:91).

Πιο συγκεκριμένα, στη θεωρία του Bernstein, που είναι γνωστή ως «θεωρία των κωδίκων» γίνεται εκτενής ανάλυση των κωδίκων, οι οποίοι λειτουργούν ως μηχανισμοί κοινωνικού ελέγχου και αποτελούν φορείς ιδεολογίας, δηλαδή ιδεών, λόγων, πρακτικών και προτύπων στοιχειοθετώντας οτιδήποτε θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό σε κάθε κοινωνικο-ιστορική συγκυρία, άρα είναι σε μεγάλο βαθμό ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένοι, κοινωνικές συμβάσεις, που εγγράφονται μέσω της εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών πρακτικών (Μαυρίδης, 2015:223-227). Οι κώδικες ως «ρυθμιστικές αρχές (και όχι ως περιεχόμενα) προσλαμβάνονται από τα υποκείμενα σιωπηρά και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη συνείδησή του, ως ταξικά προσδιοριζόμενες αρχές ρύθμισης και συμβολικοί μηχανισμοί εξουσίας και ελέγχου, ως πολιτισμικά προσδιορισμένοι μηχανισμοί τοποθέτησης» είναι αυτοί που τοποθετούν άνισα τα υποκείμενα μέσα στις κοινωνικές σχέσεις (Bernstein, 2015:24). Ο ρόλος της πειθαρχίας σε αυτή τη διαδικασία πρόσληψης των κωδίκων είναι καθοριστικός με την έννοια της πειθάρχησης του σώματος και της συνείδησης των υποκειμένων (Μαυρίδης, 2015:228-229).

Έτσι, το παιδί μαθαίνει, και στο σχολείο μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, τα κοινωνικά αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς για να ενεργεί κατάλληλα σε κάθε περίπτωση εκδηλώνοντας συμπεριφορές, που προκύπτουν ως αυτόματες αντιδράσεις, ως συμπεριφορές εναρμονισμένες με τη συνείδησή του, ως εύλογες συμπεριφορές αφού έχει εσωτερικεύσει τους κανόνες ή ως αναγκαίες συμπεριφορές λόγω του φόβου τιμωρίας (Δασκαλάκης, 2014:244). Σύμφωνα με τον Κυρίδη (1999:45) ο αυτοέλεγχος συμπεριλαμβάνει όλους εκείνους τους φραγμούς «που θέτουν τα άτομα στη συμπεριφορά τους και προέρχεται είτε από το φόβο για τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους, είτε γιατί έχουν ενστερνιστεί και αποδεχθεί τους κοινωνικούς κανόνες και τις αξίες, που διέπουν την κοινωνία ή τις ομάδες που ανήκουν», ενώ έχει άμεση συσχέτιση με την διαδικασία της κοινωνικοποίησης που έχει προηγηθεί. Οι μηχανισμοί κοινωνικού ελέγχου για τη διευθέτηση των παρεκκλίσεων των παιδιών στο σχολείο μπορούν να είναι ίσως αποτελεσματικότεροι σε σχέση με εκείνους στο περιβάλλον της οικογένειας, με την προϋπόθεση οι κανόνες και οι κυρώσεις να είναι αποτέλεσμα συνδιαλλαγής και απόφασης της μαθητικής ομάδας (Χάιδου, 2003:47-48). Τόσο οι εσωτερικές μορφές κοινωνικού ελέγχου, όσο

και οι εξωτερικές, λειτουργούν παράλληλα στο υποκείμενο και διαμορφώνουν την συμπεριφορά του στην εκάστοτε περίπτωση (Λαμπροπούλου, 1994:77).

Κάθε σύστημα κοινωνικού ελέγχου χαρακτηρίζεται τόσο από τη λειτουργία της «ένταξης», όσο και τη λειτουργία του «αποκλεισμού». (Νικολόπουλος, 2009:486). Ο κοινωνικός έλεγχος επιτυγχάνεται μέσω των κυρώσεων, θετικών ή αρνητικών, ανταμοιβών ή τιμωριών αντίστοιχα, οι οποίες σχετίζονται με έναν ορισμένο κοινωνικό κανόνα. Σύμφωνα με τον Giddens (2002:251) κύρωση είναι «κάθε αντίδραση των άλλων προς τη συμπεριφορά ενός ατόμου ή μιας ομάδας με σκοπό να εξασφαλίσει την υπακοή του ατόμου ή της ομάδας σε έναν δεδομένο κανόνα». Μία θετική κύρωση ακολουθεί τη συμπεριφορά που εκδηλώνεται από το υποκείμενο ως αποτέλεσμα της συμμόρφωσής του στον κανόνα, κι αντίστοιχα μία αρνητική κύρωση επέρχεται έπειτα από την απόκλιση της συμπεριφοράς του υποκειμένου από αυτό που ορίζει ο κανόνας (Τσαούση, 2006:2). Οι αρνητικές μορφές κοινωνικού ελέγχου αποτελούν όλους εκείνους τους τρόπους που χρησιμοποιεί η κοινωνία στο σύνολό της προκειμένου να αντιδρά και να τροποποιεί τη συμπεριφορά των ατόμων, η οποία θεωρείται ότι παρουσιάζει απόκλιση από το κοινωνικά αποδεκτό πρότυπο (Χαΐδου, 2003:9).

Ο έλεγχος της μη αποδεκτής συμπεριφοράς δεν αποτελεί απλά μία διαδικασία άσκησης τιμωρίας, αλλά εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνικοποίησης του ανθρώπου, που ξεκινά από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του, με βασικά χαρακτηριστικά την τιμωρία και οποιαδήποτε προσπάθεια «επανεκπαίδευσης ή επανένταξης στο πρότυπο συμπεριφοράς που είναι εγκεκριμένο από την κοινωνία» (Spicker, 2004:125). Ανάλογα με την εκάστοτε παραβίαση ή απόκλιση από τον κανόνα, η αντίδραση της κοινωνίας μπορεί να χαρακτηριστεί ως «τιμωρία, αποτροπή, απομόνωση, περιθωριοποίηση, εξουδετέρωση, μεταχείριση, πρόληψη, διαχωρισμός, δικαιοσύνη, αναμόρφωση, βελτίωση ή κοινωνική άμυνα» και ο κοινωνικός έλεγχος επηρεάζεται από τις κυρίαρχες προκαταλήψεις και στερεότυπα της συγκεκριμένης κοινωνίας (Χαΐδου, 2003:9-10).

Το ζήτημα της σχολικής τιμωρίας, κατά καιρούς, έχει απασχολήσει πολλούς παιδαγωγούς και ερευνητές, και φυσικά έχει προκαλέσει πολλές συζητήσεις σχετικά με τη σκοπιμότητα ύπαρξής της στο σχολείο και την επίδρασή της. Υπάρχουν αρκετοί υποστηρικτές της τιμωρίας, αλλά κάποιοι άλλοι αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα της ως προς τη σωστή διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Συγκεκριμένα, έχει υποστηριχθεί ότι η τιμωρία αποτελεί ένα διορθωτικό μέσο ή μία

τεχνική τροποποίησης της συμπεριφοράς με βάση τις αρχές της συντελεστικής μάθησης, αφού μπορεί να έχει διορθωτική επίδραση ως προς την ανεπιθύμητη συμπεριφορά των παιδιών σε σύγκριση με την αντίστοιχη επίδρασή της στους ενήλικες (Αραβανής, 2000:20). Αντίθετα, η χρήση της τιμωρίας ως παιδαγωγικό μέσο αμφισβητείται, κυρίως επειδή η τιμωρία για ορισμένα παιδιά μπορεί να λειτουργήσει ως θετική ενίσχυση ή ως πηγή δυσάρεστων συναισθημάτων, οργής και μίσους ή να λειτουργήσει απλώς ανασταλτικά ως προς την εκδήλωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, χωρίς καμία επιρροή στα αίτιά της (Δασκαλάκης, 2017:270). Γενικά, η τιμωρία αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα με ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον, γιατί σχετίζεται άμεσα με τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του μαθητή.

Οι απόψεις του Foucault σχετικά με την πειθαρχία και την τιμωρία ως μορφές εξουσίας μας προσφέρουν χρήσιμους τρόπους για την επανεξέταση της χρήσης ή της κατάχρησης εξουσίας στη διαχείριση της τάξης, όπως για παράδειγμα, υποστηρίζει ότι η πειθαρχική εξουσία είναι ένα αποτελεσματικό μέσο για τη διοίκηση ενός μεγάλου αριθμού ανθρώπων και για την επίτευξη του μέγιστου επιπέδου ελέγχου με το ελάχιστο ποσό των πόρων. (Pitsoe & Letseka, 2014:1526). Σύμφωνα με τον Κυρίδη (1999:130-131) η τιμωρία αποτελεί το κυριότερο μέσο διαμόρφωσης των εξουσιαστικών σχέσεων, που διέπουν την ιεραρχική δομή και την οργανωτική σύνθεση του σχολείου. Άλλωστε με βάση τον ορισμό του Μαρσαγγούρα (1998:159) ποινή ή τιμωρία «είναι κάθε δυσάρεστη εμπειρία που επιβάλλει ένα πρόσωπο εξουσίας σε ένα ιεραρχικά κατώτερο άτομο, σαν αποτέλεσμα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του τελευταίου». Οι κανόνες αποτελούν συστατικό στοιχείο της σχολικής πειθαρχίας και της εκπαίδευσης ευρύτερα, και χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς ως κριτήριο για την επιτήρηση και τον έλεγχο των μαθητών, ενώ η παραβίασή τους επιφέρει τιμωρία, την οποία δεν έχουν δικαίωμα να διαπραγματευτούν οι μαθητές (Σκορδιαλός, 2013:362).

Προσεγγίζοντας κοινωνιολογικά την έννοια της τιμωρίας παρατηρείται, ότι αυτή συσχετίζεται με την κοινωνική δομή, στο πλαίσιο της οποίας λειτουργεί ο θεσμός της εκπαίδευσης με το ρόλο της μετάδοσης και διαίωνισης του κοινωνικού συστήματος. Η ανάγκη για τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής έχει ωθήσει τους ανθρώπους στη διαμόρφωση ορίων και κανόνων που πρέπει να αποδέχονται και να τηρούν όλα τα μέλη της κοινωνίας, κι όταν κάποιο μέλος παραβεί αυτούς τους κοινά αποδεκτούς κανόνες, τότε χρησιμοποιείται κάποιο είδος τιμωρίας με σκοπό τη «διόρθωση» ή βελτίωση της συμπεριφοράς και τη μη επανάληψη της αντικοινωνικής

συμπεριφοράς (Κουζέλης, 1994:264). Η τιμωρία αποτελεί ένα μέσο στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να συνετίσει το μαθητή και να ανατρέψει την μη κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά του. Προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να κινείται ο σκοπός της τιμωρίας, ο οποίος πρέπει να είναι «η διόρθωση και η βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή και όχι η εκδίκηση» (Αραβανής, 2000:19).

Στο πλαίσιο της θεωρίας του δομολειτουργισμού, σκοπός του κοινωνικού συστήματος είναι η διατήρηση της τάξης και η σταθερότητα της κοινωνίας, έτσι οι εκπαιδευτικές λειτουργίες της κοινωνικοποίησης και της επιλογής αποτελούν τα μέσα του σχολείου ως προς την επίτευξη του σκοπού αυτού (Λάμνιαν, 2002:122). Σύμφωνα με τον Durkheim, σε αυτή τη διαδικασία έχει καθοριστική σημασία η ανάπτυξη πνεύματος πειθαρχίας στο σχολείο, καθώς επιτρέπει στο παιδί την εκμάθηση και αποδοχή γενικών κανόνων, με βάση τους οποίους ρυθμίζεται η συμπεριφορά του, ενώ η τιμωρία συμβάλλει σημαντικά στην αναγνώριση των κανόνων ως δεσμευτικών και άξιων σεβασμού από το σύνολο των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με εξαίρεση την σωματική τιμωρία, που απορρίπτεται γιατί αντιβαίνει στο σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Blackledge & Hunt, 1995:36-37). Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν και να κατανοούν τον λόγο επιβολής της τιμωρίας, αλλά και η ίδια η τιμωρία θα πρέπει να εμφανίζει αντιστοιχία με τη μορφή της παράβασης του κανόνα (Λάμνιαν, 2002:64). Σύμφωνα με τον Ασπιώτη (1959:109) ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που αποφασίζει, ορίζει την τιμωρία και ελέγχει την εφαρμογή της, όμως οι μαθητές θα πρέπει να έχουν συμμετοχή και συνεργασία για τη διόρθωση της συμπεριφοράς τους, όπως για παράδειγμα να διαλέγουν την ποινή τους.

Στην ερμηνευτική του προσέγγιση ο Hargreaves εξετάζει τις σχέσεις δασκάλων και μαθητών στη σχολική τάξη κι επισημαίνει ότι ο ρόλος των μαθητών είναι επιφορτισμένος με την υποχρέωση να αποδέχονται αυτά που ορίζουν και επιβάλλουν οι δάσκαλοί τους υποκινούμενοι από τους περιορισμούς και τις προσδοκίες που ορίζει ο ρόλος τους, και προχωρά στην διάκριση ορισμένων τύπων δασκάλου, εκ των οποίων οι αποκαλούμενοι «θηριοδασκαστές» θεωρούν την εκπαίδευση ως μία διαδικασία εκπολιτισμού των μαθητών, που πρέπει να αναγκαστούν να μάθουν, μέσω μιας αυστηρής πειθαρχίας (Blackledge & Hunt, 1995:322-323).

Παλαιότερα, η τιμωρία αποτελούσε τον συνηθέστερο τρόπο διαπαιδαγώγησης των μαθητών και ο «καλός» δάσκαλος ήταν αυτός, που χρησιμοποιούσε σκληρούς και αυστηρούς τρόπους πειθάρχησης, δηλαδή ο αυταρχικός εκπαιδευτικός. Ακόμη

και η σωματική τιμωρία των παιδιών αποτελούσε αποδεκτό μέσο πειθάρχησης και μάλιστα με τη συγκατάθεση των ίδιων των γονέων των μαθητών, οι οποίοι εναπόθεταν τη διάπλαση του χαρακτήρα των παιδιών τους στο σχολείο (Σκορδιαλός, 2013:359). Άλλωστε είναι γνωστές οι λαϊκές φράσεις σύμφωνα με τις οποίες είναι δεδομένη η τιμωρία (με τη μορφή ξυλοδαρμού) «Το ξύλο βγήκε απ' τον παράδεισο» και «Όπου δεν πίπτει λόγος, πίπτει ράβδος».

Ειδικά, κατά την αρχαιότητα η τιμωρία αποτελούσε «βασικό μέσο για την προαγωγή των νέων προς την αρετή, ενώ αυτό γίνεται ιδιαίτερος φανερό και μέσα από τη φράση του Μενάνδρου κατά την οποία *ο μή δαρής άνθρωπος ου παιδεύεται*» (Βερτσέτης, 2007:4). Ο Πλάτωνας τόνισε την ανάγκη των απειλών και των ποινών για την βελτίωση των τιμωρουμένων, ο Ισοκράτης συνιστούσε όχι μόνο την αγάπη, αλλά τον έπαινο και τον ψόγο ως παιδαγωγικά μέσα, ενώ ο Πλούταρχος υποστήριζε τη διακριτική χρήση των ψόγων και της νουθεσίας, και γενικότερα την εναλλαγή επιπλήξεων και επαίνων (Πιτσίκας, 1974:14).

Ο A. Wallenstein (1951 στο Ασπιώτης, 1959:109) σημειώνει ότι όπως κάθε παιδαγωγικό μέσο, έτσι και η τιμωρία έχει τον χαρακτήρα «βοήθειας εις την κακήν ώραν». Ο Μηνιάτης (1960:413 στο Πιτσίκας, 1974:14) έγραψε χαρακτηριστικά ότι οι τιμωρίες μοιάζουν με κεραυνούς που πέφτουν «με κίνδυνο λίγων και με φόβο πολλών». Επίσης, κατά τους πρώτους χριστιανικούς αιώνες διάφορες απόψεις αποδεικνύουν πως η τιμωρία αποτελούσε ένα διαδεδομένο και αποδεκτό μέσο πειθάρχησης, όπως οι χαρακτηριστικές αναφορές στον Κλήμη τον Αλεξανδρέα που έγραψε ότι «οι ποινές είναι εγχειρήσεις των κακοήθων όγκων της ψυχής» και στον Μέγα Βασιλέα ότι «με λύπη και δάκρυα πολλές φορές πρέπει κανείς να τιμωρεί και να αποκόπτει τα σαπρά και άχρηστα μέλη της κοινωνίας από το υπόλοιπο μέρος» (Πιτσίκας, 1974:14). Σύμφωνα με την Αναγνωστοπούλου (2008:99) οι τιμωρίες αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία αυταρχικής εκπαίδευσης στα σχολεία, καθώς η χρήση τους φανερώνει την επίδειξη εξουσίας και ισχύος εκ μέρους των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους και την μη αναγνώριση της αυτονομίας τους. Φυσικά σήμερα, στην προσπάθεια για μια πιο δημοκρατική, αντιαυταρχική αγωγή, η βίαιη αντιμετώπιση των παιδιών, για οποιαδήποτε μορφή απόκλισης, θεωρείται απαράδεκτη και απαγορεύεται δια του νόμου.

Η σύγχρονη Παιδαγωγική έχει αποποιηθεί οποιαδήποτε μορφή ανεξέλεγκτης άσκησης εξουσίας εκ μέρους του εκπαιδευτικού, έχοντας ταυτόχρονα αναβαθμίσει το ρόλο του μαθητή και την προσωπικότητα του παιδιού με σεβασμό στα δικαιώματα

και τις ελευθερίες του (Κυρίδης, 1999:37). Συγκεκριμένα, απορρίπτεται οποιοδήποτε «παιδονομικό μέτρο, ως άστοχο και επιβλαβές μέσο για τη διαπαιδαγώγηση των νέων» (Βερτσέτης, 2007:4). Οι τιμωρίες που επιβάλλονται στο σχολείο έχουν ως στόχο την καταστολή της απείθαρχης συμπεριφοράς ορισμένων μαθητών για να μειωθούν ή να μην επαναληφθούν ορισμένα πειθαρχικά παραπτώματα και περιλαμβάνουν μεθόδους και στρατηγικές, που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός (Αναγνωστοπούλου, 2008:97). Ο Κυρίδης (1999:136) διατυπώνει την άποψη ότι οι τιμωρίες στοχεύουν και στην πρόληψη της ενδεχόμενης απείθαρχης συμπεριφοράς άλλων μαθητών, ενώ επισημαίνει ότι εξακολουθούν να αποτελούν καθημερινή πραγματικότητα στο σχολείο λειτουργώντας ως μέσο στην ανάπτυξη εξουσιαστικών σχέσεων.

Η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, που εκδηλώνουν οι μαθητές πρέπει να αποτελεί εκπαιδευτικό στόχο και αντικείμενο οργανωμένης και σοβαρής αντιμετώπισης τόσο σε επίπεδο τάξης, όσο και σε επίπεδο ολόκληρης της σχολικής μονάδας χωρίς αποσπασματικό και μη συντονισμένο χαρακτήρα, αλλά με τη συστηματική χρήση τεχνικών και μεθόδων πρόληψης και παρέμβασης για τον περιορισμό τους (Παναγάκος, 2014:14). Άλλωστε, στο πλαίσιο των θεωριών κοινωνικής εκμάθησης, η συμπεριφορά του υποκειμένου γεννιέται και διατηρείται, τροποποιείται, αλλά και ενισχύεται από τις θετικές ή αρνητικές συνέπειες που έχει κάθε φορά (Rutter & Giller, 1985 στο Φαρσεδάκης, 2005:108). Σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός έχει εξαντλήσει όλες τις μεθόδους για τη συμμόρφωση και πειθαρχηση των μαθητών και ορισμένα παιδιά δεν εμφανίζουν ακόμη την επιθυμητή ή κανονική συμπεριφορά, τότε μπορεί να παρέμβει για την αποκατάστασή της μέσω της τιμωρίας, προκειμένου να είναι εφικτή η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και της κοινωνικοποίησης των μαθητών (Κυρίδης, 1999:139).

Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή και συντονισμένοι χειρισμοί κατά τη διαδικασία επιβολής μιας τιμωρίας σε ένα παιδί, που εμφανίζει ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Κάθε μαθητής/μαθήτρια αποτελεί μία ιδιαίτερη και ξεχωριστή προσωπικότητα, γι' αυτό το λόγο, «ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρατηρεί, να κατανοεί και να ερμηνεύει σωστά κάθε πρόβλημα προσαρμογής των μαθητών και αφομοίωσης των κοινωνικών κανόνων εκ μέρους τους, κι έτσι θα μπορεί να επιλέγει τους κατάλληλους κάθε φορά διδακτικούς και παιδαγωγικούς χειρισμούς και να τους προσαρμόζει στις ανάγκες των μαθητών» (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2002). Ένας εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να ελέγχει όλες τις παραμέτρους, που σχετίζονται με την συμπεριφορά του μαθητή, προτού

προχωρήσει στην επιβολή μιας μορφής τιμωρίας. Έχει υποστηριχθεί, ότι κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης της επιθυμητής συμπεριφοράς, οι τιμωρίες ως αρνητικές ενισχύσεις δεν έχουν τα αποτελέσματα, που εμφανίζουν άλλες παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού ενισχύοντας θετικά και ουσιαστικά την εκδήλωση της αναμενόμενης συμπεριφοράς (Δασκαλάκης, 2017:270).

Από την άλλη πλευρά, το νόημα που αποδίδει ο εκπαιδευτικός στις συμπεριφορές των μαθητών αποτελεί «συνάρτηση του κανόνα που τις ρυθμίζει», ενώ το είδος των μεθόδων και στρατηγικών, που επιστρατεύει στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης του με τους μαθητές του, συσχετίζεται άμεσα τον ρόλο που κατέχει ο ίδιος στη σχολική πραγματικότητα, και παράλληλα οι πρακτικές που συνάδουν πάντοτε με τον εκάστοτε ρόλο εμφανίζουν συσχέτιση με πολλούς παράγοντες, όπως η περίπτωση, η ιδιότητα του υποκειμένου στη συγκεκριμένη περίπτωση, η προσωπικότητα, τα πρότυπα της κοινωνίας κ.α. (Κωνσταντίνου, 2016:61). Οι σχολικοί ρόλοι με τις θεσμοθετημένες ανάγκες, υποχρεώσεις και τις εξωσχολικές προϋποθέσεις επηρεάζουν τις σχολικές παρεμβάσεις, αλλά και τις συγκρούσεις (Σκορδιαλός, 2013:36).

Οι σχολικές παρεμβάσεις ενεργοποιούνται με σκοπό την αποκατάσταση της πειθαρχίας μέσω της τροποποίησης κάθε συμπεριφοράς, η οποία θεωρείται διαταρακτική της σχολικής λειτουργίας (Χηνάς & Χρυσανθίδης, 2000:17). Η Η. Καρατζά (1995:109) στην ανάλυσή της για τη διαδικασία επιβολής κυρώσεων κατά την αντιμετώπιση της μαθητικής παρέκκλισης εντοπίζει μια τελετουργικοποίηση βασικών λειτουργιών της εκπαίδευσης που αποσκοπούν στην διατήρηση της ευταξίας στο σχολείο, όπως οι διαδικασίες επιβολής κυρώσεων. Επισημαίνεται η συμβολική ισχύς της σχολικής τελετουργίας ως προς την ενίσχυση του σεβασμού προς την τάξη και την εμπέδωση εκ μέρους των μαθητών των διαδικασιών που συμβάλλουν στη διατήρηση της τάξης και των ορίων. Οι σχολικές τελετουργίες σχετικά με την επιβολή κυρώσεων έχουν «ενοποιητική ισχύ σε μια αποδοκιμασία του ατόμου που παραβιάζει την ηθική τάξη» (Καρατζά, 1995:110).

Όποτε κρίνεται αναγκαία από τον εκπαιδευτικό, η χρήση της τιμωρίας συνοδεύεται και από την επιφύλαξη εκ μέρους του, σχετικά με την επιλογή της πιο κατάλληλης για την εκάστοτε περίπτωση, μορφή τιμωρίας. Η επιλογή της τεχνικής σε κάθε περίπτωση εξαρτάται τόσο από τη μορφή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του μαθητή, όσο και από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (Παπαναστασίου & Λαζαρίδου, 2016:30). Σύμφωνα με τον Αραβανή (2000:21-22) διακρίνονται τρία είδη

τιμωριών στο σχολείο, οι σωματικές, που χρησιμοποιήθηκαν στο παρελθόν, οι φυσικές και οι ηθικές τιμωρίες, η επιβολή των οποίων σε κάθε περίπτωση πρέπει να διέπεται από την αρχή ότι «ο σεβασμός προς τους κανονισμούς του σχολείου πρέπει να εφαρμόζεται μέσω του σεβασμού προς τα άτομα». Η μοναδική περίπτωση, που η εφαρμογή της τιμωρίας θεωρείται αποδεκτή είναι όταν ένας μαθητής δεν έχει αναπτύξει την ικανότητα να ελέγχει τον εαυτό του, έτσι αποτελεί έναν τρόπο ελέγχου (Δασκαλάκης, 2017:270). Στο Προεδρικό Διάταγμα 104/79 προβλέπεται ότι οι αποδεκτές μορφές πειθαρχίας στο σχολείο είναι η παρατήρηση, η επίπληξη, η ωριαία απομάκρυνση από το μάθημα, η αποβολή από το σχολείο μέχρι τρεις ή πέντε ημέρες και η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος (Φ.Ε.Κ. 23, Π.Δ. 104/79ΣΤ', αρ. 27, παρ.1). Προτείνεται δε ως έσχατο μέτρο παιδαγωγικού ελέγχου, η αλλαγή τμήματος με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων και η αλλαγή σχολείου με τη συναίνεση των γονέων.

Η σωματική τιμωρία στο πλαίσιο της σχολικής πειθαρχίας απαγορεύεται ρητά από το νόμο στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και θεωρείται άκρως αντιπαιδαγωγική (Φ.Ε.Κ. 161, Π.Δ. 201/98, αρ. 13, παρ.8). Σύμφωνα με κείμενο του Συνηγόρου του Πολίτη (2005:1), όπου περιγράφεται η θέση του για την σωματική τιμωρία, αναφέρεται ότι αποτελεί «κάθε πράξη επιβολής πόνου ή σωματικής δυσφορίας σε ανήλικο, με σκοπό το σωφρονισμό ή τον έλεγχο της συμπεριφοράς του». Το 1979 η Σουηδία ήταν η πρώτη χώρα που απαγόρευσε με νόμο τη σωματική τιμωρία στην οικογένεια, αλλά και στο σχολείο (Συνήγορος του Πολίτη, 2009). Η χρήση του συγκεκριμένου μέσου σωφρονισμού έπαψε να θεωρείται ως πρακτική που μπορεί να επιβάλλεται από τον εκπαιδευτικό, κι επιπλέον, είναι πράξη ποινικώς κολάσιμη (Συνήγορος του Πολίτη, 2005:5). Ακόμη, στο Προεδρικό Διάταγμα 201/98 προωθείται η συνεργασία εκπαιδευτικού, γονέων και διευθυντή για την αντιμετώπιση αρνητικών συμπεριφορών (Φ.Ε.Κ. 161, Π.Δ. 201/98, αρ. 13, παρ.8). Στη σύγχρονη εποχή η σωματική τιμωρία έχει ευρέως απορριφθεί, με αποτέλεσμα να ωφεληθούν άλλες μέθοδοι διαπαιδαγώγησης και επιβολής πειθαρχίας.

Οι φυσικές τιμωρίες εμφανίζονται ως φυσική συνέπεια του παραπτώματος, ενώ οι ηθικές τιμωρίες έχουν διορθωτικό χαρακτήρα, και μέσω αυτών επιχειρείται η κατανόηση του σφάλματος και η συνειδητοποίηση της πράξης με σκοπό την τροποποίηση (Αραβανής, 2000:23). Στις μορφές τιμωρίας, οι οποίες θεωρούνται αποδεκτές ως πιο αποτελεσματικές, ανήκουν οι περιορισμοί στη συμπεριφορά του μαθητή, η αφαίρεση προνομίων και ο αποκλεισμός από την ομάδα (Δασκαλάκης,

2017:271). Ο περιορισμός της εκδήλωσης της συμπεριφοράς σχετίζεται ουσιαστικά με την οριοθέτηση της συμπεριφοράς του παιδιού, που χαρακτηρίζεται από παιδαγωγικό ύφος μέσω παρατήρησης ή και επίπληξης για συμμόρφωση σε κανονισμούς και σε καμία περίπτωση δε στοχεύει στον περιορισμό της ελευθερίας των μαθητών. Η παρατήρηση και η επίπληξη περιλαμβάνουν όλες εκείνες τις επισημάνσεις και προειδοποιήσεις από τον εκπαιδευτικό προς το μαθητή, προκειμένου να επαναπροσδιορίσει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με τους κανόνες. Ειδικότερα, για την επίπληξη πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη ο χαρακτήρας του μαθητή και «να γίνεται με ιδιαίτερο τρόπο, χωρίς να υποτιμάται η προσωπικότητά του» (Αραβανής, 2000:24). Η μέθοδος του περιορισμού ή στέρησης ορισμένων προνομίων του μαθητή, ως φυσικό επακόλουθο παραβίασης των συμφωνηθέντων κανόνων, πρέπει να είναι σχεδιασμένη εκ των προτέρων, να μην υπαγορεύεται από συναισθήματα της στιγμής, να ακολουθεί άμεσα την ανεπιθύμητη πράξη και να είναι κατανοητό στο μαθητή για ποιο λόγο τιμωρείται η συγκεκριμένη συμπεριφορά (Δασκαλάκης, 2017:272). Σε μία προσπάθεια ανάλυσης της δικαιοσύνης και της αδικίας στη σχολική τάξη, ο Dreeben (1997:223) επισημαίνει ότι η τιμωρία πρέπει να εμφανίζει αντιστοιχία με το παράπτωμα, ενώ αντίστοιχες μορφές ανεπιθύμητης συμπεριφοράς πρέπει να αντιμετωπίζονται με παρόμοιο τρόπο.

