



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΑ  
ΒΙΟΥ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ-ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Διπλωματική εργασία

**«Η πειθάρχηση ως μέσο αξιολόγησης στο σχολείο»**

Της

Χαρούλας Γκουργκούλια

Επιβλέπων καθηγητής: Τζάρτζας Γεώργιος

Επιτροπή: Πλιόγκου Βασιλική, Καλεράντε Ευαγγελία

Φλώρινα, 2024

## **Τριμελής εξεταστική επιτροπή**

1<sup>ος</sup> Επιβλέπων: Τζάρτζας Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

2<sup>η</sup> Επιβλέπουσα: Πλιόγκου Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

3<sup>η</sup> Επιβλέπουσα: Καλεράντε Ευαγγελία, Καθηγήτρια του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

**«Η πειθάρχηση ως μέσο αξιολόγησης στο σχολείο»**

**«Discipline as a means of evaluation in school»**

**Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία**

**Φοιτήτρια: Χαρούλα Γκουργκούλια**

Υποβάλλεται στο καθηγητικό προσωπικό για την ολοκλήρωση της φοίτησης και της απόκτησης του μεταπτυχιακού προγράμματος με τίτλο «Επιστήμες της Αγωγής: Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Κατάρτιση και Επιμόρφωση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Φλώρινα, 2024

## Ευχαριστίες

Φτάνοντας στο κλείσιμο αυτού του κύκλου που άνοιξε για εμένα πριν ενάμιση χρόνο αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όσους και όσες συνέβαλλαν στην επίτευξη του στόχου μου. Πρωτίστως να ευχαριστήσω την οικογένεια μου, τους γονείς μου Νίκο και Άννα και την αγαπημένη μου αδελφή Ειρήνη, που ενθάρρυναν με όλες τους τις δυνάμεις την προσπάθεια αυτή. Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, κ. Τζάρτζα Γεώργιο, επιβλέπων της διπλωματικής εργασίας, για την πολύτιμη συμβολή του τόσο επιστημονικά όσο και την υποστήριξη προσωπικά. Θερμές ευχαριστίες σε όλους τους διδάσκοντες και σε όλες τις διδάσκουσες του μεταπτυχιακού προγράμματος, που χάρισαν τις γνώσεις τους απλόχερα ενισχύοντας το επιστημονικό κεφάλαιο μας, βοηθώντας στην παραγωγή νέας επιστημονικής γνώσης και ιδιαίτερος στις επιβλέπουσες καθηγήτριες κα. Πλιόγκου Βασιλική και κα .Καλεράντε Ευαγγελία.

## **Πίνακας περιεχομένων**

Περίληψη

ABSTRACT

Εισαγωγή ..... 1

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: «Ορισμός και Μέθοδοι πειθάρχησης στο σχολείο» ..... 3

1.1 Σχολική πειθαρχία ..... 3

1.2 Τάξη ..... 5

1.3 Αταξία ..... 6

1.4 Κυρώσεις ..... 6

Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: «Ιστορική Αναδρομή» ..... 8

2.1 Πειθάρχηση: Οι απαρχές της μεθόδου ..... 8

2.2 Η πειθάρχηση στον Ελληνικό χώρο ..... 10

2.2.1 Η πειθαρχεία στα σχολεία της Αρχαιότητας ..... 10

2.2.2 Η σχολική πειθαρχεία κατά τον Μεσαίωνα ..... 13

2.2.3 Η πειθάρχηση στα σχολεία της Νεότερης Ελλάδας ..... 18

Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: «Η χρήση της αλληλοδιδακτικής μεθόδου» ..... 25

3.1 Ορισμός, περιγραφή και απαρχές της μεθόδου ..... 25

3.2 Μηχανισμοί πειθάρχησης στα Αλληλοδιδακτικά Σχολεία ..... 27

3.3 Το σύστημα των εξετάσεων ..... 28

3.4 Η αλληλοδιδακτική μέθοδος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ...29

3.5 Η συμβολή του Καποδίστρια ..... 29

3.6 Επιμέρους γνωρίσματα της αλληλοδιδακτικής μεθόδου ..... 31

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>: «ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ» ..... 34

4.1 Ερευνητικοί στόχοι ..... 34

4.1.1 Ερωτήματα έρευνας ..... 34

4.1.2 Συνθήκες έρευνας και ερευνητικό πλαίσιο .....	35
4.1.3 Μέθοδος δειγματοληψίας, εργαλεία και εγκυρότητα έρευνας ...	35
4.2 Ανάλυση Απαντήσεων Ερωτηματολογίου .....	38
4.3 Διαπιστώσεις έρευνας .....	46
Βιβλιογραφία .....	52
Παράρτημα .....	56

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία αναλύει τη σημασία της πειθάρχησης ως μέσου αξιολόγησης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, εστιάζοντας στον ορισμό της σχολικής πειθαρχίας, στις έννοιες της τάξης και της αταξίας, αλλά και τις κυρώσεις που σχετίζονται με αυτές. Στη συνέχεια, ακολουθεί μια ανάλυση της εξέλιξης της πειθαρχίας στο πέρασμα των αιώνων μέσα από μια ιστορική αναδρομή. Αρχικά, εξετάζεται ο ρόλος της πειθαρχίας στην αρχαιότητα, με ειδική αναφορά στην αγωγή των Σπαρτιατών και τις πρακτικές της Αθήνας, ενώ ακολουθεί η ανάλυση της πειθάρχησης κατά τη μεσαιωνική περίοδο εξετάζοντας παράλληλα τον ρόλο της Εκκλησίας στην αγωγή των νέων. Έπειτα, ακολουθεί μια παρουσίαση της προσέγγισης της πειθάρχησης κατά την εποχή της νεότερης Ελλάδας, με έμφαση στην εποχή του Καποδίστρια και τις μεταρρυθμίσεις στον τρόπο επιβολής πειθαρχίας στον 20ο αιώνα. Τέλος, αναλύεται διεξοδικά η χρήση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στη διαχείριση της πειθαρχίας, με προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της μεθόδου και των μηχανισμών πειθάρχησης που εφαρμόζονται σε αυτήν. Επιπλέον, αναλύονται οι επιμέρους πτυχές της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και η συμβολή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εργασία κλείνει με τα συμπεράσματα της έρευνας που εκπονήθηκε για την εργασία αυτή, επισημαίνοντας τη σημασία της πειθάρχησης ως μέσου αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη μεταπολεμική περίοδο στην Ελλάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική πειθάρχηση, ιστορική αναδρομή, αλληλοδιδασκτική μέθοδος, Καποδίστριας, μηχανισμοί πειθάρχησης.

## **ABSTRACT**

This diploma thesis analyzes the importance of discipline as a means of evaluation in the context of education, focusing on the definition of school discipline, the concepts of order and disorder, but also the sanctions related to them. Subsequently, follows an analysis of the evolution of discipline over the centuries through a historical retrospection. Initially, the role of discipline in antiquity is examined, with special reference to the education of the Spartans and the practices of Athens, followed by the analysis of discipline during the medieval period while examining the role of the Church in the education of young people. Then follows a presentation of the approach to discipline in the era of modern Greece, with emphasis on the era of Kapodistrias and the reforms in the way discipline was imposed in the 20th century. Finally, it thoroughly analyzes the use of the monitorial teaching method in discipline management, with the identification of the characteristics of the method and the discipline mechanisms applied therein. In addition, the individual aspects of the monitorial teaching method and its contribution to the Greek educational system are analyzed. The paper closes with the conclusions of the research carried out for this work, pointing out the importance of discipline as a means of evaluation in the educational process during the post-war period in Greece.

**Keywords:** School discipline, historical review, monitorial teaching method, Kapodistrias, discipline mechanisms.

## Εισαγωγή

Η πειθάρχηση αποτελεί ένα σημαντικό και πολυσύνθετο ζήτημα που απασχολεί τον τομέα της εκπαίδευσης. Η διατήρηση της τάξης στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί θεμέλιο πυλώνα για την αποτελεσματική διαδικασία της εκπαίδευσης. Η σχολική πειθάρχηση είναι η μέθοδος που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διασφαλίσουν την τήρηση των κανόνων και να αποφευχθεί η εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών, προσφέροντας έτσι ένα περιβάλλον που ευνοεί την απρόσκοπτη πορεία της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η εξέλιξη της πειθάρχησης μαρτυρεί την πολυπολιτισμική διάσταση της και τις διαφορετικές αντιλήψεις που διαμορφώθηκαν με την πάροδο του χρόνου σχετικά με τη φύση της παιδικής συμπεριφοράς.

Στο πλαίσιο αυτής της διπλωματικής εργασίας, εξετάζεται η σημασία της πειθάρχησης ως μέσου αξιολόγησης στο σχολείο. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας εστιάζει στον ορισμό της σχολικής πειθαρχίας, στις έννοιες της τάξης και της αταξίας, καθώς και στις κυρώσεις που σχετίζονται με αυτές. Επιπλέον, παρέχεται μια ιστορική αναδρομή της πειθαρχίας, εξετάζοντας την εξέλιξή της από την αρχαιότητα έως τη νεότερη εποχή, ενώ στη συνέχεια, αναλύεται διεξοδικά η αλληλοδιδασκτική μέθοδος. Τέλος, στο δεύτερο μέρος της εργασίας, μέσα από την έρευνα που εκπονήθηκε σε ηλικιωμένους ανθρώπους, θα αποτυπωθούν οι πεποιθήσεις αλλά και οι εμπειρίες τους σχετικά με τις μεθόδους πειθάρχησης που χρησιμοποιούνταν στα σχολικά τους χρόνια.

Αρχικά, το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας εστιάζει στη θεωρητική κατανόηση της έννοιας της πειθάρχησης στο πλαίσιο του σχολείου. Σε αυτό το κεφάλαιο, εξετάζονται οι βασικοί ορισμοί της σχολικής πειθαρχίας, η σημασία της διατήρησης της τάξης αλλά και οι συνέπειες της αταξίας, καθώς και οι διάφορες μορφές κυρώσεων που εφαρμόζονται.