Η αποβολή από την ομάδα, και όχι από την τάξη, αποτελεί μια τιμωρία, που δύναται να επιβληθεί στο πλαίσιο προώθησης της αρχής, ότι για να υπάρξει αρμονική συμβίωση με τους συνανθρώπους μας χρειάζεται να τηρούνται από όλους κοινοί κανόνες. Η διαδικασία αυτή φυσικά δεν έχει σκοπό να στιγματίσει το μαθητή, αλλά να υπενθυμίσει σε όλους τα όρια που έχουν τεθεί από την αρχή. Επιπλέον, αν το παιδί απομακρυνθεί από το πλαίσιο της ομάδας μέσα στο οποίο επιζητά την προσοχή των άλλων (μέσω της αρνητικής συμπεριφοράς), τότε δεν θα έχει τη δυνατότητα να κερδίσει αυτή την προσοχή, άρα θα περιορίσει την αναποτελεσματική πλέον, συμπεριφορά του (Fontana,1996:115). Η συγκεκριμένη παρέμβαση λειτουργεί κατ' αντιστοιχία με την κοινωνική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο υποβάλλεται σε κυρώσεις, όταν δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της κοινωνίας και στο ρόλο του με την αναμενόμενη συμπεριφορά, δεν έχει εξοικειωθεί δηλαδή με το περιεχόμενο της κοινωνικής θέσης, που του έχει δοθεί, έστω κι αν δεν έχει ερωτηθεί (Νικολάου, 2007:75). Ο μαθητής μετά την απομάκρυνσή του από την ομάδα έχει την ευκαιρία να συνειδητοποιήσει, ότι δεν υπάρχει πια δυνατότητα προσέλκυσης της επιθυμητής προσοχής και αναπροσδιορίζει τη στάση του. Η συγκεκριμένη τακτική αναφέρεται σε

αυτό που ο D. Fontana (1996:115) αποκαλεί «διακοπή της θετικής ενίσχυσης». Η επαναφορά του μαθητή, που εμφάνισε αρνητική συμπεριφορά, στην ομάδα της σχολικής τάξης μπορεί να γίνει αμέσως μετά την τήρηση ή και την υπόσχεση τήρησης συνέπειας εκ μέρους του μαθητή.

Ο Walters (1972:13 στο Αραβανής, 2000:20) συμπεραίνει ότι η τιμωρία «ως μέσο τροποποίησης της συμπεριφοράς και ως μέθοδος κοινωνικού ελέγχου είναι ατελέσφορη». Επιπλέον, ο Dreikurs θεωρεί ότι μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσω των λογικών συνεπειών, που αποτελούν μία «πειθαρχική τεχνική», αλλά δεν ταυτίζονται με τις τιμωρίες, κι εμφανίζουν άμεση συσχέτιση με την συμπεριφορά (Dreikurs et al, 1982:170 στο Αναγνωστοπούλου, 2008:104).

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογικό πλαίσιο έρευνας

3.1. Σκοπός της έρευνας και στόχοι

Το ζήτημα της οριοθέτησης και του ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών έχει απασχολήσει διαχρονικά την παιδαγωγική έρευνα. Η πειθαρχία συνδέεται με τις λειτουργίες, που επιτελούνται στο σχολείο, όπως αναλυτικά παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία, καθώς η διατήρησή της διασφαλίζει ένα πλαίσιο κατάλληλο για την εκπλήρωση των στόχων και των πρακτικών, που προωθούνται μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο υποχρεωτικά εφαρμόζεται στο σχολείο. Με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο συμβάλλει στην αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων και της κοινωνικής δομής, εφόσον επιτελείται επιτυχώς η λειτουργία της κοινωνικοποίησης των μαθητών/τριών με την απαραίτητη άσκηση του κοινωνικού ελέγχου.

Βασικός σκοπός της παρούσας μελέτης είναι ο εντοπισμός και η καταγραφή των μορφών άσκησης κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας, που έχουν επιβληθεί στους μαθητές και στις μαθήτριες του Δημοτικού Σχολείου ή έχουν προταθεί ως προς την προς την εφαρμογή τους μέχρι σήμερα και η συσχέτιση με τις μεταβολές στην αντίληψη για την παιδική ηλικία, όπως έχουν καταγραφεί μέσω ερευνών και μελετών.

Μολονότι, έχει πραγματοποιηθεί εκτενής και εμπεριστατωμένη έρευνα σχετικά με την πειθαρχία και την επιβολή τιμωριών στο Δημοτικό σχολείο, η συγκεκριμένη περιοχή έρευνας επιδέχεται εμπλουτισμό ειδικά όσον αφορά στον κοινωνικό έλεγχο. Για τον λόγο αυτό, θεωρήθηκε σκόπιμο να επιχειρηθεί μια ιστορικό-κοινωνιολογική μελέτη, εστιασμένη στις μορφές κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας, που έχουν ασκηθεί και εξακολουθούν να ασκούνται στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, και ειδικότερα στο Δημοτικό σχολείο, προκειμένου να προσφέρει ανάλογο θεωρητικό υλικό και να αποτελέσει πηγή ή ερέθισμα περαιτέρω διερεύνησης.

3.2. Διατύπωση ερευνητικής υπόθεσης και ερευνητικών ερωτημάτων

Η κατεύθυνση της συγκεκριμένης μελέτης αφορά στην ανίχνευση της διαφοροποίησης των μορφών κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας στο δημοτικό σχολείο με την πάροδο του χρόνου μέχρι σήμερα. Συγκεκριμένα, σχετικά με αυτή την κατεύθυνση, επιχειρείται ο εντοπισμός της διαφοροποίησης των ασκούντων μορφών κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας σε σχέση με τις μεταβολές στις αντιλήψεις για την παιδική ηλικία.

Η παρούσα ιστορικό-κοινωνιολογική μελέτη καλείται να δώσει απαντήσεις στα εξής διερευνητικά ερωτήματα με διαπιστώσεις ή επισημάνσεις ποιοτικού χαρακτήρα:

- Ποιες μορφές κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας εντοπίζονται στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου;
- Ποια είναι η διαχρονική μεταβολή των μορφών κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας στο δημοτικό σχολείο;
- Ποια η συσχέτιση μεταξύ των μορφών κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας, που εντοπίζονται στο δημοτικό σχολείο, με την εκάστοτε αντίληψη για την παιδική ηλικία;

3.3. Υλικό της έρευνας

Αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας αποτελούν τα αποτελέσματα ενός συνόλου ερευνών και μελετών σχετικά με την πειθαρχία και πιο συγκεκριμένα με τις μορφές κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας, που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα με πεδίο διερεύνησης το δημοτικό σχολείο. Ουσιαστικά, γίνεται χρήση ορισμένων αρχείων ευρημάτων, που δημιουργήθηκαν ως αποτέλεσμα ερευνών ίσως (συνήθως) με άλλους σκοπούς, αλλά με διαφορετική σκοπιά διερεύνησης και αξιοποίησης από την παρούσα μελέτη (Robson, 2007:427).

3.4. Ερευνητική προσέγγιση και ανάλυση του ερευνητικού υλικού

Στη συγκεκριμένη μελέτη πραγματοποιείται μία εκτενής βιβλιογραφική παρουσίαση του σχετικού θεωρητικού υποβάθρου κι επιχειρείται, μέσω ερευνητικής ανασκόπησης ενός συνόλου διαθέσιμων ερευνών και μελετών, η αξιολόγηση των δεδομένων τους και η διεξαγωγή μιας ορισμένης ανάλυσης επί των υφιστάμενων ευρημάτων με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η ερευνητική ανασκόπηση (research review) αποτελεί «τη σύνοψη και αξιολόγηση διαφορετικών ειδών ευρημάτων σε μια συγκεκριμένη περιοχή ενδιαφέροντος» (Robson, 2007:437). Ο στόχος είναι να ανιχνευθούν και να αναγνωριστούν, μέσω της ανάλυσης, όψεις των μορφών κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας στο δημοτικό σχολείο και η σχέση με τις αντιλήψεις της παιδικής ηλικίας.

Κεφάλαιο 4: Μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας στο δημοτικό σχολείο

4.1. Θεσμικό πλαίσιο: σύντομη αναδρομή (νόμοι, προεδρικά διατάγματα και εγκύκλιοι)

Ο Β. Χατζηβασιλείου στην παιδαγωγική του μελέτη για το σύστημα ποινών στην ελληνική εκπαίδευση του 19^{ου} αιώνα, που δημοσιεύτηκε το 1988, επισημαίνει ότι βασικά χαρακτηριστικά της αγωγής αποτελούσαν η τάξη, η στρατιωτικού τύπου πειθαρχία, ο φόβος και η καταστολή, ενώ κεντρικός στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν η ευπρεπής διαγωγή των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, συγκεντρώνει μία σειρά διαταγμάτων, εγκυκλίων και κανονισμών λειτουργίας, που περιλαμβάνουν ρυθμίσεις περιορισμού της μαθητικής δράσης, όπου «η μαθητική ιδιότητα περιχαράκωνει τους μαθητές, υποχρεώνοντάς τους να ζουν σύμφωνα με άρθρα κανονισμών που καθορίζονται από τη σχολική ηγεσία ή όταν αυτή είναι ανεπαρκής, από την πολιτική εξουσία», όπως αυτά ορίζονται στα άρθρα 19 και 20 του διατάγματος του 1834 για την οργάνωση των δημοτικών σχολείων, στο άρθρο 109 του διατάγματος του 1836 για τον κανονισμό των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων, στον Οδηγό της «αλληλοδιδασκτικής» μεθόδου του 1842 και στην εγκύκλιο του υπουργού παιδείας το 1899 για την επιτήρηση των μαθητών εκτός του σχολείου (Χατζηβασιλείου, 1988:58-59). Η «αλληλοδιδασκτική» ή «λαγκαστριανή» ήταν η διδακτική μέθοδος, την οποία ακολουθούσαν τότε οι δάσκαλοι και εφαρμόστηκε μέχρι το 1880 (Μπαμπούνης 1999:206-207).

Σύμφωνα με την σύντομη επισκόπηση της ιστορίας της εκπαίδευσης του ελληνικού κράτους, που δημοσιεύτηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2010, μέχρι τότε αποκρυσταλλώθηκαν τα κύρια στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή ο συγκεντρωτικός του χαρακτήρας υπό τον απόλυτο κρατικό έλεγχο και η προσήλωσή του στην ομοιομορφία. Έπειτα, προβάλλεται η βασική αρχή του «κοινού καλού», με προϋπόθεση την «χρηστή διαβίωση μέσω της ηθικής αγωγής στο πλαίσιο της αντίληψης για τον ηθικοπλαστικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με στόχο το πλάσιμο ευσεβών χριστιανών και φιλόνομων πολιτών και τη σφυρηλάτηση της εθνικής ταυτότητας» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010). Επιπλέον, τα νομοσχέδια του 1899, που αποκαλούνται «νομοσχέδια Ευταξία», διαμορφώθηκαν διαμέσου των κοινωνικών επιταγών, με την επιπρόσθετη επιρροή του αρνητικού κλίματος του ελληνοτουρκικού πολέμου του 1897, κι αντικατοπτρίζουν τη γενικότερη σκέψη της εποχής ότι η οικονομική πρόοδος και η «πολεμική αντοχή»

εξαρτώνται από τη γενική μόρφωση του λαού, αλλά και ότι η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση χρηστών πολιτών. Ο νόμος 4397/1929 για την στοιχειώδη εκπαίδευση ορίζει ότι ο σκοπός των δημοτικών σχολείων είναι «η στοιχειώδης προπαρασκευή των μαθητών για τη ζωή και η παροχή σ' αυτούς των απαραίτητων προς μόρφωση χρηστού πολίτη στοιχείων» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Το Σύνταγμα είναι η βασική πηγή δικαίου, αποτελεί τον υπέρτατο νόμο του κράτους και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται όλη η νομοθεσία, όπως οι νόμοι, τα προεδρικά διατάγματα κ.α., ενώ ειδικότερα ο νόμος ορίζεται ως η πράξη που θεσπίζεται με γραπτό κείμενο από την πολιτεία, όπως καθορίζει το Σύνταγμα (Γιαννάκος & Ζήση, 2008:156-157). Το Σύνταγμα και η νομοθεσία παρέχει το πλαίσιο των ρυθμίσεων και κατευθύνσεων σχετικά με την παιδεία και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Το ελληνικό Σύνταγμα του 1975, έπειτα από τις αναθεωρήσεις του 1986, του 2001 και του 2008, περιλαμβάνει διατάξεις σχετικά με θέματα παιδείας, εκ των οποίων ορισμένα άρθρα (Φ.Ε.Κ. 120 Α'/27-6-2008) αναφέρονται ενδεικτικά στην παρούσα μελέτη. Το άρθρο 5 ορίζει ότι «ο καθένας έχει δικαίωμα να αναπτύσσει ελεύθερα την προσωπικότητά του και να συμμετέχει στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας, εφόσον δεν προσβάλλει τα δικαιώματα των άλλων και δεν παραβιάζει το Σύνταγμα ή τα χρηστά ήθη». Στο άρθρο 16 του Συντάγματος, που αναφέρεται στην παιδεία, αναφέρεται ότι όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας και ενίσχυσης ανάλογα με τις ικανότητές τους, ότι η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες, και πιο συγκεκριμένα ότι «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλυσή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες».

Στο προεδρικό διάταγμα του 1979 ορίζονται προβλεπόμενες ποινές, απουσιάζει όμως η ποινή της ομαδικής αποβολής και η σωματική τιμωρία, γεγονός που προκάλεσε παρερμηνείες και σύγχυση στην εκπαιδευτική κοινότητα, με αποτέλεσμα να διαπιστώνεται η χρήση τους για αρκετά χρόνια αργότερα. Η σωματική τιμωρία απαγορεύτηκε ρητά με το άρθρο 13 του Προεδρικού Διατάγματος 201/1998 στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. προβλέπεται μία σειρά από πρακτικές, όταν η συμπεριφορά ενός μαθητή δεν είναι σύμφωνη με τους σχολικούς κανόνες. Ωστόσο, αξιοπρόσεκτη είναι η επισήμανση της παιδαγωγικής χρήσης των

ποιών, εφόσον οι αρχές που διέπουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν ενθαρρύνουν κανενός είδους αυταρχική ή βίαιη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς τον μαθητή. Έτσι, κάθε πρόβλημα συμπεριφοράς που ενδεχομένως προκύπτει, σύμφωνα με την Πολιτεία, πρέπει να αντιμετωπίζεται με πνεύμα που συνάδει με τις σύγχρονες αρχές της Παιδαγωγικής και της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας. Ο σεβασμός στην προσωπικότητα του μαθητή, σε συνδυασμό με τον ιδιαίτερο ρόλο του εκπαιδευτικού στην εξέλιξη και τη διαμόρφωσή της, οδηγεί σε αντιμετώπιση της τυχόν παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς υπό το πρίσμα της κατανόησης και του διαλόγου. Γι' αυτό, η Πολιτεία θεωρεί ότι η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή πρέπει να χαρακτηρίζεται από το δημοκρατικό πνεύμα, κυρίως σε περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών (Υπ. Απ. Γ2/22673/02-03-2006).

Σύμφωνα με το Νόμο υπ' αριθμ. 1566/1985 για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, «σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και ειδικότερα το δημοτικό σχολείο βοηθεί τους μαθητές μεταξύ άλλων «να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών».

Το προεδρικό διάταγμα υπ' αριθμ. 201 του 1998 για την οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών σχολείων στο άρθρο 11 «Παιδαγωγικές συναντήσεις-έλεγχος προόδου-έλεγχος φοίτησης» ορίζεται συγκεκριμένα ότι «για την αντιμετώπιση των περιπτώσεων των μαθητών που παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, ο δάσκαλος της τάξης συνεργάζεται με το διευθυντή του σχολείου, το σχολικό σύμβουλο και ασφαλώς με τους ενδιαφερόμενους γονείς, οι οποίοι μπορούν ακόμη να καλούνται και μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος όταν ο δάσκαλος το κρίνει απαραίτητο» (Φ.Ε.Κ. 161Α' /13-07-1998). Στο άρθρο 13, παρ. 8 του ίδιου προεδρικού διατάγματος σχετικά με τον Παιδαγωγικό έλεγχο διαγωγής του μαθητή δημοτικού σχολείου, ορίζονται τα εξής:

i. Κανένας χαρακτηρισμός που αφορά τη διαγωγή των μαθητών δεν καταχωρείται στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου και στα άλλα βιβλία και υπηρεσιακά έγγραφα.

ii. Οι μαθητές του σχολείου, ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση και λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τους ίδιους και την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου καθώς και το σχολικό περιβάλλον. Σε επίπεδο

σχολικής μονάδας δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για τη συνεργασία των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους και παρωθούνται να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή. Προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν αντικείμενο συνεργασίας μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών με τους γονείς και με τους σχολικούς συμβούλους, για την καλύτερη δυνατή παιδαγωγική αντιμετώπιση του θέματος. Σε κάθε περίπτωση και πριν από οποιαδήποτε απόφαση, λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η βασική αρχή του σεβασμού της προσωπικότητας και των δικαιωμάτων του παιδιού.

iii. Οι σωματικές ποινές δεν επιτρέπονται.

iv. Η αλλαγή περιβάλλοντος του μαθητή είναι μέτρο παιδαγωγικού ελέγχου και μπορεί να γίνει με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, όταν πρόκειται για αλλαγή τμήματος ή με τη συναίνεση του γονέα. όταν πρόκειται για αλλαγή σχολείου.

Όσον αφορά στα ζητήματα αγωγής και προόδου των μαθητών, όπως ορίζεται στο άρθρο 14 του προεδρικού διατάγματος υπ' αριθμ. 79 του 2017 για τις «Παιδαγωγικές συναντήσεις και ενημέρωση για θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών και μαθητριών», οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να πραγματοποιούν παιδαγωγικές συναντήσεις για θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών με σκοπό «την ανταλλαγή πληροφοριών, την καταγραφή προβλημάτων, τη λήψη συλλογικών αποφάσεων και την υιοθέτηση κοινών πρακτικών, που εκτιμώνται ως πλέον αποτελεσματικές για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, την καλύτερη οργάνωση της σχολικής ζωής, την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και εν γένει την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου». Ειδικότερα, για την αντιμετώπιση των περιπτώσεων των μαθητών που παρουσιάζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες ή/και προβλήματα συμπεριφοράς, επισημαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης συνεργάζεται με τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου, τον εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης, τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών, τον Σχολικό Σύμβουλο Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, τις υποστηρικτικές δομές Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΚΕΔΔΥ, ΕΔΕΑΥ και τις προβλεπόμενες δομές από το εκάστοτε υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο), καθώς και τις αρμόδιες υπηρεσίες και τους φορείς για την προστασία και υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών. Η αλλαγή περιβάλλοντος του μαθητή είναι μέτρο παιδαγωγικού ελέγχου και μπορεί να γίνει με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, όταν πρόκειται για αλλαγή τμήματος ή με τη

συναίνεση του γονέα/κηδεμόνα, όταν πρόκειται για αλλαγή σχολείου (παρ. 5, Φ.Ε.Κ. 109 Α' /01-08-2017).

Το κείμενο του Υπουργείου Παιδείας, που συντάχθηκε το 2002 με τίτλο «Βασικές αρχές κανονισμού λειτουργίας των σχολείων», δεν προωθήθηκε προς ψήφιση κι έτσι δεν έγινε νόμος του κράτους, όμως χρησιμοποιήθηκε εκτενώς ως άτυπο υπόδειγμα για την οργάνωση του σχολικού κανονισμού και περιλαμβάνει οδηγίες σχετικά με τη συμμόρφωση των μαθητών, την τάξη, τη σχολική πειθαρχία και την κατάλληλη στάση των εκπαιδευτικών (ΥΠ.Ε.Π.Θ, 2002).

Σύμφωνα με Αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων» στο άρθρο 38 καθορίζεται ότι στο έργο του σχολείου συγκαταλέγονται οι εκπαιδευτικοί σκοποί της συναισθηματικής καλλιέργειας για την αποδοχή αρχών που θα στηρίζουν τις αξίες των μαθητών και θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους, ώστε να διαμορφώσουν θετική στάση για τη ζωή και την κοινωνία, αλλά και η καλλιέργεια και διεύρυνση των ψυχοκινητικών ικανοτήτων τους για την απόκτηση δεξιοτήτων και την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία (Φ.Ε.Κ. 1340 Β' /16-10-2002).

Σύμφωνα με τις εγκυκλίους του υπουργείου παιδείας με θέμα «Λειτουργία δημοτικών σχολείων...» για τα σχολικά έτη 2009-2010 μέχρι και 2015-2016 η οδηγία «Άσκηση παιδαγωγικού ελέγχου: Η παρ. 8, του άρθρου 13, του Π.Δ 201/98 (ΦΕΚ 161, τ. Α') αναφέρεται σε θέματα άσκησης παιδαγωγικού ελέγχου στους μαθητές του δημοτικού σχολείου. Επισημαίνεται ρητά ότι οι σωματικές ποινές δεν επιτρέπονται». Η εγκύκλιος για το σχολικό έτος 2016-2017 περιλαμβάνει διαφοροποιημένη ως προς τη διατύπωση την οδηγία ως εξής: «Αντιμετώπιση παιδαγωγικών θεμάτων: Η παρ. 8, του άρθρου 13, του Π.Δ 201/98 (ΦΕΚ 161, τ. Α') αναφέρεται σε θέματα άσκησης παιδαγωγικού ελέγχου στους μαθητές του δημοτικού σχολείου». Κατά το σχολικό έτος 2017-2018, η εγκύκλιος αναφέρει ότι η «Αντιμετώπιση παιδαγωγικών θεμάτων, παιδαγωγικές συναντήσεις και ενημέρωση για θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών και μαθητριών, θα πραγματοποιείται σύμφωνα με το άρθρο 14 του ΠΔ 79/2017, (ΦΕΚ 109Α)». Ενώ, στην εγκύκλιο για το τρέχον σχολικό έτος 2018-2019 διατηρείται η προαναφερθείσα οδηγία κι επιπλέον, επισημαίνεται ότι «η αλλαγή σχολείου για μαθητή/μαθήτρια, όπως προβλέπεται στην παρ. 5 του άρθρου 14 του ΠΔ 79/2017 (ΦΕΚ 109Α), όπως τροποποιήθηκε με το άρθρο 23, ν. 4559/2018 (ΦΕΚ 142

Α'), είναι μέτρο παιδαγωγικού ελέγχου και μπορεί να γίνει με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων και τη συναίνεση του γονέα/κηδεμόνα, αφού έχει εφαρμοστεί η προβλεπόμενη διαδικασία...».

4.2. Σύντομη ιστορική αναδρομή της παιδικής ηλικίας

Μεγάλες αντιθέσεις εμφανίζονται στην ιστοριογραφία της παιδικής ηλικίας σχετικά με τις αντιλήψεις, τους προβληματισμούς και τις ερμηνείες, που έχουν αναπτυχθεί για τη θέση του παιδιού στην οικογένεια και στην κοινωνία. Σε κάθε διαφορετική ιστορική χρονική περίοδο, οι κοινωνικές αντιλήψεις για το παιδί και την παιδική ηλικία εμφανίζουν διαφορές και σχηματίζονται με βάσει κοινωνικά, ιστορικά και πολιτικά γεγονότα (Βαλασσόπουλος, 2013:24). Η έννοια της παιδικής ηλικίας αναφέρεται στο πρώτο στάδιο της ανθρώπινης ζωής, όμως η αντίληψη για αυτή τη χρονική περίοδο ποικίλλει σε διαφορετικές κουλτούρες και σχετίζεται με τις διαφορετικές προσδοκίες για τις δυνατότητες και ικανότητες των παιδιών (Πεχτελίδης, 2015:34). Αν και η παιδική ηλικία συνιστά μια χρονική περίοδο της ζωής του ανθρώπου, ερμηνεύεται πάντοτε σε σχέση με την έννοια του ενήλικα, και συγκεκριμένα «ο ενήλικας χρησιμοποιείται πάντα ως σημείο αναφοράς και μέτρο σύγκρισης σε σχέση με το παιδί» (Jenks, 1996:6-10 στο Νικολάου, 2007:90). Ένα μεγάλο μέρος της ιστορίας της παιδικής ηλικίας, εμπεριέχει στην πραγματικότητα μελέτες για το παιδί, που ερμηνεύουν τη «φωνή» του από την οπτική των ενηλίκων, με αποτέλεσμα να εκφράζεται η άποψη των ενηλίκων, και όχι των παιδιών, σχετικά με την «καλή» παιδική ηλικία και οι αντίστοιχες ενέργειές τους προκειμένου αυτή να γίνει εφικτή (Alanen et al., 2018:132). Πρόκειται ουσιαστικά για την περιγραφή των αντιλήψεων για την παιδική ηλικία σε διάφορες χρονικές περιόδους, όπου το παιδί ουσιαστικά εμφανίζεται ως αντικείμενο ελέγχου κάτω από την επίδραση της εξουσίας των ενηλίκων (Πανιεράκης & Χαραλαμπίδη, 2014:980).

Στο έργο «Αιώνες παιδικής ηλικίας» για την ιστορία της παιδικής ηλικίας του Aries, που δημοσιεύθηκε το 1960, διαφαίνεται η εικόνα για τη θέση του παιδιού στη μεσαιωνική κοινωνία κατά την οποία το παιδί ήταν «αόρατο» και η κοινωνία αδιαφορούσε γι' αυτό, το ίδιο και οι γονείς του, οι οποίοι απέφευγαν να αναπτύξουν συναισθηματική σχέση μαζί του, καθώς, ακόμα και οι πιθανότητες για επιβίωση των παιδιών τότε ήταν μικρές (Αριές, 1990:48). Επιπλέον, ο Aries προσδιόρισε την παιδική ηλικία πολιτισμικά, υποστηρίζοντας ότι δεν πρόκειται απλά για ένα βιολογικό ηλικιακό στάδιο της ζωής του ανθρώπου και δεν είναι δυνατό να

εξετάζεται ως μια στατική, σταθερή ηλικιακή κατηγορία, αλλά πρέπει να πραγματοποιείται συνολική μελέτη του εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικού και οικονομικού πλαισίου (Αριές, 1990: 29,56,67). Ουσιαστικά, η παιδική ηλικία αναγνωρίζεται ως μια περίοδος στη ζωή του ανθρώπου που είναι κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη, μεταβαλλόμενη χωροχρονικά, και ως μια κατηγορία κοινωνική και κοινωνιολογική (Δασκαλάκης, 2011:21).

Στο Μεσαίωνα δεν εμφανίζεται ακόμη το αίσθημα παιδικής ηλικίας, κι εντοπίζεται εν μέρει με την έννοια ότι μέχρι τον 12^ο αι. μ. Χ. το παιδί απουσιάζει από τη μεσαιωνική τέχνη ή απεικονίζεται ως ενήλικας με μικρό μέγεθος, κάτι που υποδεικνύει ότι δεν υπάρχει θέση της παιδικής ηλικίας (Νικολάου, 2007:92-93). Επιπλέον, η έννοια της πειθαρχίας δεν υφίσταται με την πραγματική έννοια της λέξης, αλλά περισσότερο, η εξουσία ασκούνταν με μια μορφή κηδεμονίας των παλαιότερων προς τους νεότερους έξω από το σχολείο (Ντουέ, 1992:21). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Agies, σε όλη τη διάρκεια του Μεσαίωνα και μέχρι τον 18^ο αιώνα, η παιδική ηλικία και η νεολαία δεν υπάρχουν καν ως κοινωνική κατηγορία (Νικολάου, 2007:92). Στη μεσαιωνική κοινωνία υπήρχε έλλειψη ευαισθησίας και προσοχής για το παιδί, καθώς θεωρούνταν ένας ατελής ενήλικας και δεν διέφερε από έναν ενήλικα στον τρόπο ζωής γενικότερα, ενώ με τη συμπλήρωση του έβδομου έτους της ηλικίας του ήταν ικανό να εργάζεται ως αγρότης ή ως τεχνίτης βοηθώντας τους γονείς του (Δασκαλάκης, 2011:22-23). Ο Agies διαπιστώνει, ότι η συμβολή των παιδιών στις εργασίες και στην προσπάθεια της οικογένειας για ευημερία ήταν πιο σημαντική, απ' ό,τι τα ίδια τα παιδιά ως υποκείμενα και μέλη της οικογένειας (Αριές, 1990:16-18). Η περίοδος της παιδικής ηλικίας δεν ήταν ουσιαστική και αποτελούσε ένα μεταβατικό στάδιο μέχρι τα επτά έτη των παιδιών, οπότε θα ήταν πια έτοιμα για εργασία (Φασούλης, 2015:32). Τα παιδιά ζούσαν ελεύθερα και η κοινωνικοποίησή τους πραγματοποιούνταν μέσω της συναναστροφής του με τους ενήλικες και με βάση το θεσμό της μαθητείας αποκτούσαν γενικά τη γνώση, τις τεχνικές γνώσεις για την εργασία και τους κανόνες συμπεριφοράς (Αριές, 1990:17).