Έπειτα, στο δεύτερο κεφάλαιο προβαίνουμε σε μια ιστορική αναδρομή της πειθαρχίας, εστιάζοντας στον ρόλο της κατά την αρχαιότητα, τον Μεσαίωνα και τη νεότερη εποχή, αναλύοντας τις παραδοσιακές μεθόδους πειθάρχησης και οι πρακτικές που εφαρμόζονταν στα σχολεία των αντίστοιχων εποχών. Ξεκινώντας από την αρχαιότητα, περιγράφεται ο τρόπος επιβολής των κυρώσεων στην αρχαία Σπάρτη και παρουσιάζονται οι στόχοι που επιδιώκονταν μέσω των αυστηρών μεθόδων σκληραγώγησης των παιδιών ενώ ακολουθεί η έννοια της πειθαρχίας στην αγωγή των Αθηναίων. Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται οι μέθοδοι πειθάρχησης που επικρατούσαν στις σχολικές τάξεις του Μεσαίωνα, όπου παρατηρείται η έντονη επέμβαση της Εκκλησίας στις σχολικές δραστηριότητες. Συνεπώς, η απειθαρχία στο σχολείο αναλογίστηκε ως αμαρτία εντός του ηθικού πλαισίου με βασικό στόχο τη διαμόρφωση ηθικής και θρησκευτικής παιδείας των μαθητών, η οποία θα συνέβαλλε στην ενότητα του ορθόδοξου ελληνικού πληθυσμού. Τέλος, εξετάζεται το εκπαιδευτικό σύστημα και οι παιδαγωγικές πρακτικές που αναπτύχθηκαν μετά την επανάσταση και την ανάληψη της εξουσίας από τον Ιωάννη Καποδίστρια επισημαίνοντας την σκληρότητα και τις κακουχίες που υπήρχαν ακόμη στα σχολεία της εποχής.

Το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας εξετάζει τη χρήση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου ως εργαλείου πειθάρχησης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ο ορισμός, η περιγραφή και οι απαρχές αυτής της μεθόδου, καθώς και οι μηχανισμοί πειθάρχησης που



εφαρμόζονται σε αυτήν. Στη συνέχεια, εξετάζεται επίσης η συμβολή του Καποδίστρια και η επίδραση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το μεθοδολογικό μέρος της έρευνας περιγράφεται στο τέταρτο κεφάλαιο, το οποίο περιλαμβάνει τους ερευνητικούς στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα, τις συνθήκες έρευνας και τη μέθοδο δειγματοληψίας. Η έρευνα αποσκοπεί στην επιβεβαίωση και την υποστήριξη των θεωρητικών αντικειμένων που περιγράφονται στη συγκεκριμένη εργασία ενώ τα επιμέρους στοιχεία που αναφέρονται στη μεθοδολογία αποσκοπούν στο να βοηθήσουν τον αναγνώστη να εξετάσει τα αποτελέσματα της έρευνας. Επιπλέον, πραγματοποιείται ανάλυση των συνεντεύξεων και παρουσίαση των διαπιστώσεων της έρευνας, όπου θα πραγματοποιηθεί μια κριτική αξιολόγηση των πειθαρχικών μεθόδων που εφαρμόζονταν στα μέσα του 20ού αιώνα καθώς θα παρατεθούν και αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών με θέμα την πειθάρχηση. Η εργασία κλείνει με τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε στην εκπόνησή της.

## ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: «Ορισμός και Μέθοδοι πειθάρχησης στο σχολείο»

#### 1.1 Σχολική πειθαρχία

Η σχολική πειθαρχία αποτελεί έναν θεμελιώδη πυλώνα στο λειτουργικό πλαίσιο κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Πριν από την εξέταση της ίδιας της έννοιας, είναι αναγκαίο να την προσδιορίσουμε και να την κατανοήσουμε εννοιολογικά. Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική πειθαρχία ορίζεται ως το σύνολο των κανόνων, διαδικασιών και κυρώσεων που διέπουν τη συμπεριφορά των μαθητών και των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Adams, 2009). Η σχολική πειθαρχία επιδιώκει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προάγει την εκπαιδευτική διαδικασία, την ασφάλεια και την ευημερία των μαθητών (Gini, 2002).

Με την πάροδο του χρόνου, η έννοια της πειθαρχίας έχει υποστεί διάφορες ερμηνείες, τόσο θετικές όσο και αρνητικές. Αρχικά, η πειθαρχία συνδεόταν με την έννοια της απόλυτης υπακοής στους νόμους και τις αξίες της κοινωνίας. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια του ευρωπαϊκού διαφωτισμού, έγινε δεκτή και μια πιο αρνητική προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτήν, η πειθαρχία περιόριζε την ελευθερία και τη δημιουργικότητα, επιβάλλοντας απόλυτη υποταγή σε μια αρχή, ακόμα και με τη χρήση μεθόδων που αντιβαίνουν στη δικαιοσύνη (Καραμανέ, 2014:18).

Η έννοια της πειθαρχίας στο περιβάλλον του σχολείου έχει υποστεί συνεχείς μεταβολές και προσαρμογές, αντανακλώντας τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις. Συνεπώς, η ερμηνεία και η εφαρμογή της πειθαρχίας διέφερε ανάλογα με τις διαφορετικές αντιλήψεις και τις ηθικές αξίες που επικρατούσαν στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Το ίδιο ισχύει και για τις αντιλήψεις σχετικά με το παιδί, οι οποίες άλλαζαν σημαντικά με την πάροδο του χρόνου. Αρχικά, η πειθαρχία αντιμετωπιζόταν ως μέσο εξασφάλισης της καλής λειτουργίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτή η άποψη υποστηρίζεται και από τον Clafarede, ο οποίος τονίζει ότι η έννοια της εκπαίδευσης εξαρτάται από την κατανόηση της παιδικής ηλικίας. Επιπλέον, η συμπεριφορά όλων των ατόμων που συμμετέχουν στη διαπαιδαγώγηση ενός μαθητή επηρεάζεται από τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη φύση της παιδικής ηλικίας (Κυρίδης, 1999: 33-37).

Αναλύοντας ετυμολογικά τον όρο «πειθαρχία», παρατηρούμε πως προέρχεται από τις λέξεις πείθω/ομαι και αρχή/ω, υποδηλώνοντας την υπακοή σε μια αρχή μέσω πειθούς. Στο πλαίσιο του σχολείου, αυτό σημαίνει την υποταγή των μαθητών στους κανόνες του σχολείου για τη διατήρηση της λειτουργίας του. Αντίστοιχα, η αυτοπειθαρχία αναφέρεται στην ελεύθερη επιλογή του ατόμου χωρίς εξωτερικές επιρροές (Αραβάνης, 1996:9). Στη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη, η πειθαρχία ορίζεται από τον Durkheim, ως μια κανονικότητα στο χρόνο και στο χώρο η οποία προσδιορίζεται από την υποταγή στους κανόνες και τις εντολές που αντιπροσωπεύουν αρχές γενικής αποδοχής. Αυτή η προσέγγιση εξασφαλίζει το «πνεύμα της πειθαρχίας», το οποίο αποτελεί την ουσία της κοινωνικής ηθικής. Κατά συνέπεια, η σχολική πειθαρχία πρέπει να κινείται προς αυτήν την κατεύθυνση (Αραβάνης, 1996:9).

Σύμφωνα με τους Elliot, Kratochwill, Cook, και Travers (2008:515-517), η πειθαρχία ορίζεται ως η διαδικασία θέσπισης κανόνων από τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να

προληφθεί η εμφάνιση αταξιών από μέρους των μαθητών και να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι μη αποδεκτές συμπεριφορές. Η πειθαρχία περιλαμβάνει πολλές τεχνικές, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν μεμονωμένα ή συνδυαστικά, με στόχο τη μείωση της απείθαρχης συμπεριφοράς και την πρόληψη της εξέπλωσής της.

Στη συνέχεια, η έννοια της πειθάρχησης απέκτησε νέες διαστάσεις, παρουσιάζοντας την άσκηση εξουσίας από τους εκπαιδευτικούς ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την υποταγή των μαθητών σε αυτούς τους κανόνες. Αυτή η αυστηρή πειθαρχία θεωρούνταν αναγκαία για την κοινωνικοποίηση του ατόμου, όπως υποστηρίζει και ο Durkheim. Έπειτα, η σχολική πειθάρχηση ήταν συνδεδεμένη με την ένταξη των νέων στην κοινωνία, στοχεύοντας παράλληλα στη συντήρηση και την διαιώνιση των κοινωνικών δομών. Το σχολείο ερμήνευε τον ρόλο του ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους, επιδιώκοντας να δημιουργήσει μαθητές με συνείδηση για τη διατήρηση των κοινωνικών σχέσεων και της οικονομικής δομής. Η πειθαρχία παρουσιάστηκε ως μορφή καταναγκασμού, αντικατοπτρίζοντας την ιεραρχία του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας. Ωστόσο, σήμερα παρατηρείται μια μετατόπιση από αυτήν την παραδοσιακή προσέγγιση της πειθαρχίας προς τις σύγχρονες μορφές, λόγω της εξέλιξης της Παιδαγωγικής Επιστήμης, της αναγνώρισης των ατομικών ελευθεριών και δικαιωμάτων του παιδιού, της αναδιοργάνωσης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών καθώς και της τεχνολογικής προόδου που σημειώνει ραγδαία εξέλιξη (Καραμανέ, 2014:19-20).

Η Καραμανέ (2014:11), υπογραμμίζει ότι η πειθαρχία αποτελεί τη μέθοδο μέσω της οποίας το σχολείο επιδιώκει να διασφαλίσει την τήρηση των κανόνων τόσο στο χώρο της σχολικής αίθουσας όσο και στον αύλειο χώρο, με σκοπό την αποτροπή παραβάσεων και αταξιών που θέτουν σε κίνδυνο την ασφάλεια και την ευημερία των παρευρισκόμενων. Επιπλέον, η πειθαρχία συμβάλλει στην καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος, καθώς ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται και να δρουν προς όφελος της ομάδας αντί να επιδιώκουν μόνο το ατομικό τους συμφέρον. Οι σχολικοί κανόνες πειθάρχησης διαμορφώνουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών αλλά και τη σχέση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, προάγοντας έτσι ένα κλίμα που ευνοεί τη μελέτη, τη συζήτηση και την παραγωγή γνώσης.

Σημαντικά στοιχεία, λοιπόν, της σχολικής πειθαρχίας περιλαμβάνουν τους κανόνες και τις διαδικασίες που θεσπίζονται για τη διατήρηση της τάξης και της ασφάλειας στο σχολείο, καθώς και τις κυρώσεις και τις ανταμοιβές που εφαρμόζονται σε περίπτωση παραβάσεων ή συμπεριφορών που διακυβεύουν το καλό της εκπαιδευτικής κοινότητας (Simons, 2015). Η σχολική πειθαρχία παρέχει δομικό πλαίσιο και κατευθυντήριες γραμμές για τη συμπεριφορά των μαθητών και των εκπαιδευτικών, προωθώντας την ευθύνη και την αυτοπειθαρχία (McCarthy & Hoge, 1987).

Ωστόσο, η σχολική πειθαρχία δεν περιορίζεται μόνο στην επιβολή κανόνων και κυρώσεων. Ένα σημαντικό μέρος της είναι και η πρόληψη, η εκπαίδευση και η θετική ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Lewis, 2001). Ο ρόλος της σχολικής πειθαρχίας είναι να διαμορφώσει ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές μπορούν να εκπαιδευτούν με ασφάλεια και συνεπώς, να αναπτύσσονται και να επιτυγχάνουν στο μάθημα (Sugai & Horner, 2002). Τέλος, η σχολική πειθαρχία συνδέεται άρρηκτα με τον εκπαιδευτικό στόχο του σχολείου. Σε ένα περιβάλλον με ενεργή και αποτελεσματική σχολική πειθαρχία, οι μαθητές είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν τις

δεξιότητες, τις γνώσεις και τις συμπεριφορές που απαιτούνται για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Gottfredson et al., 2005).

## 1.2 Τάξη

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η έννοια της «τάξης» αναφέρεται συνήθως σε διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής και της μαθητικής συμπεριφοράς. Αν και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει τον φυσικό χώρο της τάξης, συχνά αναφέρεται σε πολύ περισσότερα από απλά τα φυσικά χαρακτηριστικά ενός δωματίου. Αρχικά, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η έννοια της «τάξης» μπορεί να περιλαμβάνει τη διατήρηση της τάξης και της διακυβέρνησης, που αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται την τάξη και διατηρεί μια κατάλληλη και επιτυχημένη εκπαιδευτική ατμόσφαιρα μέσα από τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, την οργάνωση των μαθημάτων και τη διαχείριση του χρόνου.

Επιπρόσθετα, η έννοια «τάξη» περιλαμβάνει την εφαρμογή κανονισμών και πειθαρχικών πρακτικών, που θεσπίζονται από τον εκπαιδευτικό ή το σχολείο. Αυτοί οι κανόνες είναι σχεδιασμένοι για να διατηρούν την τάξη και να προωθούν μια θετική και αποδοτική μαθησιακή εμπειρία. Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αποτελεί ακόμα ένα στοιχείο της «τάξης», με τη διαδικασία αυτή να συμβάλει σημαντικά στη δημιουργία μιας θετικής και υποστηρικτικής ατμόσφαιρας μάθησης. Τέλος, η «τάξη» μπορεί να αναφέρεται στην οργάνωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών εφόσον η τάξη αποτελεί τον χώρο όπου πραγματοποιούνται οι διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η οργάνωση της τάξης, η διαχείριση του χρόνου και η εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η τάξη είναι περισσότερο από ένα απλό δωμάτιο μαθησιακής δραστηριότητας. Αντιπροσωπεύει έναν χώρο όπου οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τις παρορμήσεις τους και να συμμορφώνονται με τους κανόνες, προωθώντας μια θετική και επιτυχημένη εκπαιδευτική εμπειρία. Συνολικά, η έννοια της «τάξης» στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αναφέρεται σε ένα ευρύ φάσμα πτυχών που συμβάλλουν στη δημιουργία μιας θετικής, οργανωμένης και υποστηρικτικής μαθησιακής ατμόσφαιρας.

Κατά την εποχή του Καποδίστρια, ο όρος «κλάσις» χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τη διαίρεση του σχολείου, ενώ ο χώρος όπου συγκεντρώνονταν οι μαθητές αποκαλούνταν σχολική αίθουσα. Αργότερα, υιοθετήθηκε ο όρος «τάξις», ο οποίος περιλάμβανε τόσο τον όρο «κλάσις» όσο και την σχολική αίθουσα. Αρχικά, η έννοια της τάξης αφορούσε την οργάνωση πραγμάτων, ατόμων και καταστάσεων βάσει συγκεκριμένων αρχών, οι οποίες προσδίδουν δομή στον χώρο, τις δραστηριότητες και την ανθρώπινη ζωή. Στην έννοια αυτή συμπεριλαμβάνονται επίσης, ο σχολικός χώρος ως ο τόπος διεξαγωγής της διδασκαλίας, η ομάδα των μαθητών που, υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, συμβάλλει στη διαδικασία της εκπαίδευσης και η κατάσταση που πρέπει να επικρατεί τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στη μαθητική ομάδα. Ο όρος «τάξη» υποδεικνύει τον σκοπό της εκπαίδευσης ως την αποδοχή και εφαρμογή κανονιστικών αρχών που επιτρέπουν την ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία των ενηλίκων (Ματσαγγούρας, 2008:223).

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Κυρίδης (1999:27-28), η τάξη αποτελεί ουσιώδες και αναγκαίο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη μορφή και την αποτελεσματικότητά της. Παράλληλα, ο όρος αυτός υποδηλώνει τη διατήρηση των συνθηκών που ευνοούν την εργασία και τη συνεργασία μέσα στην τάξη, συμβάλλοντας έτσι στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Επιπλέον, ο όρος «τάξη», που αποτελεί κλειδί για τη μαθητική συμπεριφορά, υποδηλώνει την ικανότητα των μαθητών να ρυθμίζουν τις εσωτερικές τους παρορμήσεις. Το γεγονός αυτό οδηγεί τους μαθητές στην εδραίωση της εσωτερικής πειθαρχίας, επιτρέποντάς τους να αναπτύσσουν δραστηριότητες που διευκολύνουν τη διεξαγωγή του μαθήματος αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών εντός της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας, 2008:224).

### **1.3 Αταξία**

Γενικότερα, η έννοια της αταξίας αναφέρεται στην έλλειψη τάξης, οργάνωσης ή διάταξης σε ένα σύστημα, ένα περιβάλλον ή μια κοινωνία. Αποτελεί την ανεπιθύμητη κατάσταση όπου η αποτελεσματικότητα, η συνεκτικότητα ή η ειρήνη επηρεάζονται αρνητικά λόγω έλλειψης τάξης ή σεβασμού προς τους κανόνες και τις δομές του συστήματος. Συγκεκριμένα για το σχολικό πλαίσιο, ο ορισμός της αταξίας διαμορφώνεται, σύμφωνα με τους Καραμανέ (2014:24) και Ματσαγγούρα (2008:271), ως κάθε μορφή μαθητικής συμπεριφοράς που εμποδίζει τη διαδικασία της μάθησης και χαρακτηρίζεται από τους εκπαιδευτικούς ως «αταξία». Επιπλέον, όταν κάποιος μαθητής ενεργεί με τρόπο που εξυπηρετεί μόνο τις δικές του ανάγκες, αμελώντας τις ανάγκες των άλλων, κάνουμε επίσης λόγο για αταξία.

Συχνά ακούμε τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τον όρο «αταξία» για να περιγράψουν μαθητική συμπεριφορά που εμποδίζει την ομαλή διαδικασία εκπαίδευσης. Επιπλέον, η απειθαρχία συνδέεται συχνά με την έννοια της παραβατικής συμπεριφοράς. Αναφερόμαστε σε παραβατική συμπεριφορά εντός του σχολικού πλαισίου όταν οι μαθητές εκτελούν δράσεις που απειλούν την ασφάλεια και την ομαλή λειτουργία της τάξης ή αντιβαίνουν στους κανόνες που έχουν θεσπίσει είτε ο εκπαιδευτικός είτε το σχολικό σύστημα (Κυρίδης, 1999: 38).

Από την άλλη πλευρά, συναντάμε συχνά και τον όρο «μικροπροβλήματα συμπεριφοράς», ο οποίος αναφέρεται σε μια κατηγορία συμπεριφορικών προβλημάτων όπως είναι οι απροσεξίες, οι μικροκουβεντούλες, οι φιλονικίες, τα σκουντήματα και άλλα παρόμοια. Ένας σημαντικός αριθμός νέων ατόμων, όπως οι μαθητές, βρίσκονται αντιμέτωποι με αυτά τα προβλήματα καθώς δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Αυτές οι δεξιότητες είναι ουσιαστικές για την επίλυση των διαπροσωπικών συγκρούσεων και την αποτελεσματική συνεργασία προς την επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων. Επομένως, η ανεπάρκεια σε αυτόν τον τομέα μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων (Ματσαγγούρας, 2008:288).

### **1.4 Κυρώσεις**

Η ύπαρξη κανόνων σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον σηματοδοτεί επίσης την ύπαρξη κυρώσεων, οι οποίες καθορίζονται ανάλογα με τη φύση της παράβασης. Κατά

συνέπεια, για κάθε περιστατικό απειθαρχίας υπάρχει μια αντίστοιχη ποινή που θα επιβληθεί βάσει της κρίσης του εκπαιδευτικού. Το θέμα των σχολικών κυρώσεων απασχολεί εδώ και αιώνες τους αρμόδιους στην εκπαιδευτική πολιτική, καθώς οι απόψεις δίστανται. Κάποιοι υποστηρίζουν τη χρήση παραδοσιακών ποινών, εστιάζοντας στην ομαλή ένταξη των παιδιών στην κοινωνία που λειτουργεί με βάση τους κανόνες εφόσον θεωρούν τις κυρώσεις ως αναγκαίο εφόδιο για τη διαχείριση των μικρών παιδιών. Απέναντι σε αυτήν την προσέγγιση, οι υποστηρικτές της Νέας Αγωγής καταδικάζουν τις κυρώσεις, ισχυριζόμενοι ότι δεν συμβάλλουν στην αυτονομία των μαθητών, αλλά προωθούν την παθητική υποταγή τους. Παρ' όλα αυτά, αυτές οι απόψεις δεν ήταν αρκετές για να πείσουν δασκάλους, γονείς και μαθητές να απορρίψουν τις τιμωρίες ως μέσο πειθάρχησης, καθώς οι ίδιοι τις θεωρούν πιο άμεσες και αποτελεσματικές για την αποτροπή οποιασδήποτε απειθαρχίας. Αυτή η πεποίθηση ενισχύεται από την άποψη ότι η απειθαρχία των μαθητών εμποδίζει την ομαλή πρόοδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, παραμένει ανοιχτό το ερώτημα κατά πόσον η επιβολή ποινών μπορεί πραγματικά να δώσει ολοκληρωτικές λύσεις για τα προβλήματα πειθαρχίας (Καραμανέ, 2014: 11-14).