Στα τέλη του 17^{ου} αιώνα ο θεσμός της μαθητείας ως μέσο εκπαίδευσης αντικαταστάθηκε από το σχολείο ως κατεξοχήν χώρος εκπαίδευσης, ενώ παρατηρείται μια σημαντική μεταβολή κατά την οποία ξεκινά να διακρίνεται η περίοδος της παιδικής ηλικίας (Νικολάου, 2007:92). Τα αίτια αυτής της μεταβολής των αντιλήψεων εντοπίζονται στην γενικότερη αλλαγή στα ήθη, στην εκβιομηχάνιση της παραγωγής και την απομάκρυνση από την οικονομική λειτουργία της

οικογένειας, αλλά και στην ανάπτυξη της ιδεολογίας, ότι η παιδική ηλικία είναι μια τρυφερή περίοδος αθωότητας κατά την οποία το παιδί χρειάζεται προστασία (Αριές, 1990:18, 33). Ακόμη, υπό την επίδραση της θρησκείας, το παιδί φαίνεται ότι είναι ένα ον που κινδυνεύει, καθώς φέρει αμαρτίες κι επομένως οι ενήλικες του περιβάλλοντός του έχουν καθήκον να το σώσουν μέσω καθοδήγησης ή τιμωρίας (Ντουέ, 1992:20). Έτσι, οι ηθικολόγοι και οι παιδαγωγοί της εποχής θεωρούσαν ότι η παιδική ηλικία ήταν παραμελημένη μέχρι τότε, οπότε αποτελούσε σκοπό τους η επιβολή της τάξης και της χριστιανικής σκέψης στα ήθη, μέσω της πειθαρχίας και της αυστηρής εκπαίδευσης των παιδιών (Πεχτελίδης, 2015:37). Η πειθαρχία προήλθε ουσιαστικά από τις νέες ιδέες και στάσεις σχετικά με την αντίληψη της παιδικής ηλικίας με θρησκευτική βάση, και συγκεκριμένα από την μία πλευρά το παιδί είναι «ακάθαρτο» ή «μολυσμένο από το προπατορικό αμάρτημα», από την άλλη πλευρά αποτελεί «προσωποποίηση της αθωότητας και της αγνότητας... της οποίας πρότυπο είναι η παιδική ηλικία του Χριστού», επομένως η πειθαρχία εμφανίζει θρησκευτική αφετηρία (Ντουέ, 1992:21).

Από τον 14^ο αιώνα παρατηρούνται προσπάθειες τόσο στην θρησκεία όσο και στην τέχνη σχετικά με την ανάδειξη της προσωπικότητας του παιδιού, ενώ από τον 16^ο αιώνα διαφαίνεται μια γενικότερη αλλαγή της στάσης των ενηλίκων απέναντι στα παιδιά με ιδιαίτερο το ενδιαφέρον των γονέων ως προς τη φροντίδα και την ηθική ανάπτυξη των παιδιών τους (Νικολάου, 2007:93). Από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα η παιδική ηλικία γίνεται αντιληπτή κυρίως μέσω των βασικών θεσμών της οικογένειας και του σχολείου, που ξεκινούν να λαμβάνουν τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης νεωτερικής μορφής τους, ενώ πια το ενδιαφέρον της κοινωνίας σηματοδοτεί για τα παιδιά τόσο την βελτίωση των συνθηκών ζωής τους όσο και τον περιορισμό της αυτονομίας τους (Πεχτελίδης, 2015:36).

Στα τέλη του 19ου αιώνα, επικρατεί η αντίληψη ότι τα παιδιά είναι αθώα, εξαρτημένα, ευάλωτα, αγνά, ανίκανα για εργασία και έχουν ανάγκη για προστασία και πειθαρχία στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησής τους και στη διαδικασία μετάβασης στην ενήλικη ζωή. Στις αρχές του 20ού αιώνα, οι ιδέες αυτές υποστηρίχτηκαν και ενισχύθηκαν από τους κοινωνικούς θεσμούς του σχολείου και της οικογένειας, που αποτέλεσαν τους πιο «κατάλληλους» χώρους των παιδιών, που «λειτουργούν και επενεργούν ρυθμιστικά και, άρα, εξουσιαστικά πάνω στα παιδικά σώματα» (Πεχτελίδης, 2015:38). Ουσιαστικά, η θέση του Agies για το σχολείο είναι ότι αποτελεί «έναν χώρο εγκλεισμού του παιδιού, που μαζί με την οικογένεια αφαίρεσε

από την κοινωνική ζωή την παρουσία του παιδιού», άποψη για την οποία του ασκήθηκε αρνητική κριτική (Νικολάου, 2007:97).

Ο Lloyd de Mause με μια ομάδα ψυχοϊστορικών και βάσει των αρχών της ψυχοϊστορίας στο σύγγραμμα με τίτλο «Ιστορία της παιδικής ηλικίας», που δημοσιεύτηκε το 1974, προσπάθησε να εξηγήσει την ανθρώπινη εξελικτική πορεία με τη μελέτη των αλληλεπιδράσεων μεταξύ γονέων και παιδιών και τις αλλαγές που πραγματοποιούνται διαδοχικά (Φασούλης, 2015:37). Αμφισβητεί δε, την πληρότητα των απόψεων του Aries, καθώς θεωρεί ότι έχει αγνοήσει ένα μεγάλο μέρος σημαντικών πηγών και ότι η θέση του ως προς την επινόηση της παιδικής ηλικίας διακρίνεται από ασάφεια (Νικολάου, 2007:94). Στο έργο του ο De Mause (1985:15) υποστηρίζει ότι «η ιστορία της παιδικής ηλικίας είναι ένας εφιάλτης από τον οποίο τώρα αρχίσαμε να ξυπνάμε», άποψη που φανερώνει, ότι η περίοδος της παιδικής ηλικίας στο παρελθόν ήταν τρομακτική, καθώς αναφέρει ότι απουσίαζε η φροντίδα των παιδιών, ενώ πιθανότατα αυτά εγκαταλείπονταν, βασανίζονταν, ξυλοκοπούνταν, κακομεταχειρίζονταν, κακοποιούνταν σεξουαλικά ή θανατώνονταν.

Ως προς την αντιμετώπιση και ανατροφή των παιδιών σε διάφορες χώρες και εποχές, ο De Mause (1985:57-104) προχωρά σε μια ιστορική αναδρομή των μεθόδων και πρακτικών ανατροφής των παιδιών, και αναδεικνύει την εξέλιξή τους από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα περιγράφοντας συγκεκριμένα έξι τρόπους, που παρουσιάζονται στη συνέχεια. Κατά την παρουσίαση της εξελικτικής πορείας της παιδικής ηλικίας, ο De Mause (1985) επισημαίνει, ότι από την αρχαιότητα μέχρι τον 4^ο αιώνα μ. Χ. παρατηρείται «ο παιδοκτονικός τρόπος ανατροφής» των παιδιών, αφού τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Ρώμη ο νόμος και η κοινή γνώμη δεν στρέφεται εναντίον της παιδοκτονίας, παρά το γεγονός ότι υφίσταται ως πρακτική. Πρακτικές που χρησιμοποιούνταν συνήθως, περιλαμβάνουν το μαστίγωμα, το σπάσιμο του κρανίου, ο ακρωτηριασμός με σκοπό τα παιδιά να ζητιανεύουν, το κάψιμο, το πάγωμα, το χτίσιμο σε τοίχους ή σε θεμέλια (Νικολάου, 2007:95). Από τον 4^ο μέχρι τον 13^ο αιώνα μ. Χ., αυτή η χρονική περίοδος, ως προς την αντιμετώπιση των παιδιών, χαρακτηρίζεται από «τον τρόπο εγκατάλειψης», αφού όλο και πιο συχνά τα παιδιά εγκαταλείπονται σε τροφούς, σε σπίτια ευγενών ως υπηρέτες, απομονώνονται συναισθηματικά και τους ασκείται βία προκειμένου να μάθουν να συμπεριφέρονται. Σε αυτή τη χρονική περίοδο θεωρείται πια ότι τα παιδιά «έχουν ψυχή», αλλά πρεσβεύουν το κακό (Δασκαλάκης, 2011:32). Είναι επιφορτισμένα ως

οντότητες με κακά στοιχεία, τα οποία με σκοπό να εκδιωχθούν από πάνω του, έπρεπε να το κακοποιούν οι γονείς ή οι ενήλικες (Νικολάου, 2007:96).

Το φαινόμενο της βίας κατά των παιδιών εντάθηκε από τον 14^ο έως τον 17^ο αιώνα μ. Χ., αφού η κακοποίηση χρησιμοποιήθηκε για παιδευτικούς σκοπούς (Δασκαλάκης, 2011:32). Βέβαια, ο De Mause (1985:100-104) ισχυρίζεται ότι σε αυτή τη χρονική περίοδο, ο τρόπος χαρακτηρίζεται «αμφίρροπος», εφόσον η αντίληψη για το παιδί το θεωρούσε εύπλαστο και υποκείμενο διαμόρφωσης από γονείς και ενήλικες, οι οποίοι εκτός από τη χρήση του ξυλοδαρμού με παιδευτικό σκοπό, παρουσιάζουν επιπρόσθετα μεγάλο ενδιαφέρον για τη μόρφωση των παιδιών. Στη συνέχεια, κατά τον 18^ο αιώνα μ. Χ. εμφανίζεται ο «παρεμβατικός τρόπος ανατροφής», όπου οι γονείς πλέον παρεμβαίνουν ουσιαστικά στην ανατροφή των παιδιών τους, τα χτυπούν με πιο ήπιο τρόπο, τα ελέγχουν μέσω απειλών και τιμωριών, όπως με το να τα τρομοκρατούν με φαντάσματα ή διάφορες άλλα μορφές ή με εγκλεισμό σε σκοτεινά δωμάτια, και τους δημιουργούν ενοχές ως προς την συναισθηματική και ηθική τους ανάπτυξη (Νικολάου, 2007:96).

Ο De Mause (1985:100-104), κατά την περίοδο μεταξύ 19^{ου} αιώνα και ως τα μέσα του 20^{ου} αιώνα μ. Χ. αναφέρεται στον «τρόπο κοινωνικοποίησης», καθώς βαθμιαία η ανατροφή του παιδιού μετατρέπεται σε μια διαδικασία καθοδήγησης και εκπαίδευσης με σκοπό την προσαρμογή του στο κοινωνικό περιβάλλον των ενηλίκων και την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία. Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και έπειτα, αναπτύσσεται ο «βοηθητικός τρόπος ανατροφής» με χαρακτηριστικά στοιχεία την απουσία χρήσης πρακτικών πειθάρχησης εκ μέρους των γονέων, όπως στο παρελθόν, αλλά με κυρίαρχα στοιχεία στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητας των παιδιών τους, τον διάλογο και τη διάθεση χρόνου.

Αρκετά κοντά στις απόψεις του De Mause κινήθηκε η ιστορική προσέγγιση της A. Zelizer (1985 στο Πεχτελίδης, 2015:39), η οποία όμως υποστήριξε ότι από τα τέλη του 19^{ου} έως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα δεν έγιναν καλύτεροι οι γονείς, αλλά κατέστη «συμφέρον να ρομαντικοποιηθούν και να ιεροποιηθούν τα παιδιά», ενώ η αντίληψη για την αξία του παιδιού, που προσδιοριζόταν σε οικονομική βάση μετασχηματίστηκε σε συναισθηματικό προσδιορισμό. Η ίδια υποστήριξε ότι «η αυξανόμενη συναισθηματική αξία του παιδιού έχει μία αντιφατική συνέπεια, την εμπορευματοποίηση της ζωής του, η οποία γίνεται φανερό με την ανάπτυξη εξειδικευμένων αγορών, που συνδέονται με τρεις θεσμούς, όπως είναι η υιοθεσία και πώληση παιδιών, η ασφάλεια ζωής και η αποζημίωση σε περίπτωση άδικου θανάτου

κάποιου παιδιού» (Πεχτελίδης, 2015:39). Μία διαφορετική άποψη σχετικά με την άσκηση βίας στα παιδιά, την οποία υποστήριξε ο De Mause, διατυπώνει η Pollock (1983 στο Φασούλης, 2015:40), καθώς μέσω της έρευνάς της συμπέρανε ότι η βία κατά των παιδιών δεν ήταν τόσο διαδεδομένη.

Η θέση του N. Postman, όπως εκφράζεται στο έργο του «Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας» που δημοσιεύθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '80, εστιάζεται στην ιδέα ότι η παιδική ηλικία έφτασε στο απόγειό της μεταξύ 1850 και 1950 και η πορεία της αξία της άρχισε να φθίνει με την εμφάνιση της τηλεόρασης. Κατά τον 20^ο αιώνα η παιδική ηλικία απέκτησε μια ιδιαίτερη θέση στο πλαίσιο της αστικής οικογένειας και βαθμιαία στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας (Βαλασσόπουλος, 2013:39). Ο Postman συμπεραίνει ότι «κατά τον Μεσαίωνα δεν υπήρχαν παιδιά, διότι δεν υπήρχαν τα μέσα ούτως ώστε οι ενήλικοι να κατέχουν αποκλειστικές πληροφορίες. Στην εποχή του Γουτεμβέργιου αναπτύχθηκαν όλα αυτά τα μέσα. Στην εποχή της τηλεόρασης εξαφανίστηκαν» (Postman, 1997:142). Υποστήριξε ότι με την ίδρυση των σχολείων, τα παιδιά αποτέλεσαν μια ειδική κατηγορία ανθρώπων, απέκτησαν σταδιακά μια ξεχωριστή θέση μέσα στην κοινωνία, κι έτσι η παιδική ηλικία προσδιορίστηκε εν πολλοίς από την σχολική φοίτηση (Νικολάου, 2007:98). Ωστόσο, τα ηλεκτρονικά μέσα και ιδιαίτερα η τηλεόραση αποκάλυψαν ένα μεγάλο μέρος του κόσμου των ενηλίκων, αφού ο έλεγχος των πληροφοριών είναι ανεπαρκής, έτσι «το παιδί εκτίθεται στον κόσμο των ενηλίκων τη στιγμή ακριβώς που θα έπρεπε να επιτυγχάνεται ο βαθμιαίος έλεγχος των ενορμήσεων, της επιθετικότητας και του εγωισμού» (Νικολάου, 2007:100).

Παρατηρείται γενικότερα, ότι από τον 18^ο αιώνα μέχρι και σήμερα η αντιμετώπιση των παιδιών από τους γονείς τους στο πλαίσιο της ανατροφής τους έχει περάσει από διάφορα στάδια. Συγκεκριμένα, ξεκινά από τον μεγάλο βαθμό παρεμβατικότητας για τη σωστή ανάπτυξή του παιδιού (18^{ος} αι.), έπειτα εμφανίζεται η προσπάθεια για την κοινωνικοποίησή του (19^{ος} έως τα μέσα του 20^{ου} αι.), και τέλος, φτάνει μέχρι και την υιοθέτηση μιας υποβοηθητικής στάσης και φροντίδας (από τα μέσα του 20^{ου} αι. και μετά) προκειμένου το παιδί να ανατραφεί μέσω μιας διαλεκτικής διαδικασίας με τους γονείς του (Φασούλης, 2015:38). Το παιδί πλέον αντιμετωπίζεται με σεβασμό και υπάρχει μέριμνα για την κάλυψη του συνόλου των αναγκών του, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η πρακτική αυτή έχει υιοθετηθεί από την πλειονότητα των γονέων (Δασκαλάκης, 2011:32). Η έννοια της παιδικής ηλικίας στη νεωτερική κοινωνία χαρακτηρίζεται από την αντίληψη ότι το παιδί βρίσκεται σε «ένα

ελλειπτικό στάδιο και θα ολοκληρωθεί ως κοινωνικό υποκείμενο μονάχα μέσα από την ενηλικίωσή του», έτσι αναπτύχθηκαν οι σπουδές, οι επιστήμες, οι θεσμοί και οι υπηρεσίες για την παιδική ηλικία (Πεχτελίδης, 2015:35).

Η Β. Λεοντάκη (2009:63 στο Μπόμπας, 2015:197) επιχείρησε να αναδείξει τις σημαντικές μεταβολές και τις διαφοροποιήσεις της παιδικής ηλικίας μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «το σημερινό παιδί παρουσιάζεται περιορισμένο σε σχέση με τα παιδιά του παρελθόντος», καθώς στερούνται στην πλειοψηφία τους τη σχέση με την φύση, περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο συνήθως στην τηλεόραση και τον υπολογιστή στο σπίτι και ίσως πολύ λιγότερο χρόνο με τους γονείς τους. Οι ευρύτερες κοινωνικές μεταβολές που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εποχή, αναμφισβήτητα επηρέασαν και διαμόρφωσαν εν πολλοίς τα χαρακτηριστικά στοιχεία της παιδικής ηλικίας του σήμερα, αντανακλώνται και προσδίδουν το δικό τους ιδιαίτερο στίγμα στις στάσεις και στις συμπεριφορές των σημερινών παιδιών/μαθητών (Μπόμπας, 2015:205).

Πολλοί ιστορικοί της παιδικής ηλικίας ισχυρίζονται ότι, αν και τα παιδιά αντιμετώπιζονταν με διαφορετικό τρόπο στο παρελθόν, αυτό δεν σημαίνει ότι η παιδική ηλικία δεν υπήρχε, αλλά σύμφωνα με τις εκάστοτε αντιλήψεις, υπήρχαν διαφορετικές εκδοχές της παιδικής ηλικίας, επομένως και η νεωτερικότητα παρήγαγε μια συγκεκριμένη εκδοχή της παιδικής ηλικίας (Gittins, 2009 στο Πεχτελίδης, 2015:38). Ο Πεχτελίδης (2015:38) επισημαίνει ότι «υπό αυτήν την έννοια, η νεωτερικότητα ούτε επινόησε ούτε ανακάλυψε την παιδική ηλικία, αλλά την κατασκεύασε και την οριοθέτησε με έναν διαφορετικό τρόπο». Σε αυτό το σημείο προστίθεται και η επισήμανση του Katz (2001:44 στο Μπόμπας, 2015:196) στη μελέτη του για την παιδική ηλικία, ότι πρέπει να διευκρινίζεται σταθερά κάθε φορά η ύπαρξη διαφοροποίησης μεταξύ της έννοιας της παιδικής ηλικίας και της αντίληψης για την παιδική ηλικία.

Οι Πανιεράκης & Χαραλαμπίδη (2014:979) διατύπωσαν την άποψη ότι σημασία δεν έχει τόσο η ιστορική διαμόρφωση της έννοιας της παιδικής ηλικίας, όσο η εξουσία που ασκεί ο λόγος της, δηλαδή ο έλεγχος και οι ρυθμίσεις που επιβάλλει» με αποτέλεσμα τις σχέσεις εξουσίας. Η μελέτη της παιδικής ηλικίας οφείλει να αναδείξει την οπτική των παιδιών για την παιδική τους ηλικία, καθώς στη σύγχρονη εποχή, έχει εκφραστεί η άποψη, ότι τα παιδιά ορισμένες φορές είναι παρόντα, επειδή «φέρουν αντίσταση στην φιλανθρωπία του ενήλικου κόσμου, όμως τα περισσότερα παιδιά, τα οποία ζουν συνηθισμένες ζωές, πέθαναν νέα ή μεγάλωσαν για να γίνουν τα

ίδια γονείς», όμως οι ενήλικες ίσως γνωρίζουν πολύ λίγα γι' αυτό (Alanen et al., 2018:132).

4.3. Μελέτες και έρευνες σχετικά με την εφαρμογή στρατηγικών πειθαρχησης στο δημοτικό σχολείο

Η πειθαρχία στο σχολικό περιβάλλον έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης τόσο σε θεωρητικό επίπεδο ως προς την εννοιολογική προσέγγισή της όσο και σε πρακτικό επίπεδο ως προς την εφαρμογή και επίδρασή της στο σχολικό χώρο γενικότερα και στη σχολική τάξη ειδικότερα. Η οργάνωση της σχολικής ζωής βασίζεται σε ένα σύνολο κανόνων, κανονιστικών ρυθμίσεων και διευθετήσεων για τον καθορισμό και την οριοθέτηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η παράβαση των οποίων επιτείνει την ανάγκη για επιβολή σχολικής πειθαρχίας ή οδηγεί σε τιμωρίες/κυρώσεις (Μαυρογιώργου, 2007: 153).

Στις μελέτες του ο Α. Γιαννικόπουλος (1983 και 1993) διερευνά την εκπαίδευση κατά τον 4^ο αιώνα, την αρχαιότητα, αλλά και την ελληνιστική εποχή. Κατά την αρχαιότητα ως συστατικό στοιχείο και μέσο για την πειθαρχία των παιδιών κυριαρχεί η σωματική ποινή, αφού αποτελούσε άκρως διαδεδομένη μέθοδο αντιμετώπισης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών των παιδιών, κι αυτό διαπιστώνεται μέσα από πληθώρα αναφορών στην αρχαία Γραμματεία, όπως για παράδειγμα η αναφορά του Οβίδιου, όπου περιγράφονται επώδυνα χτυπήματα που αυλάκωναν τα χέρια των παιδιών (Γιαννικόπουλος, 1983:29). Ο παιδαγωγός που αναλάμβανε την ηθική διαπαιδαγώγηση του παιδιού το συνόδευε παντού και του δίδασκε ορθούς τρόπους συμπεριφοράς, ενώ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ανάμεσα στους μαθητές κάθονταν οι παιδαγωγοί προκειμένου να παρεμβαίνουν και να περιορίζουν τους θορύβους, τις συνομιλίες και τα πειράγματα μεταξύ των μαθητών (Γιαννικόπουλος, 1983:382). Μάλιστα, ολόκληρη η κοινωνία, συμφωνούσε με την άσκηση σωματικών ποινών, αφού θεωρούσε ότι μόνο με τη βοήθεια του ραβδισμού «ήταν δυνατόν να καταπολεμηθούν όλα τα στραβά και τα ανάποδα, που εμφώλευαν στην παιδική φύση και να προαχθεί η μάθηση» (Γιαννικόπουλος, 1993: 16-17). Ειδικότερα, σχετικά με τη χρήση των σωματικών ποινών στην αρχαιότητα, αναφέρεται ότι πολλά παιδιά πέθαιναν, επειδή δεν άντεχαν τις δυσβάσταχτες ποινές, που επιβάλλονταν από τους παιδονόμους στη Σπάρτη για να τιμωρήσουν τη δειλία (Γιαννικόπουλος, 1993:165).

Η χρήση της σωματικής τιμωρίας εντοπίζεται και κατά τη βυζαντινή περίοδο, όπως περιγράφεται στη μελέτη της Ε. Πουλάκου-Ρεμπελάκου (2007:24). Με την επιβολή των σωματικών τιμωριών οι δάσκαλοι αποσκοπούσαν στο σωφρονισμό των μαθητών για να γίνουν υπάκουοι και φιλομαθείς, αντίληψη η οποία εντοπίζεται και στα κείμενα της εκκλησίας, όπου δεν αποδοκιμάζεται η τιμωρία, αλλά αντίθετα θεωρείται αποδεκτή ως σωφρονιστική μέθοδος η παιδευτική ράβδος. Επιπλέον, η χρήση μαστιγίου, καθώς και άλλες σχολικές ταπεινώσεις, όπως ο εμπτυσμός, το μουτζούρωμα του προσώπου με μελάνι, το τράβηγμα μαλλιών και τα ραπίσματα, εφαρμόζονταν από λόγιους, μοναχούς και δασκάλους για να πειθαρχήσουν και οι πιο άτακτοι μαθητές.

Ο Π. Ράπτης (1998) στη μελέτη του σχετικά με τη μαθητική παραβατικότητα και παιδονομία στην ελληνική εκπαίδευση κατά τον 19ο αιώνα, επισημαίνει ότι κατά την περίοδο της τουρκικής κυριαρχίας ο ξυλοδαρμός των μαθητών αποτελούσε την πιο συνηθισμένη μορφή τιμωρίας στο πλαίσιο επιβολής πειθαρχίας. Μάλιστα, ο Ευγένιος Βούλγαρης στην απολογία του, ανέφερε ότι πολλές ξυλοκοπούσε και μαστίγωνε τους μαθητές του, ενώ και η νηστεία ήταν μια ποινή που επιβαλλόταν στον απείθαρχο μαθητή, ο οποίος παρέμενε στο σχολείο το μεσημέρι στην αίθουσα ή σε κάποιον σκοτεινό χώρο κι έτσι παρακολουθούσε τα απογευματινά μαθήματα νηστικός και κουρασμένος (Ράπτης, 1998:141-143). Ακόμα, και απλά παραπτώματα που θα μπορούσαν να επιλυθούν με μια απλή επίπληξη ή υπόδειξη αντιμετωπίζονταν με τον ίδιο σκληρό τρόπο (Ράπτης, 1998:143).

Ο Σ. Παπαδημητρίου (1950) μελετώντας την ιστορία του δημοτικού σχολείου κατά το χρονικό διάστημα 1834-1895 εκτός των προαναφερθέντων τιμωριών, μαστιγώσεις και ραβδισμούς, επιπλέον περιγράφει αναλυτικά μία πολύ διαδεδομένη τιμωρία της εποχής, τον φάλαγγα «ένα ξύλον από ένα μέτρο έως εξ ρούπια μακρὺς με δύο τρύπες έως ένα ρούπι η μία από την άλλην, ένα σχοινί περασμένο έχοντας δύο κόμπους εις τις άκρες να μη ξεπερνά», τοποθετούνταν από τον δάσκαλο και έσφιγγε τα πόδια του παιδιού, ώστε εκείνος μπορούσε εύκολα να χειροδικήσει εναντίον του (Παπαδημητρίου, 1950:40).

Οι ποινές και οι επιβραβεύσεις που χρησιμοποιήθηκαν στα ελληνικά δημοτικά σχολεία από το 1828 μέχρι το 1910 αποτελούν ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται από αυστηρότητα και καθημερινό, λεπτομερή έλεγχο των μαθητών (Κανάκης, 1995:42). Το 1830 στην Ελλάδα υπήρχαν μόνο 71 δημοτικά σχολεία με 6.000 μαθητές, που αντιπροσώπευαν το 8% του συνόλου των παιδιών σχολικής ηλικίας, ενώ το 1860 ο

αριθμός των παιδιών που φοιτούσαν στα σχολεία ανήλθε σε 45.000 και το 1901 σε 189.000 (Μπουζάκης 1986: 36). Συγκεκριμένα, ανάμεσα στις επιβραβεύσεις, που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη χρονική περίοδο μεταξύ 1828-1831, εντοπίζονται ο προβιβασμός του μαθητή, τα γραμμάτια αμοιβής, τα γραμμάτια εξετάσεων, οι επιστολές ευχαριστήσεως προς τους γονείς, ο μεγαλόφωνος έπαινος, η καταγραφή του μαθητή στον μικρό πίνακα τιμής ή έπειτα από 6 μήνες στον μεγάλο πίνακα τιμής των καλύτερων μαθητών, τα γραμμάτια ευχαριστήσεως που απονέμονταν στους μαθητές μία φορά το μήνα μετά τη Θεία Λειτουργία της Κυριακής, τα επίσημα, δηλαδή τιμητικές πλακέτες από χαρτόνι ή λεπτό ξύλο, οι πρωτόσχολοι ως βοηθοί του δασκάλου και τα εύσημα ως βραβεία όπως τετράδια, μολύβια κ.α. (Κανάκης, 1995:42-44).

Από την άλλη πλευρά, κατά την ίδια χρονική περίοδο, το σύστημα ποινών συμπεριλάμβανε την αλλαγή θέσεως, τη μετακίνηση του «δυσπειθούς» μαθητή στο τέλος της χορείας και αναφορά, το κρέμασμα ποινικών παρασήμων με αναγραφόμενο χαρακτηρισμό, η παραμονή του μαθητή σε όρθια στάση στραμμένου προς τον τοίχο, ο υποβιβασμός στην κατώτερη κλάση για λίγες μέρες, το γράφειν και αναγιγνώσκειν τις ώρες αναπαύσεως, η απόδιωξη από το σχολείο και η εκδίκηση σοβαρών παραπτωμάτων από ένα είδος «κληρωτού ή αιρετού δικαστηρίου». Πέρα όμως από το σύστημα των σχολικών κανόνων, ο έλεγχος των μαθητών ξεπερνούσε τα όρια του σχολείου κι επεκτείνονταν στην καθημερινή ζωή των παιδιών ως προς την «ευπρεπή» εμφάνισή τους στο δρόμο ή την παρακολούθηση της Θείας Λειτουργίας την Κυριακή (Κανάκης, 1995:44-47).

Ο Β. Χατζηβασιλείου (1988:69-71) με το έργο του σχετικά με το σύστημα ποινών στην ελληνική εκπαίδευση του 19^{ου} αιώνα επισημαίνει ότι η ιδεολογία του συστήματος ποινών και αμοιβών χαρακτηρίζεται από στοιχεία του στρατιωτικού κράτους και του αυστηρού προσανατολισμού των χριστιανικών αρχών, κάτι που σημαίνει «πειθαρχία στις αρχές, υπακοή σε κανόνες και τύπους, αγωγή στην ισχυροποίηση του χαρακτήρα και υποταγή στο καθήκον». Το ελληνικό εκπαιδευτικό ύφος, επηρεασμένο από τη γερμανική εκπαίδευση, διέπεται από το στοιχείο της παιδαγωγικής χρήσης της ποινής με σκοπό τη βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή μέσω του μηχανισμού της αντικειμενικής ανταπόδοσης και στηρίζεται στο κίνητρο του φόβου της επανάληψης της τιμωρίας και του σεβασμού στο πρόσωπο του παιδαγωγού για την εκούσια πειθαρχία και ηθική τάξη. Ωστόσο, όπως επισημαίνει, στις σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών κατά τη διαδικασία της ηθικής αυτής

διαπαιδαγώγησης, κυρίαρχο στοιχείο αποτέλεσε ο φόβος και όχι η εκούσια πειθαρχία στη σκέψη και την κρίση.