Αναλύοντας την έννοια, η κύρωση αναφέρεται στην επιβολή μέτρων ή ποινών, συχνά με σκοπό την τήρηση ενός νόμου, ενός κανόνα, μιας συμφωνίας ή μιας σύμβασης. Οι κυρώσεις μπορεί να περιλαμβάνουν ποινές, επιβραβεύσεις, ή άλλες μορφές ανταπόδοσης ή αντίδρασης ανάλογα με τη φύση της παραβίασης ή του παραπτώματος. Συνεπώς, η κύρωση αποτελεί μια ενέργεια που εφαρμόζεται από ένα άτομο σε ένα άλλο είτε με λόγια, είτε με πράξεις, με στόχο την ικανοποίηση ή την άρνηση ικανοποίησης ορισμένων αναγκών του ατόμου προς το οποίο απευθύνεται. Οι ενέργειες που επιφέρουν αρνητικά συναισθήματα και δηλώνουν την άρνηση ικανοποίησης αναγκών ονομάζονται «ποινές». Στο σχολικό πλαίσιο, αυτές οι ποινές αποτελούν μέσα με τα οποία επιτυγχάνεται ο έλεγχος της συμπεριφοράς των μαθητών καθώς τίθενται σε εφαρμογή όταν εκείνοι δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες αλλά λειτουργούν και ως μέσο καταστολής πειθαρχικών παραπτωμάτων. Αντίστοιχα, ο όρος «αμοιβές» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις θετικές κυρώσεις που λαμβάνουν οι μαθητές όταν η συμπεριφορά τους ακολουθεί πιστά τα πρότυπα των κανόνων. Με τον όρο «κύρωση» περιγράφεται επίσης η επιβολή των κανόνων και η επιβεβαίωση κάποιας συμπεριφοράς (Καραμανέ, 2014:27).

Στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία, η χρήση των ποινών αναφέρονται επίσης ως τιμωρίες, καθιστώντας σαφές τον χαρακτήρα τους ως αποτρεπτικών ερεθισμάτων ή απόσυρσης θετικών ενισχύσεων. Με αυτόν τον τρόπο, η εμφάνιση μιας ανάρμοστης συμπεριφοράς μειώνεται σημαντικά μετά την επιβολή μιας ποινής, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι οι όροι «ποινές», «τιμωρίες» και «κυρώσεις» φέρουν αξιολογικό περιεχόμενο στη διεθνή βιβλιογραφία (Καραμανέ, 2014:29-31).

Η επιβολή των κυρώσεων, όπως υποστηρίζει ο Αραβάνης (1996:9), έχει ως βασικό στόχο τη διατήρηση της πειθαρχίας. Επιπρόσθετα, όπως επισημαίνει η Καραμανέ (2014:18), η πειθαρχία προϋποθέτει την προσαρμογή του ατόμου στους κανόνες της κοινωνίας, με σκοπό την ομαλή του ενσωμάτωση στο κοινωνικό πλαίσιο. Αυτοί οι κανόνες αποτελούν αναγκαίο στοιχείο για τη διατήρηση της συνοχής των κοινωνικών ομάδων και την απρόσκοπτη λειτουργία τους. Σε περίπτωση παράβασης αυτών των κανόνων, προβλέπονται αντίστοιχες ποινές για τους παραβάτες.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> : «Ιστορική Αναδρομή»

### 2.1 Πειθάρχηση: Οι απαρχές της μεθόδου

Παρατηρώντας την πορεία της πειθαρχίας μέσα στους αιώνες, φαίνεται ότι αυτό το φαινόμενο έχει τις ρίζες του σε θρησκευτικές πεποιθήσεις. Πιο συγκεκριμένα, πολλές θρησκείες, ιδιαίτερα οι ιουδαιο-χριστιανικές, θεωρούν ότι η εξιλέωση των ανθρώπων και η διόρθωση των λαθών και των αμαρτημάτων τους, αποτελούν τις βασικές αρχές τους. Για παράδειγμα, στην καθολική Εκκλησία, το νεογέννητο μωρό θεωρείται «αμαρτωλό» εξαιτίας της κληρονομιάς των προηγούμενων γενεών του. Έτσι, για να απαλλαγεί από αυτήν την κατάσταση και να επιτύχει τη σωτηρία, πρέπει να ακολουθήσει έναν δρόμο πνευματικής αναζήτησης (Duet, 1992, σ.19). Σε αυτήν την πνευματική πορεία, ο ενήλικας και ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός, διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο καθοδηγώντας, συμβουλευόμενος και πειθαρχώντας το παιδί. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η πειθαρχία αλλά και η τιμωρία υπήρξαν παρούσες από πολύ νωρίς στη ζωή του παιδιού, ειδικά στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, όπου πολλές φορές οι αρμόδιοι ήταν εκπρόσωποι της Εκκλησίας.

Ο Aries (1960), σημειώνει πως κατά το Μεσαίωνα, δεν εντοπίζεται ακόμη η έννοια της παιδικής ηλικίας. Το παιδί θεωρούνταν μέσο ψυχαγωγίας μέχρι την ολοκλήρωση της νηπιακής του ηλικίας και στη συνέχεια πίστευαν πως έχανε την παιδική του φύση. Στη συνέχεια και όταν πηγαίνει πια στο σχολείο, αντιμετωπίζεται ως ενήλικας και όχι ως παιδί, ενώ παρατηρείται πως το σχολείο θέτει κανόνες με στόχο την αρμονική συνύπαρξη των μαθητών, την κοινωνικοποίηση αλλά και τη δημιουργία ενός κοινού-συλλογικού αισθήματος. Η πειθαρχική προσέγγιση σε αυτούς τους κανόνες εμφανίζεται αργότερα, όταν αναπτύσσεται η αίσθηση της παιδικής ηλικίας.

Κατά τα επόμενα έτη παρατηρείται ένα δίλημμα σχετικά με την αντιμετώπιση του παιδιού, το οποίο επηρεάζει τόσο την συμπεριφορά του παιδιού όσο και την εκπαιδευτική του πορεία. Αυτές οι αντικρουόμενες προσεγγίσεις αντλούνται από θρησκευτικές πεποιθήσεις που κυριάρχησαν τότε και συνεχίζουν να επηρεάζουν τη σκέψη μας και σήμερα. Από τη μια πλευρά, το παιδί θεωρείται ως ένα αμαρτωλό και μολυσμένο όν, φορέας του «διαβολικού» στίγματος που αναζητά τη σωτηρία. Από την άλλη πλευρά, αντιλαμβανόμαστε το παιδί ως την ενσάρκωση της αθωότητας, ένα ανυπεράσπιστο πλάσμα που χρειάζεται συνεχώς φροντίδα και προστασία λόγω των κινδύνων που ελλοχεύουν διαρκώς. Και οι δύο αυτές προσεγγίσεις απαιτούν να εφαρμοστεί μια αυστηρή πειθάρχηση στο παιδί, είτε με στόχο την καθοδήγησή του προς την σύνεση, είτε για την προστασία του από τον κίνδυνο. Ως αποτέλεσμα, το παιδί απομακρύνεται από την οικογενειακή εστία, καθώς η οικογένεια δεν μπορεί πάντα να παράσχει την απαραίτητη εκπαίδευση παγιδεύοντας τον εαυτό του σε ένα αυστηρό πλαίσιο που καθορίζεται από συγκεκριμένους κανόνες.

Από τον 16ο αιώνα και έπειτα, οι μέθοδοι της μεσαιωνικής κοινωνίας άρχισαν να εγκαταλείπονται, καθώς νέοι σχολικοί κανονισμοί εισήχθησαν από την αυταρχική εξουσία με σκοπό την αυστηρή πειθάρχηση των μαθητών. Σύμφωνα με τους κανόνες αυτούς, ο δάσκαλος πρέπει να διατηρεί απόσταση από τους μαθητές του, εφόσον αντιλαμβάνεται ως ένα σύμβολο εξουσίας, με καθήκον να επιβλέπει και να διατηρεί την τάξη. Αυτό οδήγησε στη χρήση σωματικών ποινών πειθάρχησης, με τις μικρές τιμωρίες όπως η απομόνωση να εξαφανίζονται, αφού δεν θεωρούνται αποτελεσματικές, και να αντικαθίστανται από πιο αυστηρές, όπως το κλείσιμο σε

κλουβί ή μπουντρούμια καθώς και την εφαρμογή σωματικής τιμωρίας με βέργες ή μαστίγια (τα οποία αποτελούσαν συνήθη πρακτική για δεκαετίες) (Duet, 1992, σ.23). Με αυτούς τους τρόπους πειθάρχησης, το μάθημα συχνά μετατρέπονταν σε βασανιστήριο για τα παιδιά, τα οποία και χαρακτηρίζαν ως ανυπόληπτους δούλους λόγω της νεανικής τους ηλικίας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η Εκκλησία συμφώνησε με την άσκηση σωματικής βίας, καθώς σε πολλά καθολικά μοναστήρια η σωματική τιμωρία θεωρούνταν το μοναδικό μέσο πειθαρχίας, με τους Ιησουίτες ιερωμένους να είναι ένα από τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα αυστηρής πειθάρχησης.

Κατά τον 18ο αιώνα, πολλές από τις αντιλήψεις σχετικά με τη χρήση έντονης σωματικής βίας θα υποστούν αλλαγές, καθώς το παιδί δεν θεωρείται πλέον ως ένα ανάπηρο ή αμαρτωλό πλάσμα. Αρκετοί φιλόσοφοι επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στο παιδί και διερευνούν όλες τις πτυχές της παιδικής ηλικίας. Ανάμεσά τους βρίσκεται και ο Ρουσό, υπογραμμίζοντας ότι τα παιδιά αποτελούν πηγή ελπίδας και πρέπει να υποστηριχθούν από τους ενήλικες προκειμένου να αναπτύξουν έναν ολοκληρωμένο χαρακτήρα, ικανό να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις της κοινωνικής πραγματικότητας (Aries, 1960).