Σύμφωνα με τη μελέτη του Χατζηβασιλείου, το σύστημα ελέγχου και αξιολόγησης της συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών περιλαμβάνει αρνητικές κυρώσεις, αλλά και ορισμένες θετικές κυρώσεις. Οι θεσμοθετημένες τιμωρίες της εποχής, με σκοπό την αγωγή των μαθητών και την πειθάρχησή τους στους σχολικούς και κοινωνικούς κανόνες, θίγουν την τιμή και την ελευθερία του υποκειμένου. Ανάμεσα στις τιμωρίες που ανιχνεύτηκαν σε κείμενο με οδηγίες του Καποδίστρια προς τον Διευθυντή Ορφανοτροφείου Πόρου (1828) ευρίσκονται διαβαθμισμένες ποινές, όπως η αρχική νουθέτηση μπροστά σε όλα τα παιδιά, σε περίπτωση επανάληψης μείωση της τροφής στη μισή ποσότητα, και σε υποτροπή η διαπόμπευση μπροστά σε όλους με αλλαγή της στολής τους με τα αρχικά κουρέλια για 24 ώρες, ενώ για να δοθεί συγγνώμη χρειάζονταν αίτηση της τάξης (Χατζηβασιλείου, 1988:71). Επιπλέον, ο Οδηγός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου όριζε για το δημοτικό σχολείο ποινές, όπως ο υποβιβασμός της σειράς στις ημικύκλιες θέσεις ή και υποβιβασμός σε κατώτερη τάξη, το ποινικό παράσημο που το φορούσε ο μαθητής στο λαιμό για να τιμωρηθεί ανάλογα μετά το μάθημα, ο μαθητής στέκονταν όρθιος με το πρόσωπο στραμμένο προς τον τοίχο, η αντιγραφή ορισμένων κειμένων και η καταγραφή του ονόματος του μαθητή στο μαύρο πίνακα της ατίμωσης (Χατζηβασιλείου, 1988:72). Όσον αφορά στις αμοιβές, αυτές περιλαμβάνουν επαίνους και βραβεύσεις και λόγους επιδοκimasίας (Χατζηβασιλείου, 1988:72-73).

Πέρα από τις θεσμοθετημένες τιμωρίες, όμως, ο Χατζηβασιλείου αναφέρεται και στις μη θεσμοθετημένες καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών, που συμπεριλαμβάνουν διάφορες μορφές σωματικού σφρονισμού, τις ποινές της παιδαγωγικής της ράβδου, όπως μπάτσοι και τράβηγμα αυτιών, μουτζούρωμα του προσώπου, φάλαγγα, φτύσιμο από τα άλλα παιδιά, ραβδισμός και μαστίγωση (Χατζηβασιλείου, 1988:73). Σκληρές και επώδυνες πρακτικές χαρακτήριζαν την παιδονομία της εποχής, όπως ραβδισμοί, κολαφισμοί, κάτι που γίνεται φανερό στις εκθέσεις του 1882 των Επιθεωρητών για τα δημοτικά σχολεία, ενώ το Υπουργείο Παιδείας έστειλε επανειλημμένα κατά το 1884 εγκυκλίους προς τους δασκάλους για την αποτροπή αυτών των πρακτικών (Τζουμελέας & Παναγόπουλος, 1933: 39-44).

Ο Ι. Κανάκης (1995) πραγματοποίησε εκτενή αναφορά στα παιδαγωγικά μέσα και τις μεθόδους άσκησης πειθαρχίας στο δημοτικό σχολείο παραθέτοντας ενδεικτικούς πίνακες, όπου γίνεται φανερό ότι οι ερβαρτιανοί παιδαγωγοί θεωρούσαν

την παιδονομία βασικό συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την εξασφάλιση της πειθαρχίας, ενώ παραθέτει και τα βασικά παιδονομικά μέσα κατά την άποψη των νεοερβαρτιανών παιδαγωγών (Κανάκης, 1995:193-195). Το ερβαρτιανό διδακτικό μοντέλο, δηλαδή η «συνδιδασκτική» μέθοδος, αντικατέστησε την αλληλοδιδασκτική μέθοδο που εφαρμοζόταν μέχρι το 1880 (Μπαμπούνης, 1999:210). Το συνδιδασκτικό ή ερβαρτιανό σύστημα διδασκαλίας προσέδιδε στον διδάσκοντα ηγεμονική θέση, ενώ η ηθική διάπλαση των μαθητών αποτελούσε θεμελιώδη σκοπό του σχολείου (Παπαθανασίου, 2003:228). Συγκεκριμένα, τα είδη παιδονομίας σύμφωνα με τον Σπαθάκη Α. είναι η επίβλεψη, η επιταγή, η συμβουλή, το παράδειγμα, ο εθισμός, οι ποινές και οι αμοιβές, ενώ ο Σκορδέλης Β. αναφέρει ορισμένους παιδονομικούς νόμους σχετικά με την καθαριότητα, τάξη, ακρίβεια, φιλοκαλία/καλαισθησία, φιλοπονία, αφοβία, φαιδρότητα, αγάπη/αλληλοβοήθεια, φιλαλήθεια, δικαιοσύνη και ευσέβεια. Ο Φραϊλίχ Γ. θεωρεί ως μέσα παιδονομίας την εποπτεία, την επιταγή και τις ποινές και ο Ρώσης Σ. προτείνει ως παιδονομικά μέσα την ορθή ασχολία, την επίβλεψη, την προσταγή, την απειλή προς ποινή, τις ποινές, αλλά και την αυθεντία και αγάπη. Επιπλέον, από ορισμένους νεοερβαρτιανούς παιδαγωγούς αναφέρονται ως παιδονομικά μέσα κατά τον Σακελλαρόπουλο οι σοβαρές ή ελαφρές ενασχολήσεις, η επίβλεψη, η προσταγή, η απαγόρευση, η τιμωρία, το αξίωμα του δασκάλου και προστίθεται ο παιδονομικός νόμος της κοσμιότητας. Ο Λεοντάρης Κ. προσθέτει την άσκηση, τον εθισμό και την πειθαρχία ως μέσα παιδονομίας, ενώ ο Conrad P. αναφέρεται στα μέτρα παιδονομίας, τα οποία διαχωρίζει σε προληπτικά, κωλυτικά και προσελκυστικά. Τέλος, ο Λάμπας Δ. διακρίνει τα παιδονομικά μέσα σε ελεύθερα/αυτόματα, που περιλαμβάνουν και το μέσο της συναναστροφής, σε επίκαιρη διδασκία και σε εξαναγκαστικά μέσα με χαρακτηριστικά στοιχεία τη χορηγία και άρνηση, την εντολή, τη συμβουλή, τη νουθεσία και τις ποινές (Κανάκης, 1995:193-195).

Στη μελέτη του Κ. Μαλαφάντη (2010), όπου αξιοποιούνται κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας (κυρίως των αρχών του 20^{ου} αιώνα) ως ιστορική-παιδαγωγική πηγή με σκοπό μεταξύ άλλων την ανάδειξη των μεθόδων αντιμετώπισης των δυσκολιών προσαρμογής των μαθητών, εντοπίζονται τρόποι διαχείρισης-πειθαρχίας της τάξης και οι ποινές. Η παιδονομία του 19ου αιώνα ήταν σκληρή και συμβάδιζε με το επίπεδο ανάπτυξης του σχολικού συστήματος της εποχής, ενώ οι αρνητικές εμπειρίες των μαθητών από το σχολείο (υπερβολική αυστηρότητα, άσκηση σωματικής ή ψυχικής βίας εκ μέρους των δασκάλων) τις περισσότερες φορές είχαν

δυσμενείς επιπτώσεις στην ψυχή τους και οπωσδήποτε τους προκαλούσαν οδυνηρά τραύματα (Μαλαφάντης, 2010:120).

Εστιάζοντας στα αποσπάσματα από τα διηγήματα του Χρήστου Χρηστοβασίλη (1861-1937), ο οποίος είχε παιδικά βιώματα από το Σούλι και δημοσίευσε τα αυτοβιογραφικά «Διηγήματα του μικρού σκολειού» (1919) με αποκλειστικά σχολικό περιεχόμενο, γίνεται φανερό με πολύ ξεκάθαρο και γλαφυρό τρόπο το κλίμα αυστηρής παιδονομίας της εποχής. Συγκεκριμένα, αυτό φαίνεται στα ακόλουθα ενδεικτικά αποσπάσματα, όπου περιγράφεται αρχικά η φυσιολογία του δασκάλου μέσα από τα μάτια του παιδιού «Ονειρευόμουν το σκολειό, όχι όπως είναι τα σκολειά, αλλ' όπως το' χε φκιάσει η παιδική μου φαντασία, κι έβλεπα (γιατί δεν είχα ιδεί ως τότε σκολειό με τα μάτια μου) τον Παπ' Αντριά, το δάσκαλο μου, από τη μέση κι απάνω ένα φοβερό δράκοντα, που βαστούσε στο δεξί του χέρι βέργα του δαρμού, σουβλιά και φέλεκα, και στο ζερβί ένα κρανίο πεθαμένου, τα τέσσερα σύμβολα της βάρβαρης παιδαγωγίας, εκείνης της μαύρης γραμματειακής εποχής, ενώ ένα δάφνινο στεφάνι, το στεφάνι του μαθητικού μαρτυρίου, που κυμαίνονταν στον αέρα σαν περιστέρι, ήρθε και πιθώθηκε απάνω στο κεφάλι μου» και χαρακτηρίζεται ο δάσκαλος «[...]ένα είδος τύραννος, ένα είδος βασανιστικός δήμιος, που εκείνους που βασανίζουν τους μάρτυρες της θρησκείας μας που άγιασαν. Είχε εξορισμένο το γέλιο ή το μειδίαμα από τα χείλια του κι από το πρόσωπο του και φημίζονταν στα περίχωρα μας ως πολύ καλός δάσκαλος, γιατί έδερνε αλύπητα και τιμωρούσε ασυνείδητα[...]», αλλά και τα παιδονομικά μέσα του δασκάλου «Με μια χειρονομία τον δασκάλου, ξαπλώθηκε τ' ανάσκελα ο Γιώργος[...]Όταν έφτασε το στρέψιμο ως εκεί που δεν μπορούσε να πάει πλειότερο, κι άρχισε να πέφτει το ραβδί στες γυμνές πατούσες του, τότε έμπηξε ένα βελατό σαν αρνί [...]Τότε σηκώθηκε, τον άρπαξε το Γιώργο απ' τ' αφτιά, τον σήκωσε ψηλά, τον απόλυσε με δύναμη καταγής κι άρχισε να τον δέρνει αλύπητα, σπάζοντας τες βέργες τη μια κατόπιν από την άλλη [...]

- Σήκω απάνου! Είπε ο δάσκαλος και πατέρας στο δύστυχο παιδί, λησμονώντας τέλεια ότι ήταν πατέρας τον. Σηκώθηκε ο Γιώργος, ωχρός από το φόβο τον, σαν κατάδικος που μέλλει ν' ανεβεί στη λαιμητόμο.

- Σύρε και στάσον μ' ένα ποδάρι στη ρίζα τον δέντρον και σταύρωσε τα χέρια σον. Τον είπε ο δάσκαλος και, γυρίζοντας προς εμάς, πρόσταξε:

- Σύρτε και φτύστε τον όλοι! Χωρίς να θέλομε, και με μεγάλη μας λύπη, πήγαμε και τον φτύσαμε... (Χρηστοβασίλης, 1996:69-92 στο Μαλαφάντης, 2010:115-118).

Έτσι, παρατηρείται ότι ο δάσκαλος ήταν για τα παιδιά ένα είδος τυράννου ή βασανιστή, καθώς ασκούσε σωματική και ψυχική βία στα παιδιά χρησιμοποιώντας την ως μέσο πειθάρχησης ή παραδειγματισμού των υπόλοιπων μαθητών με πρακτικές όπως βίαιες χειρονομίες και χτυπήματα με τη βέργα, όρθια στάση του παιδιού στηριγμένο στο ένα πόδι και φτύσιμο από συμμαθητές. Αυτού του είδους οι τιμωρίες αποτέλεσαν συνηθισμένες πρακτικές που ασκούσαν κυρίως σε βάρος μαθητών του δημοτικού σχολείου, αλλά δεν συνάδουν με τις οδηγίες και τις προθέσεις της πολιτείας, που διαφαίνονται μέσω εγγράφων και διαταγμάτων σχετικά με την εκπαίδευση, όπως η Εγκύκλιος του υπουργού παιδείας το 1854 «προς τους δημοδιδασκάλους και τας διμοδιδασκάλισσας», το οποίο καυτηριάζει τις παρεκτροπές από τα θεσπισμένα μέσα σωφρονισμού, όπως οι ραβδισμοί και οι μαστιγώσεις, αλλά και η Υπουργική Εγκύκλιος 2081/22-3-1884 «περί απαγορεύσεως των ραβδισμών και άλλων αικισμών των παιδών» (Χατζηβασιλείου, 1988:74-75).

Η μελέτη της Μ. Παπαθανασίου (2003) διερευνά πρακτικές διαπαιδαγώγησης, πειθάρχησης και ελέγχου της συμπεριφοράς των παιδιών με βασικές πηγές τις προσωπικές μαρτυρίες 40 ανθρώπων, όπως περιγράφονται στις συνεντεύξεις αφηγήσεων ζωής εστιασμένες στα βιώματα της παιδικής ηλικίας των αφηγητών/τριών που πέρασαν τα παιδικά τους χρόνια στο Κροκύλειο Δωρίδας και συγκεντρώνει στοιχεία για τα παιδιά και την παιδική ηλικία των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα και συγκεκριμένα κατά την χρονική περίοδο μεταξύ 1920-1935. Στο πεδίο του σχολείου η έμφαση επικεντρώνεται στη σχέση παιδιών-σχολείου και εξετάζεται το ζήτημα της λειτουργίας του ως θεσμικά οριοθετημένου χώρου κοινωνικοποίησης. Το σχολείο είχε σημαντική πρακτική και συμβολική αξία, καθώς αποτελούσε για το σύνολο των χωριανών φορέα κοινωνικής ανόδου και οικονομικής εξασφάλισης στην αστική κοινωνία (Παπαθανασίου, 2003:204).

Οι διδάσκοντες ασκούσαν στα παιδιά έλεγχο στην εμφάνιση, στις διαφυλικές σχέσεις, στην εξωσχολική δραστηριότητα και στη θρησκευτική πρακτική, ενώ το σχολείο ήταν ένας χώρος ελέγχου, επιτήρησης, διαμόρφωσης της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς με βασικό ρόλο τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας (Παπαθανασίου, 2003:229). Μέσω των σχολικών εγχειριδίων και της διδασκαλίας τους ο δάσκαλος εμφυσούσε στους μαθητές την πίστη στην αξία του έθνους. Και ειδικά μέσω των γιορτών, των ποιημάτων, των πατριωτικών τραγουδιών. Προωθούσε δε τη θρησκευτική πίστη και πρακτική μέσω των προσευχών και του υποχρεωτικού εβδομαδιαίου εκκλησιασμού, ενώ η άγνοια ή απουσία τους αποτελούσε λόγο

επιβολής τιμωρίας (Παπαθανασίου, 2003:229-233). Οι διδάσκαλοι προωθούσαν συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς και απαιτούσαν αυστηρά την αξιοπρεπή εμφάνιση στο δημόσιο χώρο του σχολείου και την τήρηση κανόνων προσωπικής υγιεινής. Γενικά, επιτρέπονταν οι ποινές που δεν απειλούσαν τη σωματική υγεία των παιδιών, όπως η γονυκλισία, η ασιτία ή ολιγοσιτία, η φυλάκιση/εγκλεισμό, ενώ η σωματική βία αποτελούσε αναπόσπαστο στοιχείο της σχολικής καθημερινότητας (Παπαθανασίου, 2003:237). Οι σωματικές ποινές ήταν διαδεδομένες και ανάμεσα στις μαρτυρίες αναφέρεται η τιμωρία πέτρα στο λαιμό (επινόηση ενός δασκάλου στο Διχώρι-Κωστάριτσα) κατά την οποία τα παιδιά να στέκονταν στο ένα πόδι με μια πέτρα κρεμασμένη με σκοινί στον λαιμό τους. Ωστόσο, οι πιο συνηθισμένες τιμωρίες ήταν ο περιορισμός στο σχολείο και η στέρηση τροφής κατά τη μεσημεριανή διακοπή, η ορθοστασία ή γονυκλισία στη διάρκεια του μαθήματος και προπάντων το ξύλο με τη βέργα (Παπαθανασίου, 2003:238).

Στη μελέτη του Αρ. Ασπιώτη (1959) σχετικά με το παιδί και την πειθαρχία αναφέρεται ότι εντοπίζονται τρεις προοδευτικές όψεις της ιδεώδους καμπύλης που ακολουθεί η ανάπτυξη πειθαρχίας στο παιδί παράλληλα με την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, κι αυτές περιλαμβάνουν την παθητική υποταγή, την αποδοχή και την υποδοχή. Κατά την άποψή του είναι απαραίτητο ένα είδος «ασκήσεως», η οποία προοδευτικά, και παράλληλα με την ωρίμανση του μαθητή, οφείλει να αναπτυχθεί σε συνεργασία, μία διαδικασία κατά την οποία η βούληση του παιδιού διαμορφώνεται μέσω της υποταγής σε κάτι έξω από τον εαυτό του, αφού «για να διευθύνει κανείς τον εαυτό του, πρέπει πρώτα να μάθει να υποτάσσεται, έτσι η δοκιμασία της υπακοής είναι απαραίτητη» (Ασπιώτης, 1959:37).

Κατά τη σχολική ηλικία το παιδί υποτάσσεται και πειθαρχεί, όχι πλέον αυτόματα και μηχανικά, αλλά μέσω του εσωτερικού αισθήματος του φόβου ή του σεβασμού, ενώ η «άσκησης δι' εξωτερικής επιβολής» για την πειθαρχήση του παιδιού είναι αναγκαίο να μειώνεται προοδευτικά κατά το μέτρο, στο σημείο όπου το παιδί έχει πια λάβει συνείδηση του κανόνα, τον έχει αποδεχτεί και είναι σε θέση να τον εφαρμόζει. Δύο ειδών τρόποι υπάρχουν για να επιτευχθεί η πραγματική πειθαρχία, από τη μία πλευρά ο αρνητικός τρόπος συνίσταται στο να αφήνεται το παιδί να δοκιμάζει δυσάρεστες εντυπώσεις και συναισθήματα από την αταξία του, από την άλλη ο θετικός, που φαίνεται αποτελεσματικότερος, αποτελεί την υπομονετική επέμβαση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι υπεράνω του παιδιού, και καθιστά ευχάριστη, εύκολη και ενδιαφέρουσα την τάξη (Ασπιώτης, 1959:33, 78-86).

Μάλιστα, η προσπάθεια όπως και η υπακοή αναπτύσσονται στο παιδί, όταν ευνοούνται από το παιδαγωγικό κλίμα.

Η διαπίστωση του Beverly (1952 στο Ασπιώτης, 1959:87-88) ως προς την αντίληψη για τον άξιο παιδαγωγό είναι ότι θα πρέπει να προσφέρει συνεχώς κίνητρα στο παιδί για να ενεργεί, κι αυτή η προσπάθεια υποστηρίζεται από τον έπαινο, την ενθάρρυνση, το ενδιαφέρον, τον θαυμασμό, το παράδειγμα, τη συναίσθηση της ευθύνης και το ιδεώδες. Αποτελεί προϋπόθεση η γνώση του εαυτού του, προκειμένου ο παιδαγωγός να επιτύχει στο ζήτημα της πειθαρχίας οδηγώντας τους μαθητές του στην δράση επί του χαρακτήρα τους και στην ανάπτυξη της προσωπικής τους αξίας, έργο της ανάπτυξης της εσωτερικής πειθαρχίας τους (Ασπιώτης, 1959:80-83). Η αγωγή της πειθαρχίας διαμέσου της τεχνικής αγωγής της ελευθερίας του παιδιού θα το οδηγήσει προοδευτικά στην ελεύθερη αποδοχή της πειθαρχίας, στον εσωτερικό έλεγχο, στην αυτονομία. Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Ασπιώτης, θα ήταν επικίνδυνο και αφελές να αφηθεί το παιδί χωρίς εξωτερική επίβλεψη, καθώς πολλά παιδιά έχουν ανάγκη ανώτερης, πιο επιμελούς και προσεκτικής παρακολούθησης (Ασπιώτης, 1959:94)

Ο Α. Πιτσίκας (1974) στη μελέτη του για το «πρόβλημα των ποινών» διερευνώντας το αν θα πρέπει να επιβάλλονται οι τιμωρίες, αναφέρεται σε απόψεις και κείμενα μελετητών, που τάσσονται κατά της επιβολής των τιμωριών, ωστόσο επισημαίνει ότι το σύνολο σχεδόν των παιδαγωγών και γενικότερα των ανθρώπων της εποχής θεωρεί ότι «οι λογικές τιμωρίες είναι αναγκαίες και απαραίτητες για τη σωστή διαπαιδαγώγηση και συγκράτηση των παιδιών» (Πιτσίκας, 1974:12). Μάλιστα, η χρήση των τιμωριών θα πρέπει να ακολουθεί κάποια διαβάθμιση ως προς τις μορφές, έτσι ξεκινώντας από την ελαφρότερη επιτίμηση, προχωρά στην πιο απότομη επίπληξη κι έπειτα στον αυστηρότερο έλεγχο, ο οποίος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από λεπτότητα, να εναλλάσσεται με επαίνους και να καταλήγει σε ενθάρρυνση (Πιτσίκας, 1974:33-34). Για τους πιο απείθαρχους μαθητές χρησιμοποιείται η μορφή της απειλής, η οποία και πάλι θα πρέπει να συνδυάζεται με την συγκατάβαση, όταν οι μαθητές προσπαθούν ή διορθώνουν τη συμπεριφορά τους (Πιτσίκας, 1974:35). Και η σωματική τιμωρία επιτρέπεται και προβάλλει σε ορισμένες περιπτώσεις ως το πιο κατάλληλο μέσο για τον μαθητή που ατακτεί, και είναι προτιμότερο ίσως από «την ποινή της αποβολής ή έστω μιας βαρύτατης επίπληξης ή άλλης σοβαρής τιμωρίας» (Πιτσίκας, 1974:36). Συγκεκριμένα, εφόσον ο δάσκαλος έχει χρησιμοποιήσει σαν «μαστίγιο» το λόγο, τις νουθεσίες και τις επιπλήξεις προκειμένου να επικρατήσει η

τάξη, κι αυτό δεν έχει αποτέλεσμα, τότε μπορεί να «πίπτει ράβδος», όμως η χρήση αυτού του μέσου πρέπει να γίνεται με φειδώ και συγκράτηση, χωρίς βαναυσότητα και βαρβαρότητα από τον δάσκαλο, ο οποίος πρέπει να τιμωρεί ως πατέρας και προστάτης.

Οι R. DePalma, P. Membiela & M. Suárez Pazos (2011) πραγματοποίησαν έρευνα σε 120 Ισπανούς εν ενεργεία και άνεργους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι γεννήθηκαν μεταξύ 1940 και 1979, με σκοπό να εντοπίσουν τις στρατηγικές ελέγχου στο σχολείο, που τους ασκήθηκαν, όταν ήταν οι ίδιοι παιδιά, μέσω αφηγηματικής προσέγγισης των αναμνήσεων της παιδικής ηλικίας, ανακαλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα πειθαρχικών πρακτικών. Πάνω από το ένα τρίτο των αφηγητών ανέφεραν τη φυσική (σωματική) τιμωρία στις αφηγήσεις τους και περιελάμβαναν σωφρονιστικές ποινές με διάφορες μορφές, όπως χτυπήματα, τράβηγμα μαλλιών, τσίμπημα, μαστίγωμα κ.α., με τα γυμνά χέρια των δασκάλων ή με τη χρήση διαφόρων ειδών εργαλείων, όπως χάρακες, δείκτες, διάφορα είδη ραβδίων και δερμάτινοι ιμάντες, τιμωρίες οι οποίες ασκούνταν σε οποιοδήποτε μέρος του σώματος στο κεφάλι, στα μαλλιά, στο πρόσωπο, στα αυτιά, στα χέρια, στις παλάμες, στα νύχια, στην πλάτη, στα πόδια (DePalma et al, 2011:78-79). Επιπλέον, οι συνομιλίες έξω από την τάξη, ακόμα και έξω από το σχολείο ελέγχονταν από τους εκπαιδευτικούς (DePalma et al, 2011:80).

Ως συστηματική σχολική άσκηση ψυχολογικής βίας οι αφηγητές αναφέρουν περισσότερο τις πρακτικές της γελοιοποίησης, εξευτελισμού, προσβολής και εκφοβισμού μέσα από το ανάλογο κλίμα της τάξης (DePalma et al, 2011:81, 87). Άλλες μορφές τιμωρίας αποτελούσαν η παραμονή στην τάξη ή στο σχολείο, όπως η κράτηση στην τάξη την ώρα του γεύματος, το σκούπισμα του σχολείου μετά το σχολικό ωράριο, ενώ οι αφηγητές αναφέρουν ότι δεν υπάρχει χειρότερη τιμωρία από το να μείνει κανείς πίσω στο σχολείο, έχοντας την αίσθηση της στέρησης ελευθερίας (DePalma et al, 2011:81). Η τιμωρία που ξεχώριζε ως ταπεινωτική ήταν η απομάκρυνση από την ομάδα της τάξης, κατά την οποία ο απείθαρχος μαθητής στέλνονταν εκτός τάξης, στο διάδρομο, στο γραφείο του διευθυντή, σε τάξη με τη φήμη πολύ αυστηρού δασκάλου, αλλά κυρίως η «παρέλαση» σε όλες τις τάξεις του σχολείου ήταν εξευτελιστική (DePalma et al, 2011:82). Τέλος, μία πρακτική που ήταν πιο παιδαγωγική σε σχέση με τις προηγούμενες ήταν αυτή της αντιγραφής (λέξεων, φράσεων, πίνακα χρόνων, ολόκληρο μάθημα ή μία κατήχηση, ενώ συχνά χρησιμοποιούνταν οι μαθηματικές πράξεις (DePalma et al, 2011:83).

Στη μελέτη των D. Hargreaves, S. Hester & F. Mellor (1975 στο Κυρίδης, 1999:124) αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς, που προκύπτουν στο δημοτικό σχολείο, με βάση την τεχνική του «χαρακτηρισμού ή τυπολογίας» του δασκάλου για τον μαθητή. Σύμφωνα με αυτή την τεχνική, οι εκπαιδευτικοί σε μια διαδικασία διαμόρφωσης άποψης για τους μαθητές, αρχικά διατυπώνουν μια υπόθεση, την οποία επεξεργάζονται για τον χαρακτηρισμό-τυπολογία των μαθητών, κάτι που τους επιτρέπει, όπως θεωρούν, να προβλέψουν τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των μαθητών, αλλά και τα κίνητρα των ενεργειών τους, κι έτσι παρεμβαίνουν κατάλληλα, είτε με ενδιαφέρον και δυναμική αντίδραση ή με αναβολή παρέμβασης και μείωση προσοχής προς τους μαθητές.

Η έρευνα του B. Duet (1992) στη γαλλική πρωτοβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε με μη κατευθυνόμενες συνομιλίες και ερωτηματολόγια, σε παραπάνω από 230 εκπαιδευτικούς. Σκοπός της έρευνας ήταν να περιγράψει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πειθαρχία και τις σχολικές τιμωρίες. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εφαρμοζόμενες τιμωρίες, όπως δηλώθηκε από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, συμπεριλαμβάνουν τις ακόλουθες μορφές. Σύμφωνα με την προσωπική γνώμη των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούνται τα σκαμπίλια ή χτυπήματα στα οπίσθια σε ποσοστό 95%, η επανάληψη εργασίας κατά 54.4% και η επανόρθωση διαπραχθείσας πράξης κατά 51.5%, οι επιπλήξεις κατά 45%, η στέρηση ψυχαγωγίας σε ποσοστό 28.1%, η μέθοδος της αντιγραφή κατά 21.6%, η κατάσχεση αντικειμένου κατά 19%, η συμπληρωματική εργασία κατά 18.6%, τα χτυπήματα στα οπίσθια κατά 17.3%, η προσφυγή στους γονείς κατά 16.5%, η απομόνωση σε ποσοστό 15.6%, η ορθοστασία στο διάλειμμα κατά 15.2%, η στέρηση δραστηριότητας που αρέσει στο παιδί και η τεχνική της μη ενασχόλησης με το παιδί κατά 11.7%, η πρακτική των κακών βαθμών 9.5%, η κράτηση μετά το μάθημα κατά 7.4%, οι ξυλιές στα χέρια και η στέρηση μιας ανταμοιβής κατά 5.2%, η παραπομπή στο διευθυντή 3.5%, η προσωρινή αποβολή κατά 1.3% και η γελοιοποίηση σε ποσοστό 0.9% (Ντουέ, 1992:95-96). Ενώ, σύμφωνα με την άποψη των μαθητών στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού χρησιμοποιούνται τα σκαμπίλια ή χτυπήματα στα οπίσθια σε ποσοστό 33.8%, οι επιπλήξεις κατά μέσο όρο σε ποσοστό 79.9%, η στέρηση ψυχαγωγίας σε ποσοστό 72.1%, η μέθοδος της αντιγραφή κατά 79.4%, η κατάσχεση αντικειμένου κατά 78.3%, η συμπληρωματική εργασία κατά 58.7%, η προσφυγή στους γονείς κατά 70%, η απομόνωση σε ποσοστό 80%, η ορθοστασία στο διάλειμμα κατά 71.6%, η στέρηση δραστηριότητας που αρέσει στο

παιδί 31.3%, η κράτηση μετά το μάθημα κατά 47.9%, οι ξυλιές στα χέρια κατά 15.8%, η παραπομπή στο διευθυντή 20% και η γελοιοποίηση σε ποσοστό 9.6% (Ντουέ, 1992:95-96).