Παρά τις νέες φιλελεύθερες ιδέες που εμφανίστηκαν μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα, παρατηρείται μια διχασμένη προσέγγιση ως προς τον τρόπο επιβολής της πειθαρχίας. Στην μια πλευρά, υποστηρίζονται οι νέες φιλελεύθερες ιδέες, ενώ στον αντίποδα παρέμεναν οι παγιωμένες αυστηρές πεποιθήσεις. Παρά τις προσπάθειες για αλλαγή στα σχολεία, η επιβολή πλήθους ποινών και ο τρόπος άσκησης της πειθαρχίας εξακολουθούσε να υπενθυμίζει στρατιωτική δομή, με χρήση ειδικών ενδυμάτων, σφυριχτρών και τιμωριών. Παρ' όλα αυτά, επιτεύχθηκε ένα σημαντικό βήμα προς την εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης, καθώς ξεκινάει σταδιακά η απόρριψη της σωματικής βίας (Duet, 1992).

Καθώς πλησιάζουμε στη σημερινή εποχή, εντοπίζουμε καθοριστική εξέλιξη στην πορεία της πειθάρχησης. Η φιλελεύθερη προσέγγιση εδραιώνεται και η χρήση σωματικής βίας κατά των μαθητών απαγορεύεται καθολικά. Ο δάσκαλος υποχρεούται να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στην επιλογή των ποινών, καθώς πέρα από την παρατήρηση των γονέων αλλά και των ανωτέρων του, έρχεται αντιμέτωπος και με το νόμο εφόσον καταγράφονται και επίσημα διατάγματα που απαγορεύουν αυστηρά τη σωματική τιμωρία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, το διάταγμα της 26ης Ιανουαρίου 1978 ή της 1ης Ιουνίου 1977 όπου επισημαίνει για το νηπιαγωγείο, «καμία τιμωρία δεν μπορεί να επιβληθεί. Επιτρέπεται μόνο η υπό επίβλεψη απομόνωση ενός παιδιού, που δυστροπεί, για ένα μικρό χρονικό διάστημα μέχρι να ξαναβρεί μια συμπεριφορά σύμφωνη με τη ζωή της ομάδας». Επίσης, για το Δημοτικό, «Κάθε σωματική τιμωρία για οποιοδήποτε λόγο απαγορεύεται αυστηρά. Καμία ποινή δεν μπορεί να επιβληθεί σε μαθητή για ανεπάρκεια αποτελεσμάτων» (Duet, 1992). Συνεπώς, ο δάσκαλος δεν έχει πλέον το δικαίωμα να διατάζει και να τιμωρεί όπως στο παρελθόν, αντιθέτως έχει την ευθύνη να τηρεί τους κανόνες και να διασφαλίζει τη σωστή και δίκαιη εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον. Πράγματι, η πειθαρχία φαίνεται να αποκτά φιλελευθεροποιημένο χαρακτήρα σε τέτοιο βαθμό, ώστε το 1971 υπήρξε αναγκαία η έκδοση μιας εγκυκλίου (υπ' αρ. 117712/297/27.1.1971 Εγκύκλιος Διαταγή) (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1971), υπενθυμίζοντας την αναγκαιότητα ύπαρξης των στοιχείων του κύρους και της αξιοπρέπειας του εκπαιδευτικού έναντι των μαθητών του, στοιχεία απαραίτητα μέσα στη σχολική αίθουσα.



## **2.2 Η πειθάρχηση στον Ελληνικό χώρο**

Η πειθάρχηση ως μέσο αξιολόγησης στα σχολεία έχει ιστορικές ρίζες που χρονολογούνται από την αρχαιότητα. Από την εποχή των αρχαίων φιλοσόφων όπως οι Σωκράτης και Πλάτων, οι οποίοι έδιναν έμφαση στην ανάπτυξη της αρετής και της αυτογνωσίας μέσω της πειθαρχίας, μέχρι τις αυστηρές διατάξεις και δομές των μεσαιωνικών σχολείων, η πειθάρχηση αποτελούσε έναν βασικό παράγοντα στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της εκπαιδευτικής εμπειρίας των μαθητών. Επιπλέον, η πειθάρχηση αποτελούσε έναν τρόπο εκπαίδευσης και αξιολόγησης των μαθητών και μέσω αυτής, οι παιδαγωγοί προσπαθούσαν να καλλιεργήσουν στους μαθητές τον χαρακτήρα και τη σοφία μέσα από την εφαρμογή της πειθαρχίας και του διαλόγου.

Από την αρχαιότητα μέχρι και στα σχολεία της Νεότερης Ελλάδας, η πειθάρχηση αποτελούσε βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τη μορφή της να εξελίσσεται ανάλογα με τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες κάθε εποχής. Κατά την μεσαιωνική περίοδο, η πειθάρχηση στα σχολεία επηρεάστηκε από τις θρησκευτικές και κοινωνικές αξίες της εποχής. Πιο συγκεκριμένα, τα σχολεία λειτουργούσαν υπό αυστηρές διατάξεις και κυρώσεις, ενώ η πειθαρχία επιδίωκε τη διαμόρφωση της ηθικής και πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών.

Περνώντας στη μεταπολεμική περίοδο, παρατηρούμε πως η πειθάρχηση στα σχολεία της Ελλάδας άρχισε να υποστηρίζεται από επιστημονικές μεθόδους και προσεγγίσεις. Συνεπώς, από μια αυστηρή και απομονωτική προσέγγιση που γνωρίζαμε έως εκείνη την περίοδο, η πειθαρχία μετασημάτισε την εκπαιδευτική διαδικασία σε έναν περισσότερο συνεργατικό και ανοιχτό χώρο, ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση αλλά και την ενσυναίσθηση των μαθητών.

Η ιστορική αναδρομή της πειθάρχησης στα σχολεία της Ελλάδας που ακολουθεί, αναδεικνύει τη σημασία της στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ανάπτυξη των μαθητών. Οφείλουμε να τονίσουμε δε, πως καθώς προχωρούμε προς το μέλλον, η προσαρμογή και η αναδιαμόρφωση των μεθόδων πειθάρχησης αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την προώθηση της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης και της επιτυχίας των μαθητών.

### **2.2.1 Η πειθαρχία στα σχολεία της Αρχαιότητας**

Όπως αναφέρθηκε, στην αρχαία Ελλάδα η πειθάρχηση που εφαρμόζονταν στα σχολεία βασίζονταν σε ιδεολογίες όπως η αρετή και η αυτογνωσία με φιλοσόφους όπως ο Σωκράτης και ο Πλάτων, να χρησιμοποιούν ως κύρια παιδευτικά μέσα την πειθαρχία και τον διάλογο έτσι ώστε να μπορέσουν να καλλιεργήσουν στους μαθητές τον χαρακτήρα και τη σοφία. Εμβαθύνοντας στα παιδευτικά μέσα που χρησιμοποιούνταν κατά την αρχαιότητα παρατηρούμε την ισχυρή επίδραση που κατείχε το αίσθημα του φόβου. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές έφταναν στο σχολείο φοβούμενοι τις πιθανές τιμωρίες. Σε περίπτωση που έδιναν λανθασμένες απαντήσεις, υπέστησαν βίαιες και απάνθρωπες κακοποιήσεις από τον εκπαιδευτικό. Αυτό οδήγησε ορισμένα παιδιά να προτιμούν την αποφυγή του σχολείου (το λεγόμενο σκασιαρχείο), όπως ο επτάχρονος Κότταλος του Ηρώνδα. Αντίστοιχη συμπεριφορά παρατηρήθηκε και σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, με τον φόβο της απάνθρωπης τιμωρίας να αποτελεί τον κύριο

λόγο της αγραμματοσύνης των ανθρώπων στην αρχαιότητα (Γιαννικόπουλος, 1988:171).

Επιπρόσθετα, οφείλουμε να αναφέρουμε και το γεγονός πως υπήρχαν αρκετές οικογένειες που αδυνατούσαν να παρέχουν στα παιδιά τους μέχρι και τα βασικά αγαθά, πόσο μάλλον να μπορέσουν να τα στείλουν στο σχολείο, καθώς αυτό απαιτούσε και το ανάλογο οικονομικό αντίτιμο. Παρά τις λίγες εξαιρέσεις, όπου παιδιά από παντελώς άπορες οικογένειες κατάφεραν να αποκτήσουν παιδεία και ακόμα να ξεχωρίσουν στον τομέα της ρητορικής και της φιλοσοφίας, το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών αυτών δεν γνώριζαν ούτε να γράφουν ούτε να διαβάζουν, καθώς ακόμα και η ελάχιστη αμοιβή για την εκμάθηση των γραμμάτων ήταν ανέφικτη για τις οικογένειες τους. Συνεπώς, αυτά τα παιδιά αναγκάζονταν να ενταχθούν πολύ νωρίς στον αγώνα για την επιβίωση, συνεισφέροντας στην οικονομική ενίσχυση των οικογενειών τους με τις εργασίες τους. Η ίδια δύσκολη κατάσταση επικρατούσε και στα ορφανά παιδιά καθώς και στα παιδιά που ζούσαν σε μικρά χωριά ή απομακρυσμένους οικισμούς με περιορισμένο αριθμό σπιτιών, τα οποία δεν είχαν ισότητα ευκαιριών για την πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ο Πολύστρατος αναφέρει συγκεκριμένα για τον Φρύνιχο: *«ήταν πτωχό παιδί και φύλαγε τα πρόβατα»* (Γιαννικόπουλος, 1988:172-173). Μέσα από αυτήν την οπτική, αναδεικνύεται η αντίφαση μεταξύ της αυστηρής εκπαίδευσης και πειθαρχίας των νέων Σπαρτιατών και των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν πολλοί στην πράξη για να αποκτήσουν παιδεία και να ενσωματωθούν στην κοινωνία.