Ο P. Woods (1993 στο Postic, 1995:36) αναφέρει τέσσερις βασικές στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων πειθαρχίας που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν την κοινωνικοποίηση με στόχο την αποδοχή εκ μέρους των μαθητών του ρόλου τους και τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, την κυριαρχία που προϋποθέτει τη χρήση ενός συστήματος ποινών συμπεριλαμβανομένων της σωματικής τιμωρίας και της λεκτικής προσβολής των μαθητών, τη διαπραγμάτευση και τη συναδέλφωση με τη χρήση χιούμορ. Επιπλέον, ο Woods αναφέρεται και στην πρακτική της τόνωσης του ηθικού, που περιλαμβάνει συζήτηση και νουθεσίες.

Ο Γ. Αραβανής (1996) διεξήγαγε έρευνα στην οποία ερωτήθηκαν 1.315 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη χρήση ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί για να επιβάλουν την πειθαρχία εφαρμόζουν πιο συχνά τη γραπτή εργασία με ποσοστό 46,8%, την επίπληξη με 35,8%, την απειλή με 13,7%, την υλική τιμωρία με 2,3% και την αποβολή με 1,4%, ενώ τη σωματική τιμωρία σε μηδενικό ποσοστό (Αραβανής, 2000:67).

Τις στάσεις των μαθητών σχολικής ηλικίας απέναντι στον έπαινο, τις αμοιβές, τις τιμωρίες και την επίπληξη και την άποψή τους σχετικά με το θέμα διερευνά η μελέτη της Ε. Ανδρέου (1998). Οι μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν στην έρευνα σε πλήθος 1.037 παιδιών που φοιτούν σε τάξεις Γ΄ μέχρι ΣΤ΄ 16 δημοτικών σχολείων, θεωρούν ότι η παραπομπή στον διευθυντή και η γραπτή ενημέρωση των γονέων τους είναι από τις πιο αποτελεσματικές τιμωρίες για να βελτιώσουν την κοινωνική τους συμπεριφορά, ενώ ως λιγότερο αποτελεσματικές θεωρούν ορισμένες παραδοσιακές τιμωρίες, όπως το κατσάδιασμα, η στέρηση διαλείμματος ή την ορθοστασία στη γωνία (Ανδρέου, 1998:165-166). Επιπλέον, οι μαθητές απάντησαν ότι θεωρούν την επίπληξη μπροστά σε όλους ως πιο αποτελεσματική τιμωρία προκειμένου να γίνουν πιο επιμελείς με τα μαθήματά τους και καλύτεροι σε θέματα συμπεριφοράς, ενώ η κατ' ιδίαν επίπληξη θεωρείται πιο αποτελεσματική ως προς την ακαδημαϊκή συμπεριφορά και λιγότερο ως προς την κοινωνική συμπεριφορά (Ανδρέου, 1998:168). Η αμοιβή και η επιβράβευση σύμφωνα με την άποψη της πλειονότητας των μαθητών/μαθητριών είναι πιο κατάλληλες για την ακαδημαϊκή συμπεριφορά, παρά για την κοινωνική, ενώ η

αναγνώριση του δασκάλου έχει μεγάλη θετική σημασία για θέματα σχολικής εργασίας και συμπεριφοράς, όπως δηλώνουν τα παιδιά (Ανδρέου, 1998:170-171). Τα αγόρια προτιμούν την επίπληξη μπροστά σε όλους για να βελτιώσουν την κοινωνική τους συμπεριφορά και πιστεύουν πως τιμωρούνται υπερβολικά σε σχέση με τα κορίτσια, ενώ τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι προτιμούν την κατ' ιδίαν επιβράβευση ως θετική ενίσχυση (Ανδρέου, 1998:171-172).

Στα αποτελέσματα της έρευνας των Α. Κυρίδη, Θ. Χαλακατέβα & Κ. Πανταζόπουλου (1998 στο Κυρίδη, 1999:145-149) για την καταγραφή των μεθόδων άσκησης πειθαρχίας σε δείγμα 142 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των Νομών Φλώρινας, Γρεβενών, Κοζάνης και Καστοριάς συμπεριλαμβάνονται η στέρηση χώρου (αλλαγή θέσης, όρθιος στο θρανίο), η λεκτική αντεπίθεση (φωνές, απειλή, προειδοποίηση, παρατήρηση, ειρωνεία, επίπληξη), η αύξηση της εργασίας/στέρηση ψυχαγωγίας (γραφτή τιμωρία, ανάθεση εργασίας, στέρηση διαλείμματος), η ένταση του ακαδημαϊκού ελέγχου (μείωση βαθμολογίας ή απειλή, εξέταση σε όλα τα μαθήματα), η διακοπή της συμμετοχής σε δραστηριότητες της τάξης (απομόνωση), η ανάθεση του ελέγχου σε άλλους φορείς (γονείς, διευθυντής), η συμβουλευτική στάση (διάλογος, συμβουλές, προσέγγιση, θετικές ενισχύσεις), η σωματική βία και άλλες μέθοδοι, όπως αδιαφορία ή χιούμορ. Επισημαίνεται ότι η σωματική βία χρησιμοποιείται σε ποσοστό 71,42% των εκπαιδευτικών με μέσο όρο συχνότητας 1,75 και μέσο όρο αποτελεσματικότητας 2,92, που σημαίνει ότι αν και οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ότι δεν είναι αποτελεσματική μέθοδος πειθαρχικού ελέγχου, εντούτοις τη χρησιμοποιούν συχνά.

Σύμφωνα με το U. S. Department of Education (1998 στο Νικολάου, 2007:211-212) στα σχολεία των ΗΠΑ για την καταστολή της βίαιης ή επιθετικής συμπεριφοράς, όπου εμφανίζονται ακραία περιστατικά βίας μεταξύ μαθητών έχουν χρησιμοποιηθεί διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης, όπως μαγνητοσκόπηση των μαθητών μέσα στο σχολείο, κώδικας πειθαρχίας και ένδυσης για όλους τους μαθητές συμβουλευτικά προγράμματα σε επίπεδο σχολείου, κέντρα αντιμετώπισης κρίσεων στο σχολείο ή στην τοπική κοινότητα, συναντήσεις εκπαιδευτικών και συζητήσεις συμβουλευτικού χαρακτήρα, επιμήκυνση του σχολικού ωραρίου και τάξεις για τους έφηβους γονείς.

Η Ι. Μπίμπου-Νάκου (2000) στη διερεύνησή της σχετικά με την αξιολόγηση/αξιοποίηση των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών στη σχολική τάξη προτείνεται η χρήση των

αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών ως ένας τρόπος για τον προσδιορισμό και την αντιμετώπιση των δυσκολιών συμπεριφοράς. Φαίνεται ότι οι πρακτικές δράσης των εκπαιδευτικών συνοδεύονται από ορισμένα κριτήρια για την επιλογή τους, όπως ο χώρος, ο χρόνος, η απλότητα ή η συνθετότητα της εφαρμογής, η εκτίμηση των πιθανών κινδύνων για το παιδί και η επίδραση στα άλλα παιδιά (Μπίμπου-Νάκου, 2000:272). Επιπρόσθετα, σχετικά με τη συχνότητα και την ποιότητα των παρεμβάσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, η έρευνα των Nichols and Houghton (1995 στο Μπίμπου-Νάκου, 2000:273) ανέδειξε πως οι περισσότερες στρατηγικές, που εφαρμόζονται, περιορίζονται στο δίπολο ενίσχυση-τιμωρία, με σαφή προτίμηση των αμοιβών και αποφυγή τιμωρίας.

Οι Μ. Ζάρρα-Φλούδα & Χ. Κωνσταντίνου (2003) πραγματοποίησαν μια εμπειρική έρευνα βασισμένη σε δείγμα 91 εκπαιδευτικών του νομού Ιωαννίνων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και είχε σκοπό τον προσδιορισμό της συχνότητας χρήσης κάποιων πρακτικών άσκησης πειθαρχίας, την αποτελεσματικότητα των ίδιων πρακτικών και την ιεράρχηση των αιτιών παραβατικής συμπεριφοράς, όπως αυτά γίνονται αντιληπτά από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας γενικά, η χρήση παραδοσιακών τρόπων πειθαρχίας ή αντιμετώπισης της απειθαρχίας με τιμωρητικά στοιχεία εξακολουθεί σε ορισμένες περιπτώσεις να υπάρχει στα συγκεκριμένα σχολεία, αν και με χαμηλά ποσοστά (Ζάρρα-Φλούδα & Κωνσταντίνου, 2003:1-8). Εστιάζοντας στα αποτελέσματα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σύνολο 60 εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων, σχετικά με τη συχνότητα χρήσης των μέσων άσκησης πειθαρχίας, η παρατήρηση, η ανύψωση φωνής και το βλέμμα χρησιμοποιούνται από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών, ενώ ο διάλογος κατ' ιδίαν, η διεξοδική συζήτηση στην τάξη, ο θετικός σχολιασμός, οι συμβουλές, το χιούμορ, η θεσμοθέτηση κανόνων μετά από συζήτηση και η πρακτική της δεύτερης ευκαιρίας χρησιμοποιούνται από μερικές φορές έως πολύ συχνά από την πλειονότητα των συμμετεχόντων. Επίσης, ορισμένες ή ελάχιστες φορές χρησιμοποιούνται πρακτικές με κατασταλτικό χαρακτήρα ή σχετίζονται με την αξιολόγηση των μαθητών, όπως η επίπληξη, η προειδοποίηση, η ειρωνεία, η αδιαφορία, η επιπλέον εργασία, η αλλαγή θέσης, ενώ η γραπτή τιμωρία και η στέρηση διαλείμματος από 3 με 4 στους 10 εκπαιδευτικούς, το τράβηγμα μαλλιών ή αυτιών, η συνεχής εξέταση και οι συνέπειες στη βαθμολογία χρησιμοποιούνται από 3 στους 10 εκπαιδευτικούς και η χρήση της απομόνωσης γίνεται από 2 στους 10 εκπαιδευτικούς. Οι 11 από τους

60 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας απάντησαν ότι χρησιμοποιούν σπάνια την τεχνική της απομόνωσης-εξόδου από την τάξη, ενώ οι 15 στους 60 χρησιμοποιούν επίσης σπάνια την κύρωση ως φυσική ή λογική συνέπεια της πράξης. Τέλος, η διαμεσολάβηση τρίτων (γονέων-διευθυντών) χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς συχνά και θεωρείται και αρκετά αποτελεσματική.

Στην ανάλυση της Π.Σ. Βασιλείου (2007) για την επίδραση που μπορεί να έχει η σχέση δασκάλου-μαθητή στα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο διαπιστώνεται ότι η φύση των σχέσεων μεταξύ δασκάλων και μαθητών έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες τόσο στα ακαδημαϊκά όσο και στα συμπεριφορικά αποτελέσματα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, επειδή οι δάσκαλοι, γενικά, έχουν χαμηλή ανεκτικότητα προς την επιθετική και κοινωνικά προκλητική συμπεριφορά, οι αλληλεπιδράσεις τους με τα παιδιά που επιδεικνύουν τέτοια συμπεριφορά είναι συχνά εχθρικές, κριτικές και τιμωρητικές, ενώ οι χαρακτηρισμοί που διατυπώνονται και αποδίδονται στους μαθητές δημιουργούν σημαντικές συνέπειες τόσο στην επίδοσή τους όσο και στη γενικότερη συμπεριφορά τους (Βασιλείου, 2007:53-55). Είναι πιθανό, μια στενή και αποδεκτή σχέση με τον δάσκαλο να ασκήσει μια βελτιωτική επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών σε σχέση με τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Η Α. Αναγνωστοπούλου (2008) πραγματοποίησε έρευνα μέσω γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου με πληθυσμό αναφοράς 153 εκπαιδευτικών της 9^{ης} εκπαιδευτικής περιφέρειας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης με βασικό στόχο την διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημασία και τη δυνατότητα πρόληψης της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών, όπου ως επιμέρους στόχος ήταν η καταγραφή των τεχνικών πρόληψης και καταστολής της απείθαρχης συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές και πρακτικές για την πρόληψη και τον έλεγχο της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ορισμένες τεχνικές για να αποτρέψουν μια αναταραχή των μαθητών στα πρόθυρα της εκδήλωσής της, όπως (κατά σειρά προτεραιότητας) οι ερωτήσεις που απευθύνουν σε μαθητές που πρόκειται να υποκινήσουν φασαρία, η εξήγηση στους μαθητές ότι δεν μπορεί να γίνει μάθημα σε μία θορυβώδη τάξη, η συνεχής κίνηση ανάμεσα στα θρανία, η υπόσχεση στους μαθητές ότι θα πραγματοποιηθούν ευχάριστες δραστηριότητες στο τέλος του μαθήματος αν είναι ήσυχοι, η ύψωση του τόνου της φωνής, το απειλητικό βλέμμα, η ένταση του ρυθμού μαθήματος και τέλος η μείωση του τόνου φωνής

(Αναγνωστοπούλου, 2008:140). Οι τιμωρίες που χρησιμοποιούν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν την ενημέρωση γονέων σε ποσοστό 62.8%, την επίπληξη σε ποσοστό 47.4%, τη στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων κατά 35.3%, την παραπομπή στον διευθυντή κατά 20.2%, την απομόνωση στο θρανίο κατά 17.2%, την απομάκρυνση από την αίθουσα κατά 6.0%, τη μείωση βαθμού και την ειρωνεία/προσβολή σε ποσοστό 2.0%, ενώ είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι το 13.1% των εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιούν ποινές (Αναγνωστοπούλου, 2008:142).

Στη μελέτη της η Καλογεράκη (2009: 533-534) επισημαίνει ότι οι κυρώσεις και οι τιμωρίες παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αποφυγής ή υιοθέτησης συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς, καθώς η επιθυμητή συμπεριφορά ενισχύεται μέσω του επαίνου και αποφεύγεται σε περίπτωση θετικής τιμωρίας ή απώλειας επιβράβευσης. Τα υποκείμενα, αφού κοινωνικοποιηθούν αρχικά, μαθαίνουν να ελέγχουν τη δράση και συμπεριφορά τους με την προϋπόθεση οι φορείς κοινωνικοποίησης να έχουν ενισχύσει μέσω κυρώσεων και τιμωριών τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, και ειδικότερα «μέσω των κυρώσεων και τιμωριών τα άτομα αναπτύσσουν αυτοέλεγχο» (Akers, 1985:6 στο Καλογεράκη, 2009:535).

Η έρευνα της Σ.Μ. Νικολάου (2009) έχει ως αντικείμενο μελέτης τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου (προηγούμενο εγχειρίδιο Γλώσσας και νέο εγχειρίδιο Γλώσσας) με σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσο επηρεάζουν, διαμορφώνουν και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των μαθητών μέσω των πληροφοριών και των μηνυμάτων που παρουσιάζουν. Πραγματοποιείται έλεγχος και αξιολόγηση των αξιών και των αρχών που προβάλλονται, των συμπεριφορών που καλλιεργούνται στους μαθητές, εν ολίγοις διερευνάται ποιοι τρόποι ενέργειας, ποιες αξίες και ποια πρότυπα συμπεριφοράς προβάλλονται, δηλαδή ποια κοινωνική συμπεριφορά προωθείται. Και εν τέλει, αν αυτή συνάδει ή ανταποκρίνεται στις συνθήκες της κοινωνικής πραγματικότητας, που βιώνουν οι μαθητές έξω από το σχολείο και συμβάλλει στην προσαρμογή τους στο κοινωνικό περιβάλλον. Διαπιστώθηκε μέσω της έρευνας ότι το προηγούμενο σχολικό εγχειρίδιο βάσει του τρόπου παρουσίασης των θεμάτων σχετικά με κοινωνικές αξίες, θεσμούς και στάσεις ήταν άμεσα επηρεασμένο από κοινωνικά στερεότυπα και περισσότερο προσκολλημένο σε παραδοσιακές ερμηνείες προβάλλοντας κοινωνικές συμπεριφορές που αντανάκλασαν μια κοινωνική πραγματικότητα άλλης εποχής (Νικολάου, 2009:210-212). Σε αντίθεση με το νέο σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο με την ποικιλία περιεχομένων και θεμάτων μεταφέρει μηνύματα μέσω κειμένων με αυθεντικότητα

και προβάλλει δεδομένα από τη σύγχρονη κοινωνία παρέχοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με στοιχεία, γεγονότα, πρακτικές, στάσεις και αξίες της σύγχρονης πραγματικότητας, που βιώνουν στην κοινωνία που ζουν, με αποτέλεσμα να έχει σημαντική συμβολή στην προσαρμογή του νέου ανθρώπου στο κοινωνικό περιβάλλον (Νικολάου, 2009:214).

Ο Δ. Ζάχος (2010) μελέτησε τις λειτουργίες του ελέγχου και της πειθαρχίας στο πλαίσιο του σχολείου και επεσήμανε κρίσιμα ζητήματα που απασχολούν το σύνολο της σχολικής κοινότητας, όπως είναι η ασφάλεια των παιδιών στο σχολείο που απαιτεί την επιβολή ενός συστήματος κανόνων, αλλά και οι όροι κανονικής φοίτησης και κατανομής του χρόνου που απορρέουν από τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα Ωρολόγια Προγράμματα. Σύμφωνα με τον Ζάχο (2010:371) η πολιτική της «μηδενικής ανοχής» στα παραπτώματα και τις παραβάσεις στα σχολεία μπορεί να οδηγή στην υιοθέτηση μιας σειράς μέτρων και πρακτικών, όπως η έντονη πίεση για αυστηρή τήρηση των χρονικών ορίων, το κλείσιμο των θυρών εισόδου μετά την ώρα προσέλευσης, η κατάχρηση παραγγελμάτων, φωνών και εκκωφαντικών ήχων από μεγάφωνα και σφυρίχτρες, η κλήση γονέων στο σχολείο για ασήμαντα παραπτώματα, η απαγόρευση εισόδου των γονέων στο σχολείο, η επιτήρηση των χώρων των αποχωρητηρίων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων για να αποφεύγονται οι «μικροκοπάνες» κ.α.

Γίνεται φανερό ότι το σύστημα διαχείρισης και ελέγχου της σχολικής μονάδας λαμβάνει μία μορφή στρατιωτικού τύπου και επηρεάζει κυρίως παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και μειονοτικές ομάδες, που εμφανίζουν συχνά μη επιθυμητές συμπεριφορές (Peterson, 2002:318 στο Ζάχος, 2010:371). Επιπλέον, τα οριζόμενα σχετικά με την διδακτική ύλη, την κατανομή του χρόνου διδασκαλίας, τις μεθόδους και τα διαλείμματα από τα Αναλυτικά Προγράμματα, καθιστούν απαραίτητη τη διατήρηση ελέγχου στην τάξη με αποτέλεσμα πολλές φορές να εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς ποικίλες τεχνικές και πρακτικές διαχείρισης συμπεριφορών, οι οποίες απορρέουν από τις ιδεολογικές και επιστημονικές προσεγγίσεις που υιοθετούν κάθε φορά (Ζάχος, 2010:372).

Σύμφωνα με την έρευνα των Roache & Lewis, (2011:242) σχετικά με το πεδίο των τεχνικών διαχείρισης της σχολικής τάξης διαπιστώνεται ότι είναι λίγοι εκείνοι που ισχυρίζονται ότι η τιμωρία δεν θα έπρεπε να χρησιμοποιείται για τον περιορισμό μιας συμπεριφοράς που θέτει σε κίνδυνο την ασφάλεια και τη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι όλες οι μορφές τιμωρίας δικαιολογημένες ή

αποτελεσματικές. Οι μορφές τιμωρίας που προκύπτουν μπορεί να αμβλύνονται με το διάλογο, να καθιερώνονται με την εμπλοκή/συνεργασία των μαθητών, να εξισορροπούνται είτε με ανταμοιβές είτε με αναγνώριση, ή αντίθετα να εφαρμόζονται με επιθετικότητα (Roache & Lewis, 2011:242). Ο υπαινιγμός αποτελεί μια επωφελή τεχνική, καθώς συνδυάζει τον έλεγχο της συμπεριφοράς χωρίς την κατάχρηση εξουσίας ή τη σύγκρουση, και η θετική συμβολή του έγκειται στο γεγονός ότι ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να αναπτύσσει ο ίδιος υπεύθυνη συμπεριφορά ανταποκρινόμενος στις προσδοκίες του ενήλικου εκπαιδευτικού μέσω ανάπτυξης αυτοπειθαρχίας και αυτοελέγχου (Roache & Lewis, 2011:243).

Η χρήση αναγνώρισης ή ανταμοιβών έχει επίσης οφέλη ως προς την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού, καθιστώντας επιπλέον τον έλεγχο εκ μέρους του εκπαιδευτικού πιο «δίκαιο», ενώ η τεχνική του διαλόγου φαίνεται να είναι ανεπαρκής από μόνη της για τη διαχείριση μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και είναι αποτελεσματικότερη σε συνδυασμό με άλλες τεχνικές, συμβάλλει δε στην εγκαθίδρυση μιας εποικοδομητικής σχέσης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικού (Roache & Lewis, 2011:243). Οι προαναφερθείσες παρατηρήσεις οδηγούν στην ανάδειξη τριών μοντέλων διαχείρισης της μαθητικής συμπεριφοράς που δεν συνάδει με το πλαίσιο κανόνων της σχολικής τάξης με σαφείς προσανατολισμούς «είτε στον εκπαιδευτικό, με ανταμοιβές και τιμωρίες ως ενισχυτές των προσδοκιών του εκπαιδευτικού, είτε στον μαθητή, που με την αυτορρύθμιση/αυτοέλεγχό του ο ίδιος αναπτύσσει υπεύθυνη συμπεριφορά είτε στην ομάδα, όπου η λήψη των αποφάσεων γίνεται από τους μαθητές με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού» (Πουρσανίδου, 2016:68).

Η σωματική τιμωρία απαγορεύτηκε στα σχολεία στην Ταϊβάν το Δεκέμβριο του 2006. Οι L. Laurence Lwo & Y. Yuan (2011) πραγματοποίησαν έρευνα με σκοπό τον προσδιορισμό των αντιλήψεων και των ανησυχιών των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα της απαγόρευσης της σωματικής τιμωρίας και των εναλλακτικών στρατηγικών πειθαρχίας, σε δείγμα 323 εκπαιδευτικών από 42 σχολεία. Μετά την ψήφιση του νόμου για την απαγόρευση της σωματικής τιμωρίας, το Υπουργείο Παιδείας προέβη στην ανακοίνωση 16 κατάλληλων εναλλακτικών στρατηγικών για την αποτροπή της σωματικής τιμωρίας στα σχολεία, που θα βοηθούσαν στη διόρθωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών. Οι τρεις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μέθοδοι καθημερινά στην τάξη και θεωρούνται χρήσιμες είναι η λεκτική διόρθωση, η θετική ενίσχυση και η

αντανάκλαση της δικής τους συμπεριφοράς, ενώ οι τρεις λιγότερο χρησιμοποιούμενες είναι η καταγραφή μειονεκτημάτων στο προφίλ του μαθητή, η μετάβαση σε άλλη τάξη, η παροχή συμβουλών μετά το σχολείο (Laurence Lwo & Yuan, 2011:149-150). Συγκεκριμένα, η λεκτική διόρθωση, την οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν και θεωρούν ως χρήσιμη, είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους για να διατηρηθεί η τάξη και να αλλάξει η ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών (Laurence Lwo & Yuan, 2011:158).

Κατά τη διερεύνηση (Γιαβρίμης, Παπάνης & Βίκη, 2011) της κοινωνικής επάρκειας μαθητών και μαθητριών σχολικής ηλικίας (Ε' και ΣΤ' δημοτικού) διαπιστώθηκε μέσω των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών ότι όσο μεγαλύτερο βαθμό αυτορρύθμισης/αυτοελέγχου και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων εμφανίζουν τα παιδιά τόσο μεγαλύτερη είναι η σχολική επίδοσή τους και αντιστρόφως. Η κοινωνική επάρκεια συσχετίζεται με τους όρους «κοινωνικές δεξιότητες» και «κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη», που πρόκειται για συμπεριφορές, οι οποίες επιτρέπουν στο υποκείμενο να ανταποκριθεί σε κάθε κοινωνική περίσταση αναλόγως οδηγώντας σε κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη (Γιαβρίμης κ.α., 2011). Επομένως, η δόμηση κοινωνικής επάρκειας κατά την περίοδο της παιδικής ηλικίας αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική προσαρμογή του ανθρώπου.

Οι M. Rahimi & F. Hosseini (2012) διερεύνησαν τις στρατηγικές πειθαρχίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη από την πλευρά των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 1.497 μαθητές και αξιολογήθηκαν οι αντιλήψεις τους για τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί Αγγλικής γλώσσας για την πειθαρχία της τάξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι ιρακίνοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούσαν τις στρατηγικές της αναγνώρισης και της επιβράβευσης πιο συχνά ως μέσα πειθαρχίας, ενώ η χρήση επιθετικότητας και τιμωρίας ήταν οι λιγότερο συχνές στρατηγικές πειθαρχίας στην τάξη (Rahimi & Hosseini, 2012:309). Επιπλέον, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν στρατηγικές τιμωρίας, συζήτησης και επιθετικότητας περισσότερο, σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Επίσης, οι δάσκαλοι του δημόσιου δημοτικού σχολείου χρησιμοποιούσαν τη στρατηγική της επιθετικότητας περισσότερο από εκείνους που εργάζονταν σε ιδιωτικά σχολεία (Rahimi & Hosseini, 2012:313).

Σκοπός της μελέτης του J. Maag (2012) ήταν να προσφέρει μια ανάλυση και κριτική για τα προγράμματα σχολικής πειθαρχίας που χρησιμοποιούν πρακτικές αποκλεισμού εξετάζοντας την αποτελεσματικότητά τους ως προς τη συμπεριφορά

των μαθητών και των εκπαιδευτικών και καταλήγοντας σε προτάσεις πιο θετικών μορφών στήριξης της συμπεριφοράς, ειδικά για τις περιπτώσεις σχολείων που εμφανίζουν έντονους αποκλεισμούς. Τα διαδεδομένα προγράμματα σχολικής πειθαρχίας, που έγιναν πιο δημοφιλή ως προς την εφαρμογή τους στα σχολεία από το 1990, χαρακτηρίζονται από τη χρήση πρακτικών αποκλεισμού, στο πλαίσιο των οποίων ορισμένα χρησιμοποιούν τους αποκλεισμούς ως έσχατη λύση, ενώ άλλα ως στρατηγική πρώτης γραμμής (Maag, 2012:2094). Τα δύο μοντέλα προγραμμάτων πειθαρχίας και διακρίνονται στο μοντέλο υπακοής, εστιάζει στους κανόνες και τις συνέπειες και στο μοντέλο υπευθυνότητας, που χρησιμοποιεί τη μέθοδο εκπαίδευσης των μαθητών να κάνουν ανεξάρτητες και υπεύθυνες επιλογές. Η υποστήριξη θετικής συμπεριφοράς στο σχολείο αποτελεί τη μόνη προσέγγιση, που χρησιμοποιεί μεθόδους πειθαρχίας σε τρία επίπεδα, το σχολείο, την αίθουσα διδασκαλίας ή την ομάδα και το ίδιο το άτομο, όπως την τεχνική τροποποίησης του χώρου της τάξης, της συγκρότησης μικρών ομάδων για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και τις τεχνικές παρακολούθησης, όπως το πρόγραμμα «checkin/check-out» (Maag, 2012:2095). Οι πρακτικές αποκλεισμού συμπεριλαμβάνουν τις αναστολές και την αποβολή που αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία της πολιτικής μηδενικής ανοχής (Maag, 2012:2095).

Τα συστήματα σχολικής πειθαρχίας θεωρούνται ως δίκτυα κοινωνικού ελέγχου σύμφωνα με τη μελέτη του D. Irby (2014), τα οποία, αν λειτουργούν υπερβολικά κατασταλτικά, μπορούν να είναι αναποτελεσματικά ως προς την εκπαιδευτική αποστολή του σχολείου. Όταν ένας μαθητής συμπεριφέρεται διαφορετικά από το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου, τότε υφίσταται τις κυρώσεις που ορίζει το δίκτυο σχολικής πειθαρχίας, το οποίο είναι κοινωνικά κατασκευασμένο (Irby, 2014:517). Τα συστήματα σχολικής πειθαρχίας έχουν αλλάξει με την πάροδο του χρόνου. Η ίδια η έκταση και τη φύση της σχολικής πειθαρχίας είναι μεταβαλλόμενη, και οι συμπεριφορές των μαθητών θεωρούνται ως κοινωνικά κατασκευασμένες (Irby, 2014:521-522). Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης, δεδομένης της ποικιλίας των αντιλήψεων και των πρακτικών τιμωρίας, τα σχολεία είναι πιθανό να λειτουργούν ταυτόχρονα επιβαρυντικά, αποκαταστατικά και προληπτικά, ενώ τα δίκτυα κοινωνικού ελέγχου, που χαρακτηρίζονται από ευρεία και βαθειά πειθαρχία είναι αναποτελεσματικά και αντιπαραγωγικά (Irby, 2014:527).