Στον Ελλαδικό χώρο, η αρχαία Σπάρτη αποτελεί ένα εμβληματικό παράδειγμα πειθαρχίας και εκπαίδευσης στην αρχαία ελληνική κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, η Σπάρτη διακρίνονταν για την αυστηρή παιδεία και τη σκληρή πειθαρχία που επικρατούσε στην πόλη με τους νέους Σπαρτιάτες να υπόκεινται σε αυστηρές διαδικασίες εκπαίδευσης και στρατιωτικής εκπαίδευσης από νεαρή ηλικία, ενώ η πειθαρχία και η αυτοσυγκράτηση ήταν θεμέλιοι λίθοι της κοινωνίας. Πιο αναλυτικά, η εκπαίδευση στην αρχαία Σπάρτη δεν επικεντρωνόταν καθόλου στα γράμματα και τα βιβλία εφόσον κύριος στόχος των Λακεδαιμονίων υπήρξε η δημιουργία γενναίων πολεμιστών με εξαιρετικές ικανότητες στην πολεμική τέχνη ενώ θα ήταν παράλληλα έτοιμοι να θυσιάσουν για τη δόξα της πόλης τους. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά, *«η αγωγή και οι νόμοι βρίσκονταν σε αρμονία με τον πόλεμο»*. Συνεπώς, οι νέοι Σπαρτιάτες ασκούσαν σκληρά από μικρή ηλικία, επικεντρώνοντας την εκπαίδευσή τους αποκλειστικά στη φυσική εκπαίδευση του σώματος και στη σκληραγώγηση. Επίσης, λόγω της σύνδεσης της μαλθακότητας με την πνευματική και αισθητική καλλιέργεια, απέρριπταν κάθε είδους μόρφωση που μαλάκωνε την ψυχή εφόσον ήταν αντίθετη με τις αξίες τους. Παραδείγματος χάριν, ο Πλάτωνας παρατηρεί ότι *«όσοι ασκούνται υπερβολικά στη γυμναστική γίνονται πιο άγριοι από το κανονικό, ενώ όσοι ασχολούνται με τη μουσική γίνονται μαλθακότεροι από ό,τι πρέπει»* επιβεβαιώνοντας την αντίληψη των Σπαρτιατών περί μαλθακότητας. Αυτή η φιλοσοφία επίσης, προέβλεπε ότι η μόρφωση θα οδηγούσε σε απείθεια και ανατρεπτικές τάσεις προς το καθεστώς της εποχής (Γιαννικόπουλος, 1988:181, Κονομή, 1988:85).

Χαρακτηριστικό αποτελεί πως στη Σπάρτη, η εκπαίδευση των παιδιών προχωρούσε σε μια αυξανόμενη αυστηρότητα που τους εξοικείωνε με τις σκληρές συνθήκες του πολέμου. Οι μικροί Σπαρτιάτες οργανώνονταν σε ομάδες, γνωστές ως αγέλες ή βουές,

και καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας υπόκειντο σε αυστηρή εκπαίδευση από τον βουαγό, γνωστό και ως είρενα. Αυτός είναι υπεύθυνος και στο να μεταδώσει στους νέους και τις βασικές γνώσεις, συμπεριλαμβανομένης και της γραφής. Ο Πλούταρχος αναφέρει χαρακτηριστικά, πως εάν οι μαθητές έκαναν λάθη ή απαντούσαν με φλυαρία, ο βουαγός είχε την εξουσία να τους τιμωρήσει αναλόγως. Επιπλέον, τους υποχρέωνε να απαντούν με λακωνικό τρόπο σε κάθε ερώτηση που τους απηύθυνε. Ωστόσο, οφείλουμε να αναφέρουμε πως και ο ίδιος ο είρενας υπόκειτο σε έλεγχο από τους ενήλικες παρατηρητές της διδασκαλίας και σε περίπτωση που κρινόταν ότι ξεπερνούσε τα όρια της αυστηρότητας ή της επιεικειάς, κινδύνευε με απόλυση (Γιαννικόπουλος, 1989:20-21).

Στη Σπάρτη της εποχής εκείνης, υιοθετήθηκε μια πρωτοποριακή ιδέα στο εκπαιδευτικό σύστημα, η οποία ήταν πρωτοφανής για τον υπόλοιπο Ελλαδικό χώρο, η συνεκπαίδευση των φύλων. Οι νεαρές Σπαρτιάτισσες δεν κάθονταν αδρανείς στο σπίτι, αλλά συμμετείχαν ενεργά στις προπονήσεις στα γυμναστήρια μαζί με τους νέους, καθώς θεωρείτο ότι μια γυμνασμένη Σπαρτιάτισσα θα μπορούσε να υπερασπιστεί αποτελεσματικά την πατρίδα της. Όπως αναφέρει ο Ξενοφών, ο Λυκούργος καθιέρωσε την αρχή ότι το θηλυκό φύλο δεν έπρεπε να ασκείται λιγότερο από το αρσενικό ενώ σημειώνεται πως η μοναδική διαφορά στο πρόγραμμα της άθλησης ήταν η ένταση, καθώς οι γυναίκες είχαν πιο ήπιες προπονήσεις (Γιαννικόπουλος, 1989:23,32).

Το καθεστώς των Λακεδαιμονίων διακρίνεται ως ένα από τα πλέον καταπιεστικά στην ιστορία της ελληνικής κοινωνίας. Σύμφωνα με τον Πλούταρχο, η εκπαίδευση στη Σπάρτη βασιζόταν στην «άσκηση στην υπακοή», με την τυφλή υπακοή να εξασφαλίζεται μέσω της «άγνοιας και της πνευματικής απομόνωσης» των νέων. Η παιδεία αντιτάσσεται στην τυφλή υπακοή στους νόμους, αυτός ήταν άλλωστε και ο λόγος που απαγόρευε στους πολίτες της Σπάρτης να μάθουν γραφή ή ανάγνωση (Γιαννικόπουλος, 1988:182, Χατζηστεφανίδης, Χατζηστεφανίδη, 1990:29-30). Επιπρόσθετα, οι Σπαρτιάτες, όντας επηρεασμένοι από τη νομοθεσία του Λυκούργου, ανέθεταν στους παιδονόμους τη φροντίδα και την αγωγή των παιδιών τους, περιλαμβανομένης της επίβλεψης και της τιμωρίας των άτακτων παιδιών ενώ παράλληλα, ανέθεταν σε έφηβους μαστιγοφόρους την επίβλεψη τους κατά τη διάρκεια της τιμωρίας.

Εκτός από την Σπάρτη, η πειθάρχηση φαίνεται να χρησιμοποιείται και στην Αρχαία Αθήνα, με διαφορετική μορφή βέβαια εφόσον στην Αθήνα δεν εφαρμόζονταν σε τέτοιο βαθμό η σωματική τιμωρία ως μέθοδος της διδασκαλίας. Ωστόσο, έχει καταγραφεί πως και στην Αρχαία Αθήνα οι παιδαγωγοί δίδασκαν τους μαθητές να γράφουν και να διαβάζουν χρησιμοποιώντας απειλές και ραβδισμούς, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις εφαρμόζαν και μαστιγώματα (Κυρτάτας, 1994:83).

Η αγωγή των νέων Αθηναίων στην προκλασική εποχή εμφανίζει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με την αγωγή των Σπαρτιατών. Και στις δύο περιπτώσεις, οι νέοι όφειλαν να χαρακτηρίζονται από σεμνότητα, υπακοή καθώς και να επιδεικνύουν σεβασμό στους πρεσβυτέρους τους. Στόχος της εκπαίδευσης ήταν η ευημερία της πατρίδας, παραβλέποντας ταυτόχρονα την ατομική ανάπτυξη του νέου και αδιαφορώντας για τον θεσμό της οικογένειας. Άλλωστε αυτός ήταν και ο λόγος για τον οποίο το κέντρο της εκπαίδευσης ήταν η σωματική άσκηση και η πολεμική τέχνη με τους νέους να ασκούνται συστηματικά στα γυμναστήρια και στις παλαιστρες. Αυτή η αυστηρή προετοιμασία, βέβαια οφείλονταν κατά κύριο λόγο στην Περσική απειλή που

ελλόχευε γύρω από την Αθήνα καθώς όταν εκτοπίστηκε αυτή η απειλή, οι νέοι φαίνεται να εγκαταλείπουν τα γυμναστήρια και να επικεντρώνονται στη φιλοσοφία και τη ρητορική (Γιαννικόπουλος, 1989:63, Χατζηστεφανίδης, Χατζηστεφανίδη, 1990:36).

Ένα από τα ισχυρότερα παιδονομικά μέσα που επικρατούσαν στον 4ο αιώνα ήταν ο φόβος των μαθητών έναντι του δασκάλου. Συγκεκριμένα, ο φόβος της πιθανής τιμωρίας κυριαρχούσε στο σχολικό περιβάλλον, έχοντας ως στόχο την βελτίωση των μαθητών και την εξάλειψη των κακών συνηθειών από τις ψυχές τους. Συνήθης πρακτική αποτελούσε και η τρομοκράτηση των μικρών μαθητών από τους γραμματιστές τους με τη χρήση της μάστιγας. Όπως περιγράφει εύστοχα ο Χρυσόστομος, «οι δάσκαλοι εκφοβίζουν τα παιδιά, τα δέρνουν και τα στέλνουν κλαίγοντας στις μητέρες τους», ενώ αυτές οι μητέρες, από την πλευρά τους, προσπαθούν να τα καθησυχάσουν και οφείλουν να υπενθυμίσουν ότι «ο φόβος του δασκάλου είναι αναγκαίος για αυτά». Ως αποτέλεσμα, «το όνομα του δασκάλου ήταν φοβερό στους τεμπέληδες μαθητές» (Γιαννικόπουλος, 1983:181-182).

Παρ' όλα αυτά, όταν κανένα από τα παιδονομικά μέσα που αναφέρθηκαν δεν επέφερε το επιθυμητό αποτέλεσμα, οι διδάσκαλοι καταφεύγαν στην έσχατη και πιο οδυνηρή τιμωρία, δηλαδή την αποβολή του μαθητή. Αυτό πρακτικά σήμαινε ότι αν όλοι οι τρόποι συνέτισης του μαθητή αποδεικνυόταν αναποτελεσματικοί, τότε ο εκπαιδευτικός απέβαλε βίαια τον μαθητή από την σχολική αίθουσα, είτε προσωρινά είτε μόνιμα, ανάλογα με το σοβαρότητα της παράβασης, με το μέτρο να βρίσκει αντίκτυπο κυρίως στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Γιαννικόπουλος, 1983:184).