Στη μελέτη του Ι. Παναγάκου (2014) περιγράφονται συνοπτικά ορισμένες τεχνικές πρόληψης και αντιμετώπισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών με γνώμονα την

ιδιαιτερότητα της προσωπικότητας του κάθε μαθητή ξεχωριστά και με προϋπόθεση την ενεργό συνεργασία και συμμετοχή του στη διαδικασία τροποποίησης της συμπεριφοράς του, χωρίς να ωθείται απλά σε μια προσωρινή συμμόρφωση σε αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς. Ανάμεσα στις τεχνικές παρέμβασης για τη διόρθωση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς βρίσκεται η τεχνική τροποποίησης της συμπεριφοράς που βασίζεται στην ενίσχυση μέσω αμοιβών, επαίνων και επιδοκimaσιών και στην αποθάρρυνση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς μέσω ποινών και στέρησης προνομίων. Άλλες τεχνικές παρέμβασης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά είναι τα γραφήματα τροποποίησης συμπεριφοράς λειτουργώντας ως υπενθυμίσεις συμπεριφοράς για το παιδί, αλλά και ως μέσο επικοινωνίας με το γονέα, η σύναψη συμβολαίου με μεμονωμένους μαθητές, η απομάκρυνση του μαθητή σε άλλο θρανίο και η συνεργασία με την οικογένεια. Όσον αφορά στις τιμωρίες που επιβάλλονται στους μαθητές/τριες για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών, ο εκπαιδευτικός ως «ποινές» μπορεί να εφαρμόσει τη στέρηση προνομίων και τις λογικές συνέπειες, καθώς στο δημοτικό σχολείο δεν ορίζονται πειθαρχικές ποινές και τιμωρίες με στόχο την αλλαγή της συμπεριφορά των μαθητών, δεν καταχωρείται στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου κανένας χαρακτηρισμός της διαγωγής του μαθητή και οι σωματικές ποινές δεν επιτρέπονται (Παναγάκος, 2014).

Ο Α. Μπόμπας (2015) πραγματοποίησε μία μικρό-έρευνα πεδίου επιχειρώντας να αναδείξει τις απόψεις των παιδιών για τον επιθυμητό δάσκαλο μέσω των εκθέσεών τους με θέμα «Αν ήμουν δάσκαλος», σε δύο διαφορετικές σχολικές περιόδους, όπου έλαβαν μέρος 201 μαθητές/τριες Ε' & ΣΤ' τάξης συγκεκριμένου ιδιωτικού δημοτικού σχολείου εκ των οποίων οι 110 ήταν μαθητές Ε' & ΣΤ' κατά τη σχολική χρονιά 2001-2002 και οι άλλοι 91 μαθητές φοιτούσαν στις ίδιες τάξεις κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2013-2014. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας έπειτα από την ανάλυση των εκθέσεων των παιδιών σχετικά με την προσωπικότητα του δασκάλου, αυτός θα πρέπει να είναι λίγο αυστηρός όσο πρέπει, δίκαιος, υπομονετικός, συνεπής στη δουλειά του, χωρίς να φωνάζει, ειλικρινής με τα παιδιά, δάσκαλος που θα σκεφτότανε όπως τα παιδιά, επιεικής, αλλά και απαιτητικός (Μπόμπας, 2015:15). Εστιάζοντας πιο συγκεκριμένα στους τρόπους διαχείρισης της τάξης, τα παιδιά περιέγραψαν έναν δάσκαλο που δεν επιβάλλει τιμωρίες και μάλιστα ομαδικές, ποτέ δεν εφαρμόζει στέρηση διαλείμματος, αλλά επιζητά την τήρηση κανόνων συμπεριφοράς από τους μαθητές στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα, θέτει όρια

στους μαθητές, διορθώνει τα λάθη τους χωρίς να νευριάζει, ποτέ δεν βγάζει μαθητές έξω από την τάξη, κι αν κάνουν φασαρία προσπαθεί να τους σταματήσει λέγοντάς τους κάτι ενδιαφέρον (Μπόμπας, 2015:15).

Πράγματι, οι ανάγκες των παιδιών που εμφανίζουν κοινωνικές, συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, σύμφωνα με τη μελέτη της Chr. Koundourou (2015:94-95) μπορούν να υποστηριχθούν από τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα στις σχολικές τάξεις, με την εφαρμογή στρατηγικών, όπως την ενίσχυση της αυτογνωσίας των μαθητών, τη διαχείριση των δεξιοτήτων τους, την ενίσχυση των κινήτρων τους, την παροχή της δυνατότητας και την ενδυνάμωσή τους ως προς την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους. Μέσω αυτών των παρεμβάσεων μπορούν να υποστηριχθούν ουσιαστικά τα παιδιά με κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες που εκδηλώνουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές, αφού μπορούν να ασκηθούν στο να νοηματοδοτούν, να αξιολογούν και να δίνουν λύση αυτόνομα στις ενέργειές τους.

Οι Zachos, Delaveridou & Gkontzou (2016:15) διερευνώντας τις στάσεις, πεποιθήσεις και πρακτικές εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα σχολικής πειθαρχίας σε ελληνικά σχολεία διαπιστώνουν, ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τεχνικές και εργαλεία, που έχουν ως στόχο τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη σχολική τάξη για την προαγωγή δημιουργικής μάθησης, της κοινωνικοποίησης των μαθητών και της ευημερίας τους. Συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτικούς, που συμμετείχαν στην έρευνα, ο διάλογος αποτελεί πρωταρχικής σημασίας τεχνική πρόληψης, αλλά και αντιμετώπισης προβλημάτων πειθαρχίας, ενώ η τεχνική της αγνόησης χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις συμπεριφορών, οι οποίες κατά την κρίση του εκάστοτε εκπαιδευτικού δεν θεωρούνται ενοχλητικές. Αρκετοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σε ορισμένες περιπτώσεις μικρές υλικές ανταμοιβές στοχεύοντας στην υιοθέτηση πιο αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς εκ μέρους των απείθαρχων μαθητών/τριών. Επιπλέον, επιχειρούν ταυτόχρονα σε προληπτικό επίπεδο να διαμορφώνουν τους κανόνες της σχολικής τάξης σε συνεργασία με τους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά και να συνεργάζονται πιο στενά με τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών, ώστε να εξασφαλίσουν την σημαντική συμβολή τους στη διαδικασία αντιμετώπισης θεμάτων πειθαρχίας. Η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αποτελεί προϋπόθεση για την ομαλή ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση των μαθητών και προβάλλει ως καθοριστικός παράγοντας στην αντιμετώπιση ζητημάτων συμπεριφοράς. (Πουρσανίδου, 2016:70-71).

Η μελέτη της Ε. Πουρσανίδου (2016:66) καταγράφει μεταξύ άλλων τις στάσεις, που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους μαθητές, που εκδηλώνουν μη αποδεκτή συμπεριφορά στη σχολική τάξη και διατυπώνει προτάσεις για την αντιμετώπισή τους. Έτσι, επισημαίνει ότι δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί εκείνοι, που υιοθετούν στερεοτυπικές στάσεις και «απαντούν» με επιθετική διάθεση απέναντι σε μαθητές/τριες με συμπεριφορά, που αποκλίνει από το πλαίσιο κανονισμών, χρησιμοποιώντας αρνητικές στρατηγικές, όπως τιμωρίες με σκοπό την τροποποίηση της συμπεριφοράς τους και άμεσο αποτέλεσμα την ανάπτυξη εχθρικών, κριτικών και τιμωρητικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (Πουρσανίδου, 2016:66). Η ανάπτυξη θετικών στάσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές/μαθήτριες, η ενθάρρυνση για εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία του μαθήματος, αλλά και η χρήση πιο αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση μιας επωφελούς εκπαίδευσης ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, συμβάλλουν σημαντικά στην ακαδημαϊκή και την κοινωνική πρόοδο των παιδιών (Hudson-Baker, 2005:52, 56). Καθώς ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ένα πρότυπο ταύτισης των μαθητών/τριών είναι εκείνος, που πρέπει πρώτος να εμφανίζει συμπεριφορά που συνάδει με το πλαίσιο κανονισμών της σχολικής τάξης, να δημιουργεί το αίσθημα εμπιστοσύνης και την αίσθηση αυτοελέγχου και να υιοθετεί ενδεδειγμένη στάση απέναντι στον μαθητή (Πουρσανίδου, 2016:69).

Με σκοπό την ανάδειξη του τρόπου με τον οποίο διοικούν τη σχολική τάξη οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αλλά και τις τεχνικές που χρησιμοποιούν πιο συχνά στη διαχείριση της σχολικής τάξης πραγματοποιήθηκε η έρευνα των Α. Παπαναστασίου και Α. Λαζαρίδου (2016), στην οποία συμμετείχαν 95 εκπαιδευτικοί των νομών Μαγνησίας, Τρικάλων και Θεσσαλονίκης. Επιπλέον, επιχειρήθηκε να καταγραφούν ορισμένες πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία τους με τους συναδέλφους, τον διευθυντή του σχολείου και τους γονείς των παιδιών. Μέσω των ευρημάτων της συγκεκριμένης έρευνας αναδείχθηκε ότι η τεχνική που χρησιμοποιούν πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση της σχολικής τάξης είναι ο έπαινος της θετικής συμπεριφοράς, ενώ οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται με μικρότερη συχνότητα είναι η προειδοποίηση και απειλή ότι θα στείλουν το μαθητή εκτός τάξης σε περίπτωση, που δεν υπακούει, και πιο σπάνια το να τον στείλουν στο γραφείο του διευθυντή για ανυπάκουη συμπεριφορά ή στο σπίτι

λόγω επιθετικής ή καταστροφικής συμπεριφοράς (Παπαναστασίου & Λαζαρίδου, 2016:37-38).

Οι εκπαιδευτικοί ακόμη απάντησαν ότι επιδιώκουν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και προωθούν τον σεβασμό για τις πολιτισμικές διαφορές, έτσι οι παρεμβάσεις και οι ενέργειές τους για τη διαχείριση της σχολικής τάξης περιλαμβάνουν τα μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς, τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων και τις τεχνικές προσέλκυσης και διατήρησης του ενδιαφέροντος και της προσοχής (Παπαναστασίου & Λαζαρίδου, 2016:39). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πιο εύκολο να επιτύχουν τη διαμόρφωση της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, όταν συνεργάζονται με τους γονείς των παιδιών για τη δημιουργία ενός σχεδίου συμπεριφοράς τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, με απώτερο σκοπό την παρεμπόδιση ή τον περιορισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς, αλλά και το ευρύτερο όφελος του παιδιού (Παπαναστασίου & Λαζαρίδου, 2016:47-48).

Στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ, οι μαθητές φυλετικών και εθνοτικών μειονοτήτων υφίστανται διακρίσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι οποίες επηρεάζουν αρνητικά την ακαδημαϊκή της πρόοδο. Η μελέτη της M. Weiner (2016) εξετάζοντας τις πρακτικές που εφαρμόζονται στην τάξη σε ένα διαφοροποιημένο δημοτικό σχολείο του Άμστερνταμ, τεκμηριώνει τους μηχανισμούς φυλετικών διακρίσεων στους μαθητές των μειονοτήτων, που αποθαρρύνονται και πειθαρχούνται άνισα. Στα ευρήματα της μελέτης αναδείχθηκαν πρακτικές που χρησιμοποιούσε ο εκπαιδευτικός σε βάρος των μαθητών μειονοτήτων, όπως ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση, πειθαρχηση, διατήρηση ακαδημαϊκών προσδοκιών, σιωπή, επίβλεψη και ενασχόληση με τη μη αποδεκτή συμπεριφορά ή υποτίμηση, και λιγότερη προσοχή (Weiner, 2016:1362-1363).

Η μελέτη των K. Kerstetter & G. Mason (2016:512) εξετάζει το βαθμό στον οποίο θεωρείται απαραίτητο το σύστημα αυταρχικής πειθαρχίας των μαθητών στα «no excuses» σχολεία, τα οποία σε συνάρτηση με τα παραδοσιακά δημόσια σχολεία εστιάζουν κυρίως στην επίτευξη της αναγνωστικής και μαθηματικής ικανότητας στους μαθητές διατηρώντας παράλληλα υψηλές προσδοκίες της συμπεριφοράς τους μέσω ενός επίσημου συστήματος πειθαρχίας σε συνδυασμό με την αύξηση του χρόνου διδασκαλίας και τη συχνή αξιολόγηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε ένα σχολείο, που υιοθετούνται πολλές πρακτικές των εν λόγω σχολείων και εφαρμόστηκε μια «σχεσιακή» προσέγγιση της

πειθαρχίας, η οποία καλλιεργεί μη γνωστικές δεξιότητες ευθυγραμμισμένες με τα αποδεκτά πρότυπα, όπως οι δεξιότητες αυτοέκφρασης, αυτορρύθμισης, επίλυσης προβλημάτων και επίλυσης συγκρούσεων (Kerstetter & Mason, 2016:513).

Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών υποστηρίζουν ότι για επιτευχθεί ένα υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκής μάθησης χρειάζεται η εφαρμογή αυστηρών πρακτικών πειθαρχίας των μαθητών, όπου οι μαθητές ακολουθούν έναν κώδικα πειθαρχίας που υποδεικνύει πως θα ντύνονται, πως θα κινούνται στο σχολείο και πως θα κάθονται στην σχολική τάξη (Golann, 2015 στο Kerstetter & Mason, 2016:513). Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ότι με την εφαρμογή μιας προσέγγισης της πειθαρχίας, όπου αναπτύσσεται σχέση και επικοινωνία, διδάσκονται επιτυχώς στους μαθητές οι κοινωνικές δεξιότητες της αυτοέκφρασης, της αυτορρύθμισης, της επίλυσης προβλημάτων και επίλυσης συγκρούσεων, οι οποίες διαφέρουν σαφώς από τις δεξιότητες σεβασμού και περιορισμού στις οποίες εστιάζουν τα αυστηρά συστήματα πειθαρχίας, χωρίς ταυτόχρονα να μειώνονται οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Kerstetter & Mason, 2016:535).

Η παιδική ηλικία είναι συνυφασμένη με τη σχολική ζωή και τις λειτουργίες που επιτελούνται στο σχολείο. Οι αναμνήσεις της παιδικής ηλικίας για τη σχολική ζωή και συγκεκριμένα η περιγραφή εκ μέρους των συμμετεχόντων των εμπειριών τους από τη σχολική τιμωρία αποτέλεσε το υλικό για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ επίσημων κανόνων ελέγχου και πρακτικών τιμωρίας, που ασκούνται σε μαθητές του δημοτικού σχολείου, από τους A. Asimaki, G. Koustourakis & D. Vergidis (2017:82). Συγκεκριμένα, με βάση τις έννοιες της εξουσίας, της πειθαρχίας και της επιβολής εξετάστηκε το είδος του παιδαγωγικού ελέγχου των μαθητών/τριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με κύριο εύρημα ότι η σωματική τιμωρία κυριαρχεί στη μνήμη της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Οι El. Hargreaves & S. Affouneh (2017) εξετάζουν την έννοια του φόβου μέσω της έκφρασής της με σχόλια και ζωγραφιές από τους μαθητές/τριες και τη συσχέτισή της με την αυταρχική τάξη σε δείγμα μαθητών/τριών τεσσάρων τάξεων δημοτικών σχολείων, δύο εκ των οποίων στην Αγγλία και δύο στην Παλαιστίνη. Και οι τέσσερις τάξεις χαρακτηρίζονταν από αυταρχική παιδαγωγική, στο πλαίσιο της οποίας αντικατοπτρίζεται μια σχέση εξάρτησης, όπου ο δάσκαλος κυριαρχεί και οι μαθητές εξουσιάζονται, υπάρχει δηλαδή το στοιχείο του καταναγκασμού (Hargreaves & Affouneh, 2017:227). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ελέγχουν πλήρως το τι κάνουν οι μαθητές, με ποιον τρόπο ενεργούν, τότε και που. Σύμφωνα με τα ευρήματα στο

αυταρχικό αυτό πλαίσιο διδασκαλίας, ο φόβος στους μαθητές προκαλούνταν από τις αντιδράσεις και τις πρακτικές που εμφάνιζαν οι εκπαιδευτικοί προς τους μαθητές με σκοπό να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους, όπως η έκφραση απογοήτευσης, αποδοκιμασίας, οι φωνές, οι τρομακτικές απειλές ή η επιβολή τιμωριών.

Χαρακτηριστική είναι η απάντηση ενός κοριτσιού στο σχολείο της Παλαιστίνης, όπου μεταφέρει τα λόγια της δασκάλας να λέει «Διάβασε στον πίνακα, αλλιώς θα σε κάνω να κλάψεις» (Hargreaves & Affouneh, 2017:233). Η ίδια δασκάλα έλεγε ότι στόχος της είναι να αναπτύξει μια λιγότερο καταναγκαστική σχέση με τις μαθήτριά της χωρίς να τους φωνάζει και να τις χτυπά, ωστόσο λίγο αργότερα παραδέχτηκε ότι «κάποιες φορές με τρελαίνουν γι' αυτό τους φωνάζω» (Hargreaves & Affouneh, 2017:235). Στο αγγλικό σχολείο ακολουθούνταν ένα σύστημα τιμωρίας κίτρινων και κόκκινων καρτών για τον έλεγχο της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, κατά το οποίο η κόκκινη κάρτα οδηγούσε τον απειθαρχο μαθητή στον διευθυντή, ενώ μία ακόμη πρακτική ήταν να γραφτεί η παράβαση στο βιβλίο επικοινωνίας για το σπίτι προκειμένου να το δουν οι γονείς. Άλλες μορφές τιμωρίας, που προκαλούσαν φόβο ή ανησυχία στα παιδιά στο αγγλικό σχολείο, ήταν η απομάκρυνση από τους φίλους, το βλέμμα αποδοκιμασίας από τον δάσκαλο και η παραμονή μέσα στην τάξη κατά την ώρα του μεσημεριανού κολατσιού (Hargreaves & Affouneh, 2017:236). Αντίθετα, στο παλαιστινιακό σχολείο ήταν πιο εμφανές ένα καταναγκαστικό καθεστώς, καθώς τα παιδιά απάντησαν ότι ο φόβος προερχόταν όχι μόνο από κυρώσεις και φωνές, αλλά και από σωματικές τιμωρίες, ενώ και ο δάσκαλος εκεί απάντησε ότι σαφώς δεν χρησιμοποιούσε ραβδί, αλλά έριχνε σφαλιάρες στα παιδιά, όταν η τάξη είναι εκτός ελέγχου. Επιπλέον, τα κορίτσια στην Παλαιστίνη, απεικόνισαν στις ζωγραφιές τους τη δασκάλα να τα χτυπά, όταν έκαναν φασαρία (Hargreaves & Affouneh, 2017:236-237).

Κατά τη διερεύνηση των N. Okilwa & C. Robert (2017) με θέμα την ανισότητα στη σχολική πειθαρχία, αναδεικνύονται ορισμένες εναλλακτικές προσεγγίσεις σχολικής πειθαρχίας, όπως η «επιδιορθωτική δικαιοσύνη», η θετική συμπεριφορική παρέμβαση και ενίσχυση, και η διδασκαλία πολιτιστικής ανταπόκρισης (Okilwa & Robert, 2017:252-255). Ειδικότερα, η επιδιορθωτική δικαιοσύνη επιτρέπει στους μαθητές να μείνουν στο σχολείο, δημιουργεί ένα θετικό σχολικό κλίμα, και οι αρχές της βασίζονται στο σεβασμό, την ενσυναίσθηση, την προσωπική ευθύνη και την οικοδόμηση σχέσεων με στόχο την επιδιόρθωση των αποτελεσμάτων της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς ή της αταξίας και την αποτροπή της

επανάληψης (Okilwa & Robert, 2017:252). Η θετική παρέμβαση της συμπεριφοράς επιδιώκει να τυποποιήσει τη συμπεριφορά των μαθητών με συγκεκριμένες και επαναλαμβανόμενες προσδοκίες συμπεριφοράς, αλλά διαφέρει από την παραδοσιακή πειθαρχία, αφού χρησιμοποιεί τις θετικές υπενθυμίσεις αντί για τα μέτρα τιμωρίας (Okilwa & Robert, 2017:253). Τέλος, η διδασκαλία πολιτιστικής ανταπόκρισης είναι μία προσέγγιση, που θεωρείται ότι αναγνωρίζει το διαφορετικό υπόβαθρο των μαθητών και τους τρόπους γνώσης, καθώς σύμφωνα με τους ερευνητές «η έλλειψη πολιτιστικών ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό με τα ρατσιστικά στερεότυπα, εν μέρει, μπορεί να εξηγήσει τη δυσανάλογη διάσταση της φυλετικής πειθαρχίας στα σχολεία» (Okilwa & Robert, 2017:255).

Στη διαδικασία ανάπτυξης ενός εννοιολογικού κοινωνικού/οικολογικού μοντέλου αποτελεσματικής πειθαρχίας εστιάζει η μελέτη της J. Winkler et al. (2017), μια προσέγγιση που προάγει τα ενδογενή κίνητρα και τις θετικές σχέσεις στα σχολεία. Χαρακτηριστικά στοιχεία αυτού του είδους πειθαρχίας είναι η ενεργός ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος, η ενσυναίσθηση, η υπευθυνότητα και οι κοινωνικές δεξιότητες για την αντιμετώπιση συγκρούσεων και την υποστήριξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στην κατανόηση και στις κοινές προσδοκίες (Winkler et al., 2017:15). Επιπλέον, περιλαμβάνει όχι μόνο το ατομικό επίπεδο δράσης, αλλά και το σχεσιακό, περιβαλλοντικό/διαρθρωτικό και κοινοτικό επίπεδο. Επισημαίνεται ότι δεν αποτελούν βασικές αρχές του μοντέλου, ούτε η ανταμοιβή ούτε η τιμωρία (Winkler et al., 2017:21).

Ο D. Ramey (2018) μελέτησε το ζήτημα των φυλετικών/εθνοτικών διαφορών στη χρήση τιμωρίας και θεραπείας/φαρμακευτικής αγωγής μέσω των της κοινωνικής κατασκευής του κοινωνικού ελέγχου των παιδιών και τις στρατηγικές αντιμετώπισης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς τους υπό το πρίσμα δύο τάσεων που έχουν αναπτυχθεί, της ποινικοποίησης και της φαρμακευτικής αντιμετώπισης των διαταραχών συμπεριφοράς παιδιών στις ΗΠΑ. Μέσω της εξέτασης των ευρημάτων της έρευνας σε διαπιστώνεται ότι οι φυλετικές/εθνοτικές ανισότητες στη χρήση τιμωρίας και θεραπείας/φαρμακευτικής αγωγής ποικίλλουν μεταξύ των παιδιών με μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό προβλημάτων συμπεριφοράς (Ramey, 2018:139). Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα μαύρα παιδιά έχουν σημαντικά υψηλότερες πιθανότητες να υποστούν σχολική τιμωρία σε σχέση με τα λευκά παιδιά, ωστόσο δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις πιθανότητες τιμωρίας μεταξύ ισπανών και λευκών. Επιπλέον, οι φυλετικές και εθνοτικές ανισότητες στην τιμωρία είναι

μεγαλύτερες μεταξύ των παιδιών που εμφανίζουν σχετικά λίγα προβλήματα συμπεριφοράς από ότι τα παιδιά που εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα παιδιά που εκδηλώνουν συχνά προβλήματα συμπεριφοράς κινδυνεύουν να τιμωρούνται ανεξάρτητα από τη φυλή ή την εθνότητα. Τα λευκά παιδιά έχουν υψηλότερες πιθανότητες θεραπείας / χρήσης φαρμάκων από τα μαύρα ή τα παιδιά ισπανικών οικογενειών, καθώς οι λευκές οικογένειες έχουν καλύτερη πρόσβαση σε πληροφορίες για την ψυχική υγεία και είναι πιο πιθανό να δουν τις διαγνωσμένες διαταραχές συμπεριφοράς ευνοϊκά σε σχέση με τις μαύρες ή ισπανικές οικογένειες (Ramey, 2018:158). Τέλος, ο Ramey (2018:159) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η ποινικοποίηση/τιμωρία και η φαρμακευτική αντιμετώπιση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς πρέπει να θεωρούνται «φάσματα του κοινωνικού ελέγχου».

Η έρευνα των A. Payne & K. Welch (2018:237) χρησιμοποιεί δεδομένα από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα σχολείων για να εξετάσει τις σχολικές συνθήκες, που επηρεάζουν τη χρήση των επιδιορθωτικών παρεμβάσεων στη βία και τη μη αποδεκτή συμπεριφορά. Η επιδιορθωτική πειθαρχία κατ' αντιστοιχία με την επιδιορθωτική δικαιοσύνη, μετατοπίζει την εστίαση από την τιμωρία και την απομόνωση στη συμφιλίωση και την επανένταξη, κι ενώ η χρήση τεχνικών επιδιορθωτικής δικαιοσύνης έχει μειώσει τις ανισότητες και τις παραβάσεις, δημιουργεί τις συνθήκες για καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και καλύτερο σχολικό κλίμα, πολλά σχολεία συνεχίζουν να εφαρμόζουν πρακτικές τιμωρίας για τον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών.

Η έρευνα των K. Wiley et al (2018) εστίασε στην εξέταση των τεχνικών, κανονιστικών και πολιτικών διαστάσεων της σχολικής πειθαρχίας του παρελθόντος και του παρόντος. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 198 εκπαιδευτικοί από 33 δημόσια σχολεία του Ντένβερ συμμετέχοντας σε ημιδομημένες συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης. Διαπιστώθηκε ότι η διάσταση της σχολικής πειθαρχίας χαρακτηριζόταν από κανονιστικές συνθήκες που υποστήριζαν την πρόληψη συγκρούσεων και την ανάπτυξη ευθύνης (Wiley et al., 2018:276). Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η σχολική πειθαρχία υποστηρίζεται ουσιαστικά μέσω της πρόληψης και όχι της τιμωρίας, μέσω των αληθινών σχέσεων εμπιστοσύνης, καθώς οι αναστολές δεν λειτουργούν και είναι αναποτελεσματικές για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς, μέσω της συνειδητοποίησης ότι οι ενήλικες είναι υπεύθυνοι για τις συγκρούσεις και την ανάπτυξη μιας νοοτροπίας αλλαγής και μέσω της αναγνώρισης των εννοιών της

φυλής και της ισότητας (Wiley et al., 2018:288-290). Επιπλέον, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους της σχολικής πειθαρχίας, οι διευθυντές, χρησιμοποιούσαν την εξουσία τους, την ευθύνη και τις προσωπικές αποφάσεις για να ενισχύσουν τις προσδοκίες σχετικά με τη διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική τάξη από τους εκπαιδευτικούς (Wiley et al., 2018:291).

Συμπεράσματα

Όπως συμβαίνει στην κοινωνία γενικότερα, και στο σχολείο υπάρχουν στρατηγικές για την τήρηση των κανόνων ή την αποτροπή των παραβάσεών τους. Είναι σημαντικό σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός να παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές του και να τους δίνει δυνατότητες να κατανοήσουν οι ίδιοι μέσα τους τι είναι αυτό που θα τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τι είναι καλύτερο για αυτούς και να το κάνουν πράξη. Αυτό επιτυγχάνεται με την ανακάλυψη και την αναγνώριση της ουσιώδους διαφοράς ανάμεσα στην αυτοπειθαρχία, η οποία συνδέεται με την ελεύθερη, πρόθυμη υπακοή, και την επιβολή, που εμπνέεται από τον φόβο και την απειλή της τιμωρίας. Άλλωστε, η πραγματική πειθαρχία εμπνέεται και δεν επιβάλλεται καταναγκαστικά στο άτομο. Πρώτα απ' όλα το παιδί θα πρέπει να εκτιμήσει και να ελέγξει τον εαυτό του και έπειτα θα είναι σε θέση να αποδεχτεί και τους άλλους, αλλά και να τον αποδεχτούν κι εκείνοι με τη σειρά τους.