Επιπλέον, κατά τον 4ο αιώνα π.Χ., παρατηρείται ότι οι μαθητές που φοιτούσαν στις πρώτες δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης υπόκειντο σε μια απαιτητική και σχεδόν εξαντλητική καθημερινότητα. Κατά τη διάρκεια ολόκληρης της ημέρας μέσα στη σχολική τάξη, οι εκπαιδευτές ασκούσαν πίεση, με ποικίλα μέσα και απουσία κάθε είδους στοργής ή φροντίδας, στους μαθητές για να μάθουν άριστα να γράφουν και να διαβάζουν αλλά και για να απομνημονεύουν αυτούσια αποσπάσματα από τους κλασικούς συγγραφείς. Σύμφωνα με τον Ορειβάσιο, τα παιδιά υπέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας με σκληρές και εξαντλητικές εργασίες στο σχολείο και στη συνέχεια ακολουθούσε αυστηρή και εντατική μελέτη όλο το βράδυ στο σπίτι, υποκλόνοντας έτσι και τον χρόνο ανάπαυσής τους. Συνεπώς, έπειτα από το εξαντλητικό πρόγραμμα του σχολείου, οι μαθητές επωμίζονταν ένα πλήθος εργασιών για την επόμενη ημέρα, με μόνη λύση την εκμετάλλευση του χρόνου ανάπαυσής τους το βράδυ έτσι ώστε να ασκηθούν στην γραφή, την ανάγνωση και την απαγγελία (Γιαννικόπουλος, 1983:85). Άλλωστε, μόνο με την άριστη επίδοσή τους θα μπορούσαν να αποτρέψουν την επιβολή σωματικών τιμωριών που θα ακολουθούσε κάθε αμέλειά τους.

### **2.2.2 Η σχολική πειθαρχία κατά τον Μεσαίωνα**

Εξασφαλίζοντας τη σταθερότητα και τη συνέχεια της παιδείας ανά τους αιώνες, η σχολική πειθαρχία κατά τον Μεσαίωνα στην Ελλάδα αντιπροσώπευε έναν ακόμα κρίσιμο πυλώνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κατά την περίοδο αυτή, η παιδαγωγική πρακτική και η διαχείριση της τάξης επηρεάζονταν σημαντικά από το πνεύμα της εποχής και τις κοινωνικές συνθήκες. Με την εκκίνηση της Μεσαιωνικής περιόδου, η παιδεία αποκτούσε νέα χαρακτηριστικά, συχνά επηρεασμένα από τη θρησκευτική και πολιτική τάση της εποχής. Η σχολική πειθαρχία αποτέλεσε σημείο

αναφοράς για την αναπαραγωγή των αξιών και των πρακτικών της μεσαιωνικής κοινωνίας στα σχολεία της εποχής.

Είναι γεγονός πως η πειθάρχηση στο παρελθόν συνδέονταν συχνά με την έννοια της αγωγής, καθιστώντας την κατά κάποιο τρόπο έναν αυτοσκοπό. Εμβληματικά παραδείγματα αποτελούν η εκπαίδευση που προσφέρονταν από τη ρωμαιοκαθολική εκκλησία περί τον 15ο και 16ο αιώνα, καθώς οφείλουμε να αναφέρουμε και τη συγκεντρωτική και στρατιωτικοποιημένη εκπαίδευση που ακολουθούσε τον ναπολεόντειο συγκεντρωτισμό. Στην περίπτωση της ρωμαιοκαθολικής εκκλησίας, η πειθαρχία αποσκοπούσε στη δημιουργία ανθεκτικών χαρακτήρων που θα αντιμετώπιζαν την αμαρτία. Από την άλλη πλευρά, ο ναπολεόντειος συγκεντρωτισμός αποσκοπούσε στη σύσταση πειθαρχημένων προσωπικοτήτων και σκληραγωγημένων στρατιωτών οι οποίοι θα ενταχθούν δυναμικά στην ενήλικη ζωή τους. Συνεπώς, η πειθάρχηση απέκτησε διττό χαρακτήρα με την αρνητική της όψη να αποτελεί την σκληρή και αυταρχική εκπαίδευση και την θετική οπτική που την αναδείκνυε ως χρήσιμο εργαλείο για την μέγιστη απόδοση των μαθητών στο πλαίσιο της παιδαγωγικής διαδικασίας. Στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου, η πειθάρχηση σχετίζεται με την ένδειξη σεβασμού από τους μαθητές προς τους δασκάλους τους και με την πλήρη συμμόρφωση με τους κανόνες της κοινωνίας (Κυρίδης, 1999: 35,37).

Η εξουσία που κατείχε ο παραδοσιακός εκπαιδευτικός προέρχονταν από την πεποίθηση ότι αντιπροσωπεύει την κοινωνία των ενηλίκων και τους κανόνες που τη διέπουν έναντι των ανώριμων μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαιδευτική διαδικασία επιδιώκει την κοινωνικοποίησή τους σε πολιτικό επίπεδο και την προετοιμασία τους για ένα κοινωνικό και πολιτικό σύστημα ιεραρχικά οργανωμένο (Ματσαγγούρας, 2006:246).

Ιστορικά, μπορούμε να διακρίνουμε τρία διαφορετικά παιδαγωγικά πρότυπα: πρώτον, οι πειθαρχικές μέθοδοι που επικρατούσαν τον 18ο αιώνα, δεύτερον, οι σωφρονιστικές μέθοδοι που κάνουν την εμφάνισή τους κατά τις αρχές του 20ού αιώνα και συνδέονται με το Νέο Σχολείο και τρίτον, οι ψυχολογικές μέθοδοι που βρίσκονται ακόμη υπό επεξεργασία. Κατά τον Μεσαίωνα, μια περίοδο καθοριστικής σημασίας για τη θρησκεία, το παιδί αντιμετωπιζόταν ως αμαρτωλή ψυχή που χρειαζόταν να τιμωρηθεί για να συνετιστεί. Έπειτα, η παιδική ηλικία αντιλαμβανόταν ως περίοδος αθωότητας και αδυναμίας, γεγονός που επηρέασε τις πρακτικές πειθαρχίας, οδηγώντας σε ταπεινωτικά συστήματα πειθάρχησης, όπως αυτά που παρατηρούνταν στις ρωμαιοκαθολικές μοναστηριακές σχολές. Κατά τον 16ο αιώνα, η διοίκηση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ασκούταν από Ιησουίτες μοναχούς, με τους μαθητές να υπόκεινται σε συνεχή επιτήρηση, τόσο από το δάσκαλο όσο και από άλλους μαθητές-επόπτες, οι οποίοι είχαν ως καθήκον να καταγγέλλουν τυχόν παραβάσεις συμμαθητών τους. Σε αυτή την πρακτική επιβάλλονταν απάνθρωπες τιμωρίες και σκληραγωγικές μεθόδους που επικρατούσαν στις ρωμαιοκαθολικές μοναστηριακές σχολές κατά τον 16ο και 17ο αιώνα. Κατά τον 18ο αιώνα, αν και η Ιησουιτική μέθοδος είχε καταργηθεί και οι σωματικές ποινές είχαν εξαλειφθεί από πολλά σχολεία, κυριαρχούσε ακόμη η «πειθαρχική εξουσία», με την εφαρμογή αυστηρών κανόνων και τη συστηματική επιτήρηση (Καραμανέ, 2014:91-92).

Διακρίνουμε τρεις χαρακτηριστικές μορφές διδακτικής συμπεριφοράς που αντικατοπτρίζουν διαφορετικές καταστάσεις συγκεντρωτισμού και αποκέντρωσης της πειθαρχικής εξουσίας. Αρχικά, το συγκεντρωτικό ή αυταρχικό στιλ που βασιζόταν στην παραδοσιακή αντίληψη της παιδείας, με σκοπό τη διαμόρφωση χαρακτήρων που

θα αποστήθιζαν την παράδοση του μαθήματος και θα υπακούαν στην εξουσία του εκπαιδευτικού. Αν και υπήρξαν αρκετές προσπάθειες φιλοσόφων, όπως ο Rousseau, να αλλάξουν αυτήν την κατάσταση δεν παρατηρήθηκε κάποια ουσιαστική αλλαγή μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα (Ματσαγγούρας,2006:247). Έπειτα, διακρίνουμε το συμμετοχικό στυλ το οποίο σε αντίθεση με το αυταρχικό στυλ, ενθαρρύνει τη συνεργατική διαδικασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Εδώ, η εξουσία και η γνώση διανέμονται ελεύθερα, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την ανεξάρτητη σκέψη και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Τέλος, το ελευθεριάζον στυλ που βασίζεται στην ελευθέρωση της δημιουργικότητας και της αυτο-έκφρασης των μαθητών. Εδώ, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως καθοδηγητικός σύμβουλος παρέχοντας το πλαίσιο και την υποστήριξη για την εξέλιξη των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών.

Με την έναρξη της μεσαιωνικής περιόδου, η πειθαρχία και η εκπαίδευση έλαβαν νέες διαστάσεις υπό την επήρεια της Εκκλησίας. Σε αυτήν την περίοδο, η Εκκλησία κατέχει έναν κρίσιμο ρόλο στην παιδεία και την κοινωνική οργάνωση, καθοδηγώντας τις πρακτικές πειθαρχίας και τα πνευματικά ιδανικά. Στο πλαίσιο αυτό, η σχολική πειθαρχηση εξελίχθηκε υπό την επιρροή της Εκκλησίας, αποκτώντας θρησκευτικές και ηθικές διαστάσεις. Κατά το Μεσαίωνα, η Εκκλησία ανέλαβε τον έλεγχο της εκπαίδευσης και της παιδικής αγωγής, επιδιώκοντας τη διάδοση της χριστιανικής πίστης και την προώθηση μιας ηθικής και πνευματικής εκπαίδευσης. Η Εκκλησία εξέφρασε έντονο ενδιαφέρον για την παιδεία, θεωρώντας την μέσο ενίσχυσης της πίστης και εδραίωσης των ηθικών αρχών. Μέσω των μοναστηριακών σχολείων και των εκκλησιαστικών ακαδημιών, η Εκκλησία προώθησε την εκπαίδευση και την πνευματική ανάπτυξη, ενισχύοντας ταυτόχρονα την αυθεντία και τον έλεγχό της στην κοινωνία.