Η πειθαρχία είναι συνδεδεμένη με την τιμωρία σε μια κοινή πολιτιστική βάση της κοινωνίας, που βρίσκεται σε συνάρτηση με την εκπαίδευση, καθώς κατά την παιδική ηλικία πραγματοποιείται η αγωγή των παιδιών (Ντουέ, 1992:20). Σύμφωνα με τον Hurrelmann (1991: 379 στο Νικολάου, 2007:217) «όσο πιο ευνοϊκό είναι το σχολικό κλίμα, όσο πιο δίκαιοι είναι οι σχολικοί κανόνες για την αξιολόγηση και την κρίση, όσο πιο ξεκάθαρες είναι οι δυνατότητες συμμετοχής των μαθητών, όσο πιο κατανοητή είναι η δομή του σχολείου και η οργάνωση του ως προς τις δυνατότητες καθοδήγησης και ελέγχου στο μάθημα και σε όλη τη σχολική ζωή, τόσο πιο αποδεκτό γίνεται το σχολείο από τους μαθητές [...]». Σημαντική διαπίστωση αποτελεί η όλο και περισσότερο αυξανόμενη τάση για αναζήτηση και εφαρμογή τρόπων και στρατηγικών πρόληψης της εκδήλωσης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς από τους μαθητές

Η πειθαρχία αποτελεί έναν τρόπο άσκησης ελέγχου των μαθητών στα σχολεία. Ο κοινωνικός έλεγχος αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής ζωής, ασκείται σε όλες τις δράσεις των υποκειμένων και στο σύνολό του συνίσταται στα μέσα και τις κυρώσεις, η χρήση των οποίων έχει ως στόχο να εξασφαλίζει την απαιτούμενη προσαρμογή και συμμόρφωση των υποκειμένων με τα κανονιστικά πρότυπα και τους κοινωνικούς κανόνες μιας ορισμένης κοινωνίας σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Τσαούσης, 1987:154). Η αντιμετώπιση μιας μη αποδεκτής κοινωνικά συμπεριφοράς αποτελεί γενικά τη διαδικασία ελέγχου και προσδιορισμού

μιας συμπεριφοράς ως προβληματικής, την ανάπτυξη στρατηγικής απέναντί της, αλλά και τη διαφοροποίηση της δράσης και των ενεργειών του εκπαιδευτικού μέχρι να θεωρήσει ότι η κατάσταση έχει εξομαλυνθεί (Γκότοβος, 1985:81). Τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί έχουν διάφορους τρόπους για να ασκήσουν έλεγχο στους μαθητές, από αυταρχικές μέχρι ανθρωπιστικές μεθόδους (Ballantine & Hammack, 2015:74). Αυτό γίνεται φανερό και μέσω της παρούσας ερευνητικής ανασκόπησης.

Συγκεκριμένα, κατά την αρχαιότητα η αντίληψη για την παιδική ηλικία και οι πρακτικές πειθάρχησης των μαθητών είχαν ως γνώμονα την αρχή ότι το παιδί χρειάζεται την παρέμβαση των ενηλίκων προκειμένου να διαμορφωθεί «ψυχή τε και σώματι» μέσω αυστηρών πειθαρχικών πρακτικών. Μάλιστα, ο De Mause (1985:57-104) υποστηρίζει ότι η πειθάρχηση των παιδιών οδηγούσε σε ακρωτηριασμούς, αναπηρίες, ακόμη και σε παιδοκτονία. Από την άλλη πλευρά, ο Aries υποστήριξε ότι μέχρι τον 18^ο αιώνα η παιδική ηλικία απουσίαζε ως κοινωνική κατηγορία (Φασούλης, 2015:32). Αυτό διαφαίνεται και μέσω των μελετών που αναλύονται στην παρούσα εργασία, αφού κατά την αρχαιότητα η σωματική ποινή ως συστατικό στοιχείο και μέσο για την πειθαρχία των παιδιών κυριαρχούσε και εφαρμοζόταν τόσο από τον παιδαγωγό όσο και από τους γονείς, αλλά και ολόκληρη η κοινωνία, συμφωνούσε με την άσκηση των σωματικών ποινών, που ορισμένες φορές κατέληγαν σε παιδοκτονία, αφού, όπως επισημαίνεται, πολλά παιδιά πέθαιναν, επειδή δεν άντεχαν τις δυσβάσταχτες ποινές, που επιβάλλονταν, ειδικά από τους παιδονόμους στη Σπάρτη.

Στη μεσαιωνική κοινωνία εμφανίζεται έλλειψη ευαισθησίας και προσοχής για το παιδί, καθώς θεωρούνταν ένας ατελής ενήλικας και δεν διέφερε από έναν ενήλικα στον τρόπο ζωής γενικότερα (Δασκαλάκης, 2011:22-23). Ο Aries διαπιστώνει, ότι η συμβολή των παιδιών στις εργασίες και στην προσπάθεια της οικογένειας για ευημερία ήταν πιο σημαντική, απ' ότι τα ίδια τα παιδιά ως υποκείμενα και μέλη της οικογένειας (Αριές, 1990:16-18). Σύμφωνα με τη μελέτη του De Mause κατά τον Μεσαίωνα και μέχρι τον 17^ο αιώνα, τα παιδιά εγκαταλείπονταν, βίωναν συναισθηματική απομόνωση και τους ασκούσαν κάθε είδους βία, ενώ προοδευτικά από τον 14^ο αιώνα όλες αυτές οι διαδικασίες απέκτησαν μια παιδευτική σκοπιμότητα για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών (Φασούλης, 2015:38). Το φαινόμενο της βίας κατά των παιδιών εντάθηκε από τον 14^ο έως τον 17^ο αιώνα μ. Χ., αφού η κακοποίηση χρησιμοποιήθηκε για παιδευτικούς σκοπούς (Δασκαλάκης, 2011:32). Η χρήση της σωματικής τιμωρίας εντοπίζεται και κατά τη βυζαντινή περίοδο, όπως περιγράφεται στη μελέτη της Ε. Πουλάκου-Ρεμπελάκου (2007:24) με

τις μορφές της μαστίγωσης, των ραβδισμών, αλλά και η άσκηση ψυχολογικής βίας μέσω ταπεινώσεων με σκοπό το σωφρονισμό των μαθητών για να γίνουν υπάκουοι και φιλομαθείς, αντίληψη η οποία εντοπίζεται και στα κείμενα της εκκλησίας, όπου όχι μόνο δεν αποδοκιμάζεται η τιμωρία, αλλά αντίθετα η παιδευτική ράβδος ως σωφρονιστική μέθοδος θεωρείται αποδεκτή.

Από τα τέλη του 18ου αιώνα η παιδική ηλικία γίνεται αντιληπτή κυρίως μέσω των βασικών θεσμών της οικογένειας και του σχολείου, που ξεκινούν να λαμβάνουν τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης νεωτερικής μορφής τους, ενώ πια το ενδιαφέρον της κοινωνίας σηματοδοτεί για τα παιδιά τόσο την βελτίωση των συνθηκών ζωής τους όσο και τον περιορισμό της αυτονομίας τους (Πεχτελίδης, 2015:36). Κατά τον 18^ο αιώνα εμφανίζεται το ενδιαφέρον των γονέων για την ανάπτυξη και εκπαίδευση του παιδιού και οι παρεμβάσεις για την επίτευξή τους. Ο 19ος αιώνας ως προς την αντίληψη για την παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται από την ιδέα ότι τα παιδιά είναι αθώα, εξαρτημένα, ευάλωτα, αγνά, ανίκανα για εργασία και έχουν ανάγκη για προστασία και πειθαρχία στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησής τους και στη διαδικασία μετάβασης στην ενήλικη ζωή (Φασούλης, 2015:38).

Διαπιστώνεται ότι κατά την περίοδο της τουρκικής κυριαρχίας ο ξυλοδαρμός των μαθητών αποτελούσε την πιο συνηθισμένη μορφή τιμωρίας στο πλαίσιο επιβολής πειθαρχίας. Συγκεκριμένα, οι ποινές και οι επιβραβεύσεις που χρησιμοποιήθηκαν στα ελληνικά δημοτικά σχολεία κατά τον 19^ο αιώνα χαρακτηρίζονται από στοιχεία στρατιωτικού κράτους και αυστηρού προσανατολισμού των χριστιανικών αρχών, αυστηρότητα και καθημερινό, λεπτομερή έλεγχο των μαθητών με πολύ διαδεδομένες σκληρές πρακτικές πειθαρχησης τις μαστιγώσεις, τους ραβδισμούς και τον φάλαγγα (Χατζηβασιλείου, 1988:69-71 Κανάκης, 1995:42-44 Ράπτης, 1998:40). Σύμφωνα με τη μελέτη του Χατζηβασιλείου, το σύστημα ελέγχου και αξιολόγησης της συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών περιλαμβάνει αρνητικές κυρώσεις, αλλά και ορισμένες θετικές κυρώσεις. Οι μη θεσμοθετημένες καθημερινές πρακτικές των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνουν διάφορες μορφές σωματικού σωφρονισμού, τις ποινές της παιδαγωγικής της ράβδου, όπως μπάτσοι και τράβηγμα αυτιών, μουτζούρωμα του προσώπου, φάλαγγα, φτύσιμο από τα άλλα παιδιά, ραβδισμός και μαστίγωση (Χατζηβασιλείου, 1988:73). Σκληρές και επώδυνες πρακτικές χαρακτήριζαν την παιδονομία της εποχής, όπως ραβδισμοί, κολαφισμοί, κάτι που γίνεται φανερό στις εκθέσεις του 1882 των Επιθεωρητών για τα δημοτικά σχολεία, ενώ το Υπουργείο Παιδείας έστειλε επανειλημμένα κατά το 1884 εγκυκλίους προς

τους δασκάλους για την αποτροπή αυτών των πρακτικών (Τζουμελέας & Παναγόπουλος, 1933: 39-44).

Στις αρχές του 20ού αιώνα οι πρακτικές ανατροφής και οι μέθοδοι πειθάρχησης άλλαξαν, καθώς παρουσιάστηκε στροφή στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και στην αντιμετώπισή του ως ιδιαίτερου όντος, ενώ η μετάβαση από την παραδοσιακή οικογένεια στη σύγχρονη σηματοδοτεί και την αλλαγή των αντιλήψεων για την παιδική ηλικία (Φασούλης, 2015:39). Κατά τον 20^ο αιώνα η παιδική ηλικία απέκτησε μια ιδιαίτερη θέση στο πλαίσιο της αστικής οικογένειας και βαθμιαία στο ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνίας (Βαλασσόπουλος, 2013:39). Το σχολείο και η οικογένεια αποτέλεσαν τους πιο «κατάλληλους» χώρους για τα παιδιά, που «λειτουργούν και επενεργούν ρυθμιστικά και, άρα, εξουσιαστικά πάνω στα παιδικά σώματα» (Πεχτελίδης, 2015:38). Ουσιαστικά, η θέση του Aries για το σχολείο είναι ότι αποτελεί «έναν χώρο εγκλεισμού του παιδιού, που μαζί με την οικογένεια αφαίρεσε από την κοινωνική ζωή την παρουσία του παιδιού», άποψη για την οποία του ασκήθηκε αρνητική κριτική (Νικολάου, 2007:97).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της εργασίας οι διδάσκοντες πρακτικά στην καθημερινότητα ασκούσαν στα παιδιά έλεγχο στην εμφάνιση, στις διαφυλικές σχέσεις, στην εξωσχολική δραστηριότητα και στη θρησκευτική πρακτική, ενώ το σχολείο ήταν ένας χώρος ελέγχου, επιτήρησης, διαμόρφωσης της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς με βασικό ρόλο τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας (Παπαθανασίου, 2003:229). Στη μελέτη του Αρ. Ασπιώτη (1959) σχετικά με το παιδί και την πειθαρχία προτείνεται ως απαραίτητο ένα είδος «ασκήσεως», η οποία προοδευτικά, και παράλληλα με την ωρίμανση του μαθητή, οφείλει να αναπτυχθεί σε συνεργασία, μία διαδικασία κατά την οποία η βούληση του παιδιού διαμορφώνεται μέσω της υποταγής σε κάτι έξω από τον εαυτό του, αφού «για να διευθύνει κανείς τον εαυτό του, πρέπει πρώτα να μάθει να υποτάσσεται, έτσι η δοκιμασία της υπακοής είναι απαραίτητη» (Ασπιώτης, 1959:37).

Εντοπίζονται γενικότερα διάφορες μορφές κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας, από τη φυσική (σωματική) τιμωρία, τη συστηματική σχολική άσκηση ψυχολογικής βίας με πρακτικές της γελοιοποίησης, εξευτελισμού, προσβολής και εκφοβισμού μέσα από το ανάλογο κλίμα της τάξης (DePalma et al, 2011:81, 87). Αλλά, εμφανίζονται και πιο παιδαγωγικές μορφές, όπως το ενδιαφέρον, η αναβολή παρέμβασης και η μείωση της προσοχής προς τους μαθητές (Hargreaves, Hester & Mellor, 1975 στο Κυρίδης, 1999:124). Άλλες μορφές τιμωρίας σχετίζονται με την

επιβολή των κανόνων μέσω των μαθημάτων, όπως η επανάληψη εργασίας, η μέθοδος της αντιγραφής, η συμπληρωματική εργασία ή η πρακτική των κακών βαθμών (Ντουέ, 1992:95-96 Άραβανής, 2000:67). Ακόμη, αναδεικνύεται η δύναμη του διευθυντή ως φορέα εξουσίας, επηρεάζοντας τον μαθητή ως προς την βελτίωση της κοινωνικής του συμπεριφοράς, η σημασία που δίνουν τα παιδιά στην επιβράβευση του δασκάλου για την ακαδημαϊκή και την κοινωνική τους συμπεριφορά, αλλά και η σπουδαιότητα της ενημέρωσης των γονέων για την πρόοδο και τη συμπεριφορά τους (Ανδρέου, 1998:171).

Οι ευρύτερες κοινωνικές μεταβολές που χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη εποχή, αναμφισβήτητα επηρέασαν και διαμόρφωσαν εν πολλοίς τα χαρακτηριστικά στοιχεία της παιδικής ηλικίας του σήμερα, αντανakλώνται και προσδίδουν το δικό τους ιδιαίτερο στίγμα στις στάσεις και στις συμπεριφορές των σημερινών παιδιών/μαθητών (Μπόμπας, 2015:205). Σχετικά με τις σημαντικές μεταβολές και τις διαφοροποιήσεις της παιδικής ηλικίας μεταξύ του παρελθόντος και του παρόντος διατυπώνεται η άποψη ότι «το σημερινό παιδί παρουσιάζεται περιορισμένο σε σχέση με τα παιδιά του παρελθόντος», καθώς τα παιδιά στερούνται στην πλειοψηφία τους τη σχέση με την φύση, περνούν τον ελεύθερό τους χρόνο συνήθως στην τηλεόραση και τον υπολογιστή στο σπίτι και ίσως πολύ λιγότερο χρόνο με τους γονείς τους (Λεοντάκη, 2009:63 στο Μπόμπας, 2015:197). Παρατηρείται πολιτισμικός πλουραλισμός της παιδικής ηλικίας, μια ποικιλία, ουσιαστικά, των μορφών της παιδικής ηλικίας (Πεχτελίδης, 2015:15). Κατά τον 21^ο αιώνα σε μια κοινωνία ελέγχου, εντοπίζεται «ο Λόγος της παιδικής ηλικίας ως μορφής ελέγχου», όπου λόγος σημαίνει όλες εκείνες τις πρακτικές ή εκφράσεις, οι οποίες κατασκευάζουν μια αλήθεια, που προσδιορίζουν τα όρια, τους κανόνες και τις πρακτικές που θεωρούνται αποδεκτές και νόμιμες κατά την προσέγγιση ενός θέματος, εν προκειμένω νοείται ως όργανο και απόρροια εξουσίας, που την ενισχύει ή την περιορίζει. Στην περίπτωση του θέματος της παιδικής ηλικίας, το παιδί καθίσταται ίσως αντικείμενο άσκησης εξουσιών από τους ενήλικες, με σκοπό την πειθάρχησή του ως άτομο και τον έλεγχό του ως πληθυσμός. Οι Πανιεράκης & Χαραλαμπίδη (2014:978-981) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ισχυρότερη ίσως εξουσία που ασκείται στο παιδί προέρχεται από τον ίδιο τον χαρακτηρισμό «παιδί».

Τα δίκτυα σχολικής πειθαρχίας αλλάζουν ή τροποποιούνται με την πάροδο του χρόνου σε σχέση και με άλλους δείκτες πολιτικών πειθαρχίας, καθώς οι πολιτικές μεταβολές τροποποιούν τις διαστάσεις ενός δικτύου σχολικής πειθαρχίας (Irby,

2013:214). Οι πειθαρχικές μέθοδοι διαφέρουν σε συνάρτηση με την κοινωνική τάξη, το φύλο, την φυλετική ή εθνοτική ομάδα, ακόμα και σε περίπτωση παρόμοιου παραπτώματος (Ballantine & Hammack, 2015:45). Οι μορφές κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας που εντοπίζονται σχετικά με τη συχνότητα και την ποιότητα των παρεμβάσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί, όπως αναδείχθηκε στην έρευνα των Nichols and Houghton (1995 στο Μπίμπου-Νάκου, 2000:273) περιλαμβάνουν περισσότερες στρατηγικές, που περιορίζονται στο δίπολο ενίσχυση-τιμωρία, με σαφή προτίμηση των αμοιβών και αποφυγή τιμωρίας. Η μελέτη της M. Weiner (2016) εξετάζοντας τις πρακτικές, που εφαρμόζονται στην τάξη σε ένα διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο του Άμστερνταμ, τεκμηριώνει τους μηχανισμούς φυλετικών διακρίσεων στους μαθητές των μειονοτήτων, που αποθαρρύνονται και πειθαρχούνται άνισα. Στα ευρήματα της μελέτης αναδείχθηκαν πρακτικές που χρησιμοποιούσε ο εκπαιδευτικός σε βάρος των μαθητών που ανήκαν σε μειονότητες, όπως ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση, πειθάρχηση, διατήρηση ακαδημαϊκών προσδοκιών, σιωπή, επίβλεψη και ενασχόληση με τη μη αποδεκτή συμπεριφορά ή υποτίμηση, και λιγότερη προσοχή (Weiner, 2016:1362-1363).

Τα μέσα άσκησης πειθαρχίας που εντοπίζονται κατά την χρονική περίοδο από το 2000 μέχρι το 2018 περιλαμβάνουν την παρατήρηση, την ανύψωση φωνής και το βλέμμα, τον διάλογο κατ' ιδίαν, τη διεξοδική συζήτηση στην τάξη, τον θετικό σχολιασμό, τις συμβουλές, το χιούμορ, τη θεσμοθέτηση κανόνων μετά από συζήτηση και την πρακτική της δεύτερης ευκαιρίας (Ζάρρα-Φλούδα & Κωνσταντίνου, 2003:1-8). Ακόμη, χρησιμοποιείται η ενημέρωση γονέων, η επίπληξη, η στέρηση ευχάριστων δραστηριοτήτων, αλλά και η ειρωνεία/προσβολή, ενώ είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι ένα μέρος των εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιούν ποινές (Αναγνωστοπούλου, 2008:142). Προωθούνται και εφαρμόζονται μέσα πρόληψης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς και η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση μέσω της επικοινωνίας, της θετικής ενίσχυσης, της ανάπτυξης θετικού κλίματος και παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών (Αναγνωστοπούλου, 2008:142 Roache & Lewis, 2011:242 Laurence Lwo & Yuan, 2011:149-150 Παναγάκος, 2014 Zachos, Delaveridou & Gkontzou, 2016:15). Καθώς ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ένα πρότυπο ταύτισης των μαθητών/τριών είναι εκείνος, που πρέπει πρώτος να εμφανίζει συμπεριφορά που συνάδει με το πλαίσιο κανονισμών της σχολικής τάξης, να δημιουργεί το αίσθημα εμπιστοσύνης και την αίσθηση αυτοελέγχου και να υιοθετεί ενδεδειγμένη στάση απέναντι στον μαθητή (Πουρσανίδου, 2016:69). Ωστόσο, σε

παλαιστινιακό σχολείο, όπου πραγματοποιήθηκε έρευνα, ήταν εμφανές ένα καταναγκαστικό καθεστώς, με αρνητικές κυρώσεις και φωνές, αλλά και σωματικές τιμωρίες (Hargreaves & Affouneh, 2017:236-237).

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα του 2018 οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η σχολική πειθαρχία υποστηρίζεται ουσιαστικά μέσω της πρόληψης και όχι της τιμωρίας, μέσω των αληθινών σχέσεων εμπιστοσύνης, κι αφού οι αναστολές δεν λειτουργούν και είναι αναποτελεσματικές για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς, μέσω της συνειδητοποίησης ότι οι ενήλικες είναι υπεύθυνοι για τις συγκρούσεις, και εν τέλει την ανάπτυξη μιας νοοτροπίας αλλαγής, ενώ μέσω της αναγνώρισης των εννοιών της φυλής και της ισότητας επιτυγχάνονται θετικά αποτελέσματα ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών (Wiley et al., 2018:288-290).

Η αταξία ή η πιο σοβαρή μορφή της, η παραβατικότητα, αποδίδονταν παλιότερα στην παιδική φύση, στοιχείο της παιδικής ηλικίας και γι' αυτό τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο χρησιμοποιούσαν μια σειρά από ποινές με κυριότερη εκείνη της σωματικής τιμωρίας για την εκρίζωση των ψυχικών ελαττωμάτων και την επιβολή της πειθαρχίας (Κόζυβα, 2007:277). Οι Μ. Πανιεράκης & Κ. Χαραλαμπίδη (2014) σχετικά με την άσκηση εξουσίας στο παιδί, την πειθαρχηση και τον έλεγχο του, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το παιδί διαχρονικά αποτελεί αντικείμενο, ένα πεδίο άσκησης εξουσιών από τους ενήλικες. Τα παιδιά καθίστανται «αντικειμενοποιημένα υποκείμενα», αφού υφίστανται έλεγχο και ρυθμίσεις λόγω της παιδικής τους ηλικίας (Holloway, 2006:81 στο Πανιεράκης & Χαραλαμπίδη, 2014:980). Στο παρελθόν τα παιδιά υφίσταντο έλεγχο και μάλιστα καταναγκαστικό έλεγχο εκ μέρους των δασκάλων, αφού περιορίζονταν όχι μόνο οι κινήσεις τους και η συμπεριφορά τους στο σχολικό περιβάλλον με την άσκηση διαφόρων μορφών σωματικών τιμωριών ή ψυχολογικής βίας, αλλά παράλληλα ο έλεγχος επεκτεινόταν και στην καθημερινή εξωσχολική τους ζωή με τον έλεγχο ακόμα και της εξωτερικής τους εμφάνισης (ντύσιμο, μαλλιά κ.α.), όπως διαφαίνεται μέσω των ευρημάτων των ερευνών που μελετήθηκαν στην παρούσα εργασία.

Ωστόσο, ο έλεγχος εξακολουθεί να ασκείται στους μαθητές και στις μαθήτριες στο πλαίσιο της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας με τη χρήση πιο ήπιων και δημοκρατικών μέσων, ενώ η έμφαση δίνεται πια στην πρόληψη για την διατήρηση της πειθαρχίας ή καλύτερα ενός ευχάριστου σχολικού κλίματος με βάση τα στοιχεία της εμπιστοσύνης, της ελευθερίας και της δικαιοσύνης. Βέβαια, σε μία πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη σε παλαιστινιακό σχολείο προέκυψε ότι επικρατούσε ένα

καταναγκαστικό εκπαιδευτικό καθεστώς, καθώς τα παιδιά απάντησαν ότι ο φόβος τους προερχόταν όχι μόνο από επιπλήξεις και φωνές, αλλά και από σωματικές τιμωρίες, ενώ και ο ίδιος ο δάσκαλος του σχολείου στη συνέντευξη απάντησε ότι σαφώς δεν χρησιμοποιούσε ραβδί, αλλά έριχνε σφαλιάρες στα παιδιά, όταν η τάξη βρισκόταν εκτός ελέγχου (Hargreaves & Affouneh, 2017:236-237). Επιπλέον, τα κορίτσια στην Παλαιστίνη, απεικόνισαν στις ζωγραφιές τους τη δασκάλα τους να τα χτυπά, όταν έκαναν φασαρία. Ενώ την ίδια χρονική περίοδο στο πλαίσιο της ίδιας έρευνας σε αγγλικό σχολείο φάνηκε να χρησιμοποιείται ένα πιο «ήπιο» σύστημα ελέγχου της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, το σύστημα κίτρινων και κόκκινων καρτών, κατά το οποίο η κόκκινη κάρτα οδηγούσε τον απείθαρχο μαθητή στον διευθυντή, ενώ μία ακόμη πρακτική ήταν να γραφτεί η παράβαση στο βιβλίο επικοινωνίας για το σπίτι προκειμένου να το δουν οι γονείς.

Επομένως, φαίνεται ότι οι μορφές κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου και την επίδραση κοινωνικών, πολιτικών και ιστορικών παραγόντων. Το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου και οι κυρώσεις, θετικές και αρνητικές, που ορίζονται και εφαρμόζονται για να περιορίσουν και να αποκαταστήσουν το κοινωνικά αποδεκτό της συμπεριφοράς, είναι κοινωνικά κατασκευασμένα και συνάδουν με την εκάστοτε κοινωνική αντίληψη του παιδιού και της παιδικής ηλικίας, η οποία ωστόσο διαφοροποιείται ακόμη και την ίδια χρονική περίοδο σε περιοχές με διαφορετική ιστορική, πολιτική, κοινωνική οργάνωση.

Στο σύγχρονο σχολείο είναι σημαντικό οι διαδικασίες της αγωγής και της μάθησης να προσανατολίζονται προς τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις εμπειρίες και την ατομικότητα του μαθητή με βασικές στρατηγικές την απομάκρυνση των παραγόντων εκείνων, που επιδρούν αρνητικά στην ανάπτυξη του παιδιού, και την απόδοση παιδαγωγικού νοήματος σε όλες τις σχολικές διαδικασίες, γεγονός που συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Αυτά σε συνδυασμό με την υιοθέτηση της αντίληψης ότι η κοινωνική σχέση ανάμεσα στον ενήλικα-εκπαιδευτικό και τον ανήλικο-μαθητή δεν πρέπει να γίνεται αντικείμενο εξαναγκασμού, μπορούν να συμβάλλουν θετικά στο να καταστεί το παιδί ώριμο, υπεύθυνο, συνεπές, αυτόνομο, χειραφετημένο, δημοκρατικό, με δημιουργική και κριτική σκέψη, σεβασμό στον άλλο κ.α. (Κωνσταντίνου, 2016:58-59).

Αντί επιλόγου

«Εάν, όμως, ανατρέφουμε τα παιδιά μας να δέχονται απλώς διαταγές και να κάνουν πράγματα μόνο, γιατί έτσι διατάζονται, εάν δεν τους δείξουμε εμπιστοσύνη και δεν τους δώσουμε την ευκαιρία να εργαστούν και να σκέπτονται μόνα τους και ανεξάρτητα από εμάς, τότε υψώνουμε ανυπέρβλητα εμπόδια στην πορεία προς την εγκαθίδρυση του δημοκρατικού ιδεώδους» (Dewey, 1916).

Ίσως, η πιο σημαντική πρόκληση και προσδοκία στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ανάπτυξη μιας μορφής κοινωνικού ελέγχου, ή καλύτερα μορφής κοινωνικής προσαρμογής, μορφής ενσωμάτωσης ή μορφής ένταξης με βασικές αρχές τα όρια και την ελευθερία της δράσης, αυτή της αυτό-επίβλεψης του υποκειμένου.

Βιβλιογραφία

- Agnew, R. (1985). Social control theory and delinquency: a longitudinal test. *Criminology*, 23(1), 47-61. <https://doi.org/10.1111/j.1745-9125.1985.tb00325.x>
- Αλεξόπουλος, Δ. (1982). Η ποινή, τα κριτήρια και τα πρότυπά της. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 7, 89-92.
- Αλτουσέρ, Λ. (1999). *Θέσεις* (Ξ. Γιαταγάνας, Μεταφρ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Alanen, L. (1988). Rethinking childhood. *Acta Sociologica*, 31(1), 53-67.
- Alanen, L., Baraldi, C., Coninck-Smith, N., Ní Laoire, C. & Tisdall, K. (2018). Cross-disciplinary conversation in childhood studies: Views, hopes, experiences, reflections. *Childhood*, 25(2), 127–141.
- Αναγνωστοπούλου, Σ. Μ. (2008). Το ζήτημα της πειθαρχίας στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Αναστασιάδης, Β. (1995). Η τιμωρία και ο τρόπος επιβολής της. *Νέα Παιδεία*, 76, 29-43.
- Ανδρέου, Ε. (1998). Στάσεις μαθητών σχολικής ηλικίας απέναντι στον έπαινο, τις αμοιβές, τις τιμωρίες και την επίπληξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 161-179.
- Αραβανής Γ. (1996). *Πειθαρχία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αραβανής, Γ. (2000). *Πειθαρχία και εκπαίδευση: Ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο σχολείο και το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Αριές, Φ. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας* (μτφρ. Γ. Αναστοπούλου). Αθήνα: Γλάρος.
- Ασπιώτης, Αρ. (1959). *Το παιδί και η πειθαρχία*. Αθήνα: Το φως.
- Asimaki, A., Koustourakis, G. & Vergidis, D. (2017). Regulative discourses of primary schooling in Greece: memories of punishment. *International Studies in Sociology of Education*, 26(1), 82-97. doi:10.1080/09620214.2016.1191367
- Βαλασσόπουλος, Ε. (2013). *Παιδική ηλικία, μορφές παιδικής εργασίας και προστασία της παιδικής ηλικίας στην Ελλάδα του 20ου αιώνα: συγκριτική κοινωνικοϊστορική προσέγγιση* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <http://www.ekt.gr/>
- Ballantine, J. H. & Hammack F. M. (2015). *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (μτφρ. Δ. Γουβιάς, Υ. Κοσμά, Π. Κουρμένταλα). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2014.
- Βασιλείου, Π. Σ. (2007). Η επίδραση της σχέσης δασκάλου-μαθητή στα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 6, 49-57.

- Βασιλείου, Π. Σ. (2011). *Η πρόληψη της αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στο σχολείο μέσα από καθημερινές εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρακτικές. Διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την εκδήλωση και την παγίωση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από <http://www.ekt.gr/>
- Βερτσέτης, Α. (2007). Οι ποινές και οι αμοιβές στα σχολεία της αρχαιότητας. Προεκτάσεις στη σύγχρονη εποχή. Στο Συλλογικό έργο, *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα : Χαριστήριος τόμος στον ομότιμο καθηγητή Ιωάννη Σ. Μαρκαντώνη*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Bernstein, B. (2015). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος* (Μτφρ. Ι. Σολομών) Δ' αναθεωρημένη έκδοση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (Μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Έκφραση.
- Blackwell, B. S. & Kane, K. (2015). Power-control theory. In W. G. Jennings (Ed.), *The Encyclopedia of Crime and Punishment*.
doi:10.1002/9781118519639.wbecpx116
- Brophy, J. (2000). *Teaching*. The International Academy of Education. Available on <http://www.ibe.unesco.org>
- Brownfield, D. & Sorenson, A. M. (1993) Self-control and juvenile delinquency: Theoretical issues and an empirical assessment of selected elements of a general theory of crime. *Deviant Behavior*, 14(3), 243-264.
doi: 10.1080/01639625.1993.9967942
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε. & Βίκη Α. (2011). *Αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://epapanis.blogspot.gr/2011/09/blog-post_5668.html
- Γιαννάκος, Ι. & Ζήση, Α. (2008). *Εκπαιδευτική νομοθεσία*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/
- Γιαννικόπουλος, Α. (1983). *Η εκπαίδευση κατά τον 4^ο αιώνα και κατά την αρχαιότητα*. Αθήνα: χ.ο.
- Γιαννικόπουλος, Α. (1993). *Ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης: Ελληνιστική εποχή* (Δεύτερος τόμος). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Γκότοβος, Α. (1982). *Προβληματικές περιοχές της επικοινωνίας στη σχολική τάξη σαν παράγοντες αγωγής*. Ιωάννινα: Πανεπιστημιακές παραδόσεις.

- Γκότοβος, Α. (1985). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση-Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (1988). *Απόκλιση και Παρέμβαση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκούσια-Ρίζου, Μ. (2006). *Σχολική πραγματικότητα*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α., Σακελλίου, Χ. & Λεοντσίνη, Ε. (2015). *Ανθολόγιο φιλοσοφικών κειμένων γ' γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, ΥΠ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ- ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Cagatay Kilinc, A. (2014). School teachers' pupil control ideologies as a predictor of teacher professionalism. *The Anthropologist*, 18 (2), 565-574, doi: 10.1080/09720073.2014.11891574
- Δασκαλάκης, Δ. (2011). Η παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού. Στο Δασκαλάκης, Δ. & Γκίβαλος, Μ. (επιμ.). *Παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού*. Αθήνα: Λιβάνη, 20-45.
- Δασκαλάκης, Δ. (2014). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δασκαλάκης, Δ. (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- De Li, S. (2004). The impacts of self-control and social bonds on juvenile delinquency in a national sample of mid-adolescents. *Deviant Behavior*, 25(4), 351-373. DOI: 10.1080/01639620490441236
- De Mause, L. (1985). *Ιστορία της παιδικής ηλικίας* (μτφρ. Δ. Κωστελένου). Αθήνα: Θυμάρι.
- DePalma, R., Membiela, P. & Suárez Pazos, M. (2011). Teachers' memories of disciplinary control strategies from their own school days, *British Journal of Sociology of Education*, 32(1), 75-91. doi:10.1080/01425692.2011.532585
- Dreeben, R. (1997). Η συνεισφορά της σχολικής διαδικασίας στην εκμάθηση κανόνων: ανεξαρτησία, επίτευγμα, καθολικότητα, μερικότητα. Στο Γ. Μιαχαλακόπουλος, *Το σχολείο και η σχολική τάξη: Κοινωνιολογικές προοπτικές* (σ.195-230). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Dreikurs, R. (1976). *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη* (μτφρ. Γραμμένος, Μ. και Κοντοσιάνος, Α.). Αθήνα: Γλάρος.
- Duckworth (2009). Backtalk: self-discipline is empowering, *Phi Delta Kappan*, 90 (7), 536.

- Durkheim, E. (1978). *Οι κανόνες της κοινωνιολογικής μεθόδου, Ο Εμίλ Ντιρκάιμ και η κοινωνιολογία του* (μτφρ. Μουσούρου, Λ. Μ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ελευθεράκης, Θ. (2014). *Η δομή και η εσωτερική οργάνωση της κοινωνίας: κοινωνικός έλεγχος, κοινωνική οργάνωση/κοινωνικός θεσμός* [Ανοικτά Ακαδημαϊκά μαθήματα Πανεπιστημίου Κρήτης]. Ανακτήθηκε στις 17-6-2018 από <https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=284>
- Flitner, A. (1997). *Αυταρχική ή Φιλελεύθερη Αγωγή* (μτφρ. Χριστίας, Ι.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Fontana, D. (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη* (μτφρ. Λώμη, Μ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Zachos, T. D., Delaveridou, A. & Gkontzou, A. (2016). Teachers and school “discipline” in greece: a case study. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 7 (1), 8-19. doi:10.26417/ejser.v7i1.p8-19
- Ζάρρα-Φλούδα, Μ. & Κωνσταντίνου, Χ. (2003). *Αντιμετώπιση παραβατικής συμπεριφοράς στο σημερινό σχολείο. Εμπειρική έρευνα σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων*. Ανακτήθηκε στις 16-9-2018 από: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/03SihronoSholioPP/zarra/zarra.pdf>
- Ζάχος, Θ. Δ. (2010). «Έλεγχος» και «πειθαρχία» στο σχολείο: Αναγκαιότητες και κίνδυνοι για τα παιδιά των μεταναστών/στριών και των χαμηλών κοινωνικοοικονομικών τάξεων. Στο Γ. Παπαδάτος & Χ. Μπαμπούνης (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 368-375). Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Gelles, J. R. (1983). An exchange/social control theory. In D. Finkelhor, R. J. Gelles, G. T. Hotaling & M. A. Straus (Eds.), *The dark side of families* (pp.151-165). U.S.A.: Sage.
- Giddens, A. (1993). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία* (Μτφρ. Ντ. Τριανταφυλλοπούλου, 3η έκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (Δ. Τσαούσης, Μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.
- Hargreaves, E. & Affouneh, S. (2017) Pupils’ Fear in the Classroom: Portraits From Palestine and England. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(2), 227-239. doi:10.1080/02568543.2016.1272508
- Heilbrun, A., Cornell, D. & Konold, T. (2018). Authoritative school climate and suspension rates in middle schools: Implications for reducing the racial disparity

- in school discipline. *Journal of School Violence*, 17 (3), 324-338, doi:10.1080/15388220.2017.1368395
- Irby, J. D. (2013). Net-Deepening of School Discipline. *Urban Rev*, 45, 197–219. doi: 10.1007/s11256-012-0217-2
- Irby, J. D. (2014). Trouble at school: understanding school discipline systems as nets of social control. *Equity & Excellence in Education*, 47(4), 513-530. doi:10.1080/10665684.2014.958963
- Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (1998). *Λεξικό της κοινής νεοελληνικής*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Κακολύρης, Γ. (2008). Michel Foucault: Υποκείμενο, γνώση, εξουσία. Στο *Φιλοσοφία στην Ευρώπη: Κείμενα νεώτερης και σύγχρονης φιλοσοφίας*, σ. 213-225. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Κάκουλλου, Α. (1978). Η έννοια της εξουσίας στην πολιτική επιστήμη. *Δευκαλίων*, 7 (22), 181-202.
- Καλογεράκη, Σ. (2009). Η κοινωνικοποίηση ως ακρογωνιαίος λίθος στην κοινωνιολογία της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Στο Ν. Τάτσης (επιμ.), *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας* (σ. 531-542). Διαθέσιμο στο www.hellenicsociology.gr
- Καμαριανός, Ι. & Γούγα, Γ. (2009). Κλασική κοινωνιολογία των Μ. Weber και Ε. Durkheim: διαπολιτισμικές προοπτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 56, 241-255. Διαθέσιμο στο <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/index>
- Κανάκης, Ι. (1995). *Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του νεοελληνικού δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καντζάρα, Β. (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία: Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Καπραβέλου, Α. (2018). Σύγχρονα πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα στο «Πλήθος» του Ανδρέα Φραγκιά και η παιδαγωγική σημασία του έργου. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης (επιμ.), *Λογοτεχνία και Παιδεία: 10^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 4-6 Νοεμβρίου 2016: Πρακτικά-Τόμος Α* (σ. 747-759). Αθήνα: Διάδραση.
- Καραγιάννη, Ε. (2018). Η ανάδυση της έννοιας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, από τις κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών της Στ' τάξης του δημοτικού

- σχολείου, στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 70, 114-135. Διαθέσιμο στο <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/index>
- Καραμούζης, Π. (2015). *Η κοινωνιολογία της θρησκείας μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3723>
- Καρατζά, Η. (1995). Η διαχείριση του νοήματος των σχολικών κυρώσεων στο πλαίσιο της νεανικής κουλτούρας. *Δοκίμες*, 3, 107-118.
- Κασιμάτη, Ρ., Γεωργούλας, Στρ., Παπαϊωάννου, Μ. & Πράνταλος, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία, Γ' Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Κασιούρας, Δ. (1988). *Σύντομο κοινωνικοπολιτικό λεξικό* (9^η έκδ.). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/
- Καψάλης, Α. Γ. (1989). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Kempf, L. K. (1993). The empirical status of Hirschi's control theory. In F. Adler & W. S. Laufer (Eds.), *New directions in criminological theory* (pp.143-154). New Brunswick & London: Transaction Publishers.
- Kerstetter, K. (2016). A different kind of discipline: social reproduction and the transmission of non-cognitive skills at an urban charter school. *Sociological Inquiry*, 86 (4), 512–539. doi:10.1111/soin.12128
- Κιοσόγλου, Θ. (2017). Μισέλ Φουκώ: Η συγκρότηση του σύγχρονου πειθαρχικού υποκειμένου. *Conatus*, 1(1), 41-48. doi:10.12681/conatus.11844
- Κόζυβα, Π. (2007). Διαχείριση συγκρούσεων: θεωρητική και βιωματική προσέγγιση. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης* (σ.σ. 277-289). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr>
- Κούβδος, Ι. (2012). Μια ανάγνωση της θεωρίας της ιδεολογίας του Λουί Αλτουσέρ. *Θέσεις*, 120. Διαθέσιμο στο <http://www.theseis.com>
- Koundourou, Chr. (2015). Developing Staff Skills Through Emotional Literacy to Enable Better Practices with Children with Social Emotional and Behavioural Difficulties (SEBD). In *Transforming Troubled Lives: Strategies and*

Interventions for Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties.

Published online: 08 Mar 2015, 93-106.

Κουράκης, Ν. (2012). *Δίκαιο παραβατικών ανηλίκων: Ποινική και εγκληματολογική προσέγγιση*. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Κουρκούτας, Η. (2007). Χαρακτηριστικά λειτουργίας και τρόποι αντιμετώπισης των παιδιών με επιθετικές μορφές συμπεριφοράς στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης* (σ.σ. 171-190). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr>

Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά*. Αθήνα: Τόπος.

Κυρίδης, Α. (1999). *Η πειθαρχία στο σχολείο: Θεωρία και έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2006). *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2016). Ο εκπαιδευτικός, το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης και η διαχείριση της συμπεριφοράς του μαθητή. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 28-30 Νοεμβρίου 2014: Πρακτικά-Τόμος Α* (σ. 54-67). Αθήνα: Διάδραση.

Λάμνιαν, Κ. (2002). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λαμπροπούλου, Ε. (1994). *Κοινωνικός έλεγχος του εγκλήματος*. Αθήνα: Παπαζήση.

Λυριντζής, Χ. (1995). Περί εξουσίας: ο Φουκώ και η ανάλυση μιας επίμαχης έννοιας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 86(86), 3-20. doi:10.12681/grsr.665

Laurence Lwo, L. & Yuan, Y. (2011). Teachers' perceptions and concerns on the banning of corporal punishment and its alternative disciplines. *Education and Urban Society*, 43(2), 137–164. doi:10.1177/0013124510380232

Maag, W. J. (2012). School-wide discipline and the intransigency of exclusion. *Children and Youth Services Review*, 34, 2094–2100.

doi:10.1016/j.childyouth.2012.07.005

Μαλαφάντης, Κ. (2010). Ο αυταρχικός δάσκαλος στην παιδαγωγική και στη λογοτεχνία. Στο Δ. Αναγνωστοπούλου & Γ. Παπαντωνάκης (Επιμ.), *Εξουσία και δύναμη στην παιδική και νεανική λογοτεχνία* (σ.σ. 107-122). Ανακτήθηκε στις 16-6-2018 από <https://www.researchgate.net/publication/258449604>

Μάνος, Κ. (1989). *Γενική διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη-θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Γλωσσικός εγγραμματισμός και εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ: στόχοι, όροι, σχέδιο δράσης και ρόλοι στελεχών εκπαίδευσης. Στο Αποστολάτου, Μ., Ζώτος, Ι., Μπαρώνα, Φ. & Νίκα, Μ. (επιμ.), *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: δράσεις, αποτελέσματα, προοπτικές: Πρακτικά Συνεδρίου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: Βόλος, 19-20 Ιουνίου 2008* (σ. 73-97). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μαυρίδης, Η. (2015). Γνώση, Εκπαίδευση, Κοινωνία: Κοινωνική Θεωρία και Επιστημολογία στο Έργο του Basil Bernstein. *Κοινωνιολογική Επιθεώρηση*, 2-3, 207-242. Ανακτήθηκε από <http://www.hellenicsociology.gr/el>
- Μαυρογιώργου, Α.Κ. (2007). Σχολικοί κανόνες και σχολική πειθαρχία: Θεωρητικές αναζητήσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 148, 153 – 168.
- Μηλιός, Γ. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*. Αθήνα: Κριτική.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (1997). *Το σχολείο και η σχολική τάξη: Κοινωνιολογικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1999). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπάλης, Θ. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπαμπάλης, Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2009). *Μικρό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας* (2η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπούνης, Χ. (1999). *Η εκπαίδευση κατά την καποδιστριακή περίοδο. Διοικητική οργάνωση και εκπαιδευτική λειτουργία*. Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων.
- Μπαμπούνης, Χ. (2013). Παιδική ηλικία και ιστορία. Στο Δ. Δασκαλάκης (Επιμ.), *Οι κοινωνικές επιστήμες και η υφιστάμενη κρίση* (σσ. 443-458). Αθήνα: Παπαζήση.
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. (2000). Εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ψυχολογία: μια πρώτη προσέγγιση: το παράδειγμα των αναπαραστάσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη «δύσκολη» συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 101(101-102), 265-282. doi:10.12681/grsr.1004
- Μπόμπας, Λ. (1995). Η φωνή των ίδιων των μαθητών. *Νέα Παιδεία*, 75, 148-167.

- Μπόμπας, Λ. (2015). Μίλα μου για τον δάσκαλο, εμένα αυτό μου φτάνει. Αθήνα: Φολόη.
- Μπονίδης, Κ. (2016). Ανάλυση περιεχομένου: Διαδικασία και μοντέλα ανάλυσης. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση* (σσ. 395-415). Αθήνα: Πεδίο.
- Μπουζάκης, Σ. (1986). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ.Μ. (2007). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης-Προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης* (σ.σ. 203-221). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr>
- Νικολάου, Σ.Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου-Σμοκοβίτη, Λ. (1990). *Οργανισμοί, διοίκηση και κοινωνία*. Πειραιάς: Α. Σταμούλης.
- Νικολόπουλος, Γ. (2009). Ευρωπαϊκή ιθαγένεια και κοινωνικός έλεγχος: όψεις ένταξης και αποκλεισμού. Στο Ν. Τάτσης (επιμ.), *Πρακτικά του Ιου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας* (σ. 485-502). Διαθέσιμο στο www.hellenicsociology.gr
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2001). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούε, Μπ. (1992). *Πειθαρχία και τιμωρίες στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.
- Okilwa, S. N. & Robert, C. (2017). School discipline disparity: converging efforts for better student outcomes. *Urban Rev*, 49, 239–262. doi: 10.1007/s11256-017-0399-8
- Onderi, H. L. N., & Odera, F. Y. (2012). Discipline as a tool for effective school management , *Educational Research*, 3(9), 710-716.
- Osher, D., Bear, G.G., Sprague, J.R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39(1), pp.48–58.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Επισκόπηση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο Νεοελληνικό Κράτος*. Ανακτήθηκε στις 12-2-2019 από <http://www.pi-schools.gr>
- Παναγάκος, Ι. (2014). Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 350-365. doi:10.12681/edusc.155

- Πανιεράκης, Μ. & Χαραλαμπίδη, Κ. (2014). Η άσκηση εξουσίας στο παιδί: η πειθάρχηση, ο έλεγχος και το πεδίο αντίστασης. Στο Χ. Μπαμπούνης (επιμ.), *Παιδική ηλικία: κοινωνιολογικές, πολιτισμικές, ιστορικές και παιδαγωγικές διαστάσεις: Συνέδριο Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών, 11-14 Απριλίου 2013: Πρακτικά* (σ. 977-982). Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Πανούσης, Γ. (2013). Κοινωνικά πρότυπα. Στο Η. Ε. Κουρκούτας & Θ. Β. Θάνος (επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2015). Πολιτισμικές συνιστώσες της πολιτικής διαδικασίας. Ανακτήθηκε στις 19/01/2019 από το διαδικτυακό τόπο https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3531/8/Malouta-1_final-sinoliko-KOY.pdf
- Παπαδήμας, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2016). Παιδαγωγικό κλίμα στα σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα: πρακτικές και απόψεις εκπαιδευτικών. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 28-30 Νοεμβρίου 2014: Πρακτικά-Τόμος Β* (σ. 1537-1549). Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδημητρίου, Σ. (1950). *Ιστορία του δημοτικού μας σχολείου: μέρος Α' (1834-1895)*. Αθήνα: χ.ο.
- Παπαθανασίου, Μ. (2003). *Μεγαλώνοντας στον ορεινό χώρο*. Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών ερευνών Ε.Ι.Ε.
- Παπαϊωάννου, Κ. (2013). Θέματα παιδείας και παιδαγωγικού προβληματισμού. Αθήνα: Παπαϊωάννου.
- Παπαναστασίου, Α. & Λαζαρίδου, Α. (2016). Τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης: οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 67, 29-52. Διαθέσιμο στο <http://ojs.lib.uth.gr/index.php/tovima/index>
- Πατελοδήμος, Γ. (2008). Παιδαγωγικές Δεξιότητες και Διαχείριση Προβλημάτων Τάξης. Στο Μ. Αποστολάτου, Ι. Ζώτος, Φ. Μπαρώνα & Μ. Νίκα (Επιμ.), *Επιμόρφωση στελεχών της εκπαίδευσης: δράσεις-αποτελέσματα-προοπτικές*. Βόλος: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/

- Πεπόνης, Γ. (1994). Γνώση, διαίρεση εργασίας και οργανωτική παιδεία στο εργοστάσιο. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση, τοπικά α'* (σελ. 25-38). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.
- Πεχτελίδης, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4744>
- Πιπερόπουλος, Γ. (1999). *Κοινωνιολογία*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Πολύζου, Μ. & Χρηστογούλα, Ν. (2016). Παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο: οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Β. Παπαδοπούλου, Σ. Αυγητίδου, Γ. Ιορδανίδης, Ι. Μπέτσας (επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα: 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 28-30 Νοεμβρίου 2014: Πρακτικά-Τόμος Β* (σ. 1564-1577). Αθήνα: Διάδραση.
- Postic, M. (1995). *Η μορφωτική σχέση* (μτφρ. Δ. Χ. Τουλούπης). Αθήνα: Gutenberg.
- Postman, N. (1997). Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας. Στο Δ. Μακρυγιάννη (επιμ.) *Παιδική ηλικία*. Αθήνα: Νήσος.
- Πουλάκου-Ρεμπελάκου, Έ. (2007). Το παιδί και η υγεία του στη Βυζαντινή εποχή. *Αρχαιολογία & Τέχνες*, 103, 20-27.
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 62-75. doi:10.12681/hjre.9380
- Πυργιωτάκης, Ι. (1984). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Payne, A. A. & Welch, K. (2018). The effect of school conditions on the use of restorative justice in schools. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 16(2), 224-240. doi: 10.1177/1541204016681414
- Piaget. J. (1979). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική* (μτφρ. Βερβερίδης, Α.). Αθήνα: Α. Λιβάνης & ΣΙΑ Ε.Ε. «Νέα Σύνορα» σε συνεργασία με Εκδόσεις Χελιδόνι.
- Pitsoe, V. & Letseka, M. (2014). Foucault and school discipline: reflections on south africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5 (23), 1525-1532. doi:10.5901/mjss.2014.v5n23p1525
- Ράπτης, Π. (1998). Μαθητική παραβατικότητα και παιδονομία στην ελληνική εκπαίδευση κατά τον 19ο αιώνα. *Νέα Παιδεία*, 86, 140-146.

- Ράσης, Σπ. (2007). Η κοινωνιολογία της γνώσης. Στο Whitty, G., *Κοινωνιολογία και σχολική γνώση: Θεωρία, έρευνα και πολιτική του Αναλυτικού Προγράμματος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Rahimi, M. & Hosseini, K. F. (2012). EFL teachers' classroom discipline strategies: the students' perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, (2012), 309 – 314. doi:10.1016/j.sbspro.2011.12.060
- Ramey, M. D. (2018). The social construction of child social control via criminalization and medicalization: why race matters. *Sociological Forum*, 33(1), 139-164. doi: 10.1111/socf.12403
- Reiss, A. (1951). Delinquency as the failure of personal and social controls. *American Sociological Review*, 16(2), 196-207. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2087693>
- Roache, J. E. & Lewis, R. (2011). The carrot, the stick, or the relationship: what are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 233-248, doi: 10.1080/02619768.2010.542586
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σίμος, Χ. (2006). Το ζήτημα της εξουσίας στον Αλτουσέρ και τον Φουκώ. *Θέσεις*, 94. Διαθέσιμο στο <http://www.theseis.com>
- Σκορδιαλός, Ε. (2013). Πρόληψη και αντιμετώπιση της νεανικής παραβατικότητας. Στο Δασκαλάκης, Δ. (2013). *Όψεις της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι. & Κουζέλης, Γ. (1994). *Πειθαρχία και γνώση*. Αθήνα: Νήσος.
- Σπάλα, Ν. Γ. (2010). *Οι αταξίες των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1836-1950): Παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές διαστάσεις* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από <https://www.ekt.gr>
- Σπινέλλη, Κ. (2005). *Εγκληματολογία: Σύγχρονες και παλαιότερες κατευθύνσεις*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές πολιτικές*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/226>
- Στεφάνου, Γ. (2007). Δυσλειτουργικές μορφές συμπεριφοράς στο σχολείο επιθετικότητα: αίτια, εκδηλώσεις, συνέπειες, τεχνικές χειρισμού. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης* (σ.σ. 191-

- 202). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr>
- Συνήγορος του Παιδιού (2009, Οκτώβριος 20). *Κείμενο παρατηρήσεων για σχολικούς κανονισμούς προς Υπουργείο Παιδείας*. Ανακτήθηκε από: <http://www.0-18.gr>
- Συνήγορος του Πολίτη (2005, Φεβρουάριος). *Η δημόσια θέση του συνηγόρου του πολίτη για τη ρητή νομοθετική απαγόρευση της σωματικής τιμωρίας*. Ανακτήθηκε από: <http://www.0-18.gr>
- Συνήγορος του Πολίτη (2009, Απρίλιος 30). *Η σωματική τιμωρία των παιδιών στην οικογένεια*. Ανακτήθηκε από: <http://www.0-18.gr>
- Salerno, L. & Willower, D. (1975). Faculty informal structure, pupil control ideology and pluralistic ignorance. *Journal of Educational Administration*, 13(2), 81-89. doi:10.1108/eb009736
- Skiba, R.J., Eckes, S. E., & Brown, K. (2009/10). African american disproportionality in school discipline: the divide between best evidence and legal remedy. *New York Law School Law Review*, 54, 1071-1112.
- Spicker, P. (2004). *Το κράτος πρόνοιας: Μια γενική θεωρία* (Χ. Οικονόμου, Μτφρ). Αθήνα: Διόνικος.
- Τάση, Σ. (2014). Η «πειθαρχική κοινωνία» του Michel Foucault και η αυτοποιητικά εξελισσόμενη κοινωνία του Niklas Luhmann. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 142(142), 101-121. doi:10.12681/grsr.105
- Toby, J. (1957). Social disorganization and stake in conformity: complementary factors in the predatory behavior of hoodlums. *Journal of Criminal Law and Criminology*, 48(1), 12-17.
- Τριλιανός, Α. (2008). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας- Καινοτόμες προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη (τόμ.Α)*, Αθήνα.
- Τσαούση, Α. (2006). *Κοινωνικοί κανόνες-κοινωνικός έλεγχος*. Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας & Θεωρίας της Επιστήμης, ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε από: http://old.phs.uoa.gr/~ahatzis/sociology_gender.htm
- Τσαρδάκης, Δ. (1993). *Η γένεση του κοινωνικού ανθρώπου (Διαδικασίες κοινωνικοποίησης)*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τσαρδάκης, Δ. (2004). *Η θεωρία των κοινωνικών ρόλων*. Αθήνα: Σκαρβαβίος.
- Τζουμελέας, Σ. Γ. & Παναγόπουλος, Π. Δ. (1933): *Η εκπαίδευση μας στα τελευταία 100 χρόνια*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου.

- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2002). *Βασικές αρχές κανονισμού λειτουργίας των σχολείων*. Ανακτήθηκε στις 25-5-2018
http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/body.htm
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2006). *Σοφοκλέους Τραγωδίαι: «Αντιγόνη» και «Φιλοκτήτης»-Β Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007). *Φιλοσοφικός Λόγος-Γ Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων (2010). *Εγκύκλιος, «Διαδικασία επιβολής ποινής αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος»*. Ανακτήθηκε στις 17-6-2018 από <http://www.0-18.gr/gia-paidia/nea/to-ypourgeio-paideias-gia-tin-allagi-scholikoy-periballontos>
- Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *Εγκύκλιος, «Βασικές κατευθύνσεις και οδηγίες για τη λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2011-2012»*. Ανακτήθηκε στις 17-6-2018 από <http://dipe.xan.sch.gr>
- United nations educational, scientific and cultural organization (1972). *Λεξικό Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Ελληνική Παιδεία.
- Φαρσεδάκης, Ιακ. (2005). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Φ.Ε.Κ 167 Α'/30-9-1985. *Νόμος υπ' αριθ. 1566, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»*. Διαθέσιμο στο <http://www.et.gr>
- Φ.Ε.Κ 161 Α'/13-7-1998. *Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 201, «Οργάνωση και λειτουργία δημοτικών σχολείων»*. Διαθέσιμο στο <http://www.et.gr>
- Φ.Ε.Κ 120 Α'/27-6-2008. *Σύνταγμα της Ελλάδας*. Διαθέσιμο στο <http://www.et.gr>
- Φ.Ε.Κ 109 Α'/1-8-2017. *Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθ. 79. «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων»*. Διαθέσιμο στο <http://www.et.gr>
- Φίλιας, Β. (1979). *Όψεις της διατήρησης και της μεταβολής του κοινωνικού συστήματος*, Τόμος Α. Αθήνα: Λιβάνη.
- Φουκώ, Μ. (1982). *Ιστορία της Σεξουαλικότητας, Τόμος Ι, Η δίψα της γνώσης*. Αθήνα: Ράππα.
- Φουκώ, Μ. (1989). *Επιτήρηση και τιμωρία: Η γέννηση της φυλακής* (Κ. Χατζηδήμου-Ι. Ράλλη, Μτφρ). Αθήνα: Ράππα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Γ. Κρητικός, Μτφρ). Αθήνα: Κέδρος.
- Χάιδου, Α. (2013). *Εγκληματικότητα ανηλίκων: Αιτιολογικές προσεγγίσεις και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χάιδου, Α. (2003). *Εγκληματολογικά κείμενα: Ανήλικοι-Ναρκωτικά-Κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χαραλαμπίδης, Β. (1987). *Η ανάπτυξη της προσωπικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηβασιλείου, Β. (1988). *Το σύστημα ποινών στην ελληνική εκπαίδευση του 19^{ου} αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χηνάς, Π. & Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία. Αθήνα: Ατραπός.
- Weber, M. (1978). Θεμελιώδεις έννοιες της κοινωνιολογίας. *Δευκαλίων*, 7(22), 263-270.
- Weiner, F. M. (2016). Racialized classroom practices in a diverse Amsterdam primary school: the silencing, disparagement, and discipline of students of color. *Race Ethnicity and Education*, 19(6), 1351-1367.
doi:10.1080/13613324.2016.1195352
- Wiley, E. K., Anyon, Y., Yang, L. J., Pauline, E. M., Rosch, A., Valladares, G., Downing, J. B. & Pisciotta, L. (2018). Looking back, moving forward: technical, normative, and political dimensions of school discipline. *Educational Administration Quarterly*, 54(2), 275–302. doi: 10.1177/0013161X17751179
- Winkler, L. J., Walsh, E. M., De Blois, M., Maré, J. & Carvajal, C. S. (2017). Kind discipline: developing a conceptual model of a promising school discipline approach. *Evaluation and Program Planning*, 62, 15–24.
doi: 10.1016/j.evalprogplan.2017.02.002

Μορφές άσκησης κοινωνικού ελέγχου και τιμωρίας στο Δημοτικό Σχολείο

(Ιστορικοκοινωνιολογική προσέγγιση)