Την άλωση της Κωνσταντινούπολης ακολούθησε μια έντονη δραστηριοποίηση εκ μέρους του Οικουμενικού Πατριαρχείου στις περιοχές της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας όπου κατοικούσαν οι χριστιανικές ομάδες. Ανάμεσα στα πολλά προνόμια που απέκτησε, το Οικουμενικό Πατριαρχείο ανέλαβε την ευθύνη για την πνευματική ανύψωση του κοινωνικού συνόλου, εντός αυστηρών θρησκευτικών πλαισίων. Με αυτόν τον τρόπο, η εκκλησία μπόρεσε να επηρεάσει την εκπαίδευση και να διαμορφώσει την πνευματική πορεία των ανθρώπων, σύμφωνα με τις δικές της αξίες και προτεραιότητες. Παρόλα αυτά, ένα από τα κύρια θέματα που απασχόλησε εξ αρχής το Οικουμενικό Πατριαρχείο ήταν το δίλημμα εάν θα ακολουθούσε τον δρόμο της προσαρμογής στη νέα ιστορική πραγματικότητα ή θα διατηρούσε τη βυζαντινή παράδοση αναλλοίωτη (Ζιώγας, 1982:40-41).

Σύμφωνα με τον Ζιώγα (1982:43-44), η Εκκλησία επιδίωκε την ολοκληρωτική υποταγή του πληθυσμού στο ειδικό νομικό καθεστώς της δουλείας. Για να επιτύχει αυτόν τον στόχο, καθιέρωσε κάποιες αρμοδιότητες για την οργάνωση της εσωτερικής ζωής ολόκληρου του τουρκοκρατούμενου χριστιανικού κόσμου της Βαλκανικής και της Μικράς Ασίας, δεσμευόμενη να διατηρήσει τους ραγιαδες νομιμόφρονες. Επιπλέον, οφείλουμε να αναφερθούμε στην σημαντική προσοχή που δόθηκε στην καλλιέργεια των γραμμάτων, η οποία θα αποτελούσε τη βάση για την ηθική αλλά και πνευματική δράση των υποδουλωμένων.

Μετά το 1520 κάνουν την εμφάνισή τους νέοι προσανατολισμοί στον τομέα της εκπαίδευσης, ήδη από τις πρώτες κιόλας δεκαετίες. Οι νέοι αυτοί προσανατολισμοί

υπήρξαν το αποτέλεσμα μιας γενικευμένης εξέλιξης και μεταβολής των ιδεών που σχετίζονταν με την παιδεία κατά τον πρώτο αιώνα της τουρκοκρατίας. Οι μεταβολές αυτές εντοπίζονται και στα σχολικά εγχειρίδια εφόσον το περιεχόμενό τους αντικατοπτρίζει τις ανάγκες αλλά και το πνεύμα του Ελληνισμού που διακατείχε την εποχή αυτή (Ζιώγας, 1982:83).

Στο χώρο του σχολείου, η απειθαρχία μέσα στις αίθουσες συνήθως ταυτίζονταν με την αμαρτία μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της ηθικής της τάξης. Ωστόσο, το «μαθησιακό λάθος» δεν θεωρείται ως τόσο σοβαρό παράπτωμα, ως εκ τούτου, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονταν η αταξία ήταν εντελώς διαφορετικός σε σχέση με αυτόν του λάθους. Η τοποθέτηση αυτή μπορεί να επιβεβαιωθεί μέσα από έρευνα του Αραβάνη (1998,64), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν την πειθάρχηση της τάξης μέσα από την επιβολή των ποινών, ενώ κάνουν χρήση των αμοιβών κυρίως μέσα στην ίδια τη διδακτική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2008:72).

Κατά την εποχή αυτή, η πειθαρχία των παιδιών επιβάλλονταν κυρίως από το οικογενειακό περιβάλλον, ενώ παρατηρούνταν πως τόσο Ιουδαίοι όσο και Χριστιανοί δίδασκαν στα παιδιά τους την υπακοή προς τους γονείς τους. Επίσης, επιδίωκαν να μεταδώσουν στα παιδιά τους τις αξίες του καλού, του δικαίου, του οσίου αλλά και του αισχρού με τις διακρίσεις αυτές να αποτελούν θεμέλιο λίθο κάθε ηθικής διδασκαλίας εκείνης της περιόδου. Παρά την έλλειψη ενδιαφέροντος για θέματα αρετής εκείνη την εποχή, ο Σωκράτης αποτέλεσε σημαντική εξαίρεση. Στη συνέχεια, μετά από τις διδαχές της οικογένειας, η ηθική διαπαιδαγώγηση και η κοινωνική ένταξη των παιδιών μετατοπίζονταν στους υπηρέτες, όπως ήταν η τροφός αλλά και ο παιδαγωγός (Κυρτάτας, 1994:130).

Περνώντας στις τεχνικές πειθάρχησης οφείλουμε να αναφέρουμε πως αποτέλεσαν ένα κοινά αποδεκτό μέσο και χρησιμοποιήθηκε από όλα τα οργανωμένα κοινωνικά συστήματα σκοπεύοντας στη διαμόρφωση και τη σταθεροποίηση συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς μεταξύ των μελών τους. Το σχολείο, ως ένα από τα οργανωμένα κοινωνικά συστήματα, εφάρμοσε αυτές τις τεχνικές με στόχο να επιτευχθούν σωστά τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προάγει τη συνοχή μεταξύ των μαθητών (Αραβάνης, 1996:9).

Σύμφωνα με τον Αραβάνη (1996:10), η μετάβαση του μαθητή από την ετερόνομη πειθάρχηση στην αυτόνομη απαιτεί υποστήριξη, καθώς αυτός χρειάζεται να αναπτύξει τη δυνατότητα να επηρεάζει τον εαυτό του με βάση τις αξίες της ζωής. Η πραγματική ελευθερία επιτυγχάνεται μόνον όταν ο άνθρωπος κατορθώνει να υιοθετήσει ενεργά αυτές τις αξίες. Συνεπώς, η εκπαίδευση πρέπει να διαμορφώσει μια ισορροπημένη σχέση μεταξύ ελευθερίας και πειθαρχίας, ούτως ώστε να ενισχύσει την ανάπτυξη και την εξέλιξη του χαρακτήρα του παιδιού. Αυτά τα γνωρίσματα της εκπαίδευσης πρέπει να ενσωματωθούν αρμονικά στη ψυχή του παιδιού με σκοπό τη διαμόρφωση μιας εσωτερικής ηθικής συνείδησης η οποία αποδέχεται τους ηθικούς κανόνες που έχει διδαχθεί (Καραμανέ, 2014:34).

Η διαδικασία της σχολικής πειθάρχησης συνήθως χωρίζεται σε δύο φάσεις: την προληπτική και την κατασταλτική. Στην προληπτική φάση, η έμφαση τίθεται στην αποτροπή της κακής συμπεριφοράς μέσω της υιοθέτησης επιθυμητών συνηθειών και της αποτροπής των ανάρμοστων ενεργειών. Ο δάσκαλος επιτηρεί με προσοχή τη συμπεριφορά των μαθητών και χρησιμοποιεί νουθεσίες, παραινέσεις αλλά και απειλές

για να προλάβει την αταξία. Μέσω αυτών των μέτρων, καθοδηγεί τον μαθητή προς την επιθυμητή κατεύθυνση (Τσαμπής, 1963:141-143). Για το κατασταλτικό έργο του εκπαιδευτικού, χρησιμοποιούνταν μέσα όπως η συγγνώμη, η αγάπη, η νουθεσία και το καλό παράδειγμα προς τους μαθητές λειτουργώντας ως παράδειγμα προς μίμηση. Μέσα από την αποφυγή των υβριστικών εκφράσεων αλλά και των κολακειών, ο δάσκαλος επέβαλλε ποινές όταν απαιτούνταν, ενώ χρησιμοποιούσε επίσης αμοιβές. Όταν η νουθεσία δεν έφερνε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, ο δάσκαλος αναγκαζόταν να καταφύγει σε επιπλήξεις, έως ότου ο μαθητής να συνειδητοποιήσει το λάθος του και να ζητήσει συγγνώμη (Τσαμπής, 1963:143-145).

Στον Μεσαίωνα, η πειθάρχηση ανέπτυξε έναν πολύπλοκο και ποικίλο χαρακτήρα, με την Εκκλησία να αναλαμβάνει έναν κεντρικό ρόλο στην καθοριστική διαμόρφωση των πρακτικών πειθαρχίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η Εκκλησία επηρέασε όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμασταν την παραβατική συμπεριφορά, αλλά και τον τρόπο που αντιμετωπίζαμε τις παραβάσεις. Η Εκκλησία επέβαλε ένα σύστημα τιμωριών που βασιζόταν σε έννοιες όπως η αμοιβαία αγάπη και η ελπίδα στην αναγέννηση, σε αντίθεση με τις προηγούμενες βαρβαρικές πρακτικές που συχνά περιλάμβαναν βασανιστήρια και θανατικές ποινές.

Μέσα από το δόγμα της εκκλησιαστικής διδασκαλίας, η ποινική δικαιοσύνη αποκτούσε ένα νέο χαρακτήρα, βασισμένο στην επανόρθωση και την αποκατάσταση της συνθήκης με το Θεό. Συνεπώς, οι τιμωρίες κατηγοριοποιούνταν ανάλογα με τον χαρακτήρα της παράβασης και το πνεύμα της μετάνοιας. Η Εκκλησία προσέγγιζε την πειθαρχία με ένα πνεύμα ελπίδας και εξαίρεσης, προωθώντας την εκπαίδευση και την αγάπη προς το Θεό ως τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης της παραβατικής συμπεριφοράς. Αυτό το σύστημα τιμωριών δεν αποτελούσε απλώς μια μορφή τιμωρίας, αλλά μια προσπάθεια να καθοδηγηθούν οι παραβάτες προς τον δρόμο της ηθικής και θρησκευτικής ανανέωσης. Μέσω αυτής της προσέγγισης, η Εκκλησία συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας πειθαρχικής πολιτικής που αντιμετώπιζε την παραβατική συμπεριφορά με σύνεση και ανθρωπισμό.

Οι αναφορές στη σημασία της τιμωρίας στον τομέα της εκπαίδευσης είναι συχνές τόσο στην κλασική όσο και στη χριστιανική γραμματεία. Τα ποινολόγια που προτείνονται για την επιβολή των τιμωριών ανάλογα με την παραβατική συμπεριφορά χαρακτηρίζονται από διαβαθμισμένη αυστηρότητα, με αποτέλεσμα να τείνουν προς την επιβολή σωματικών ποινών, όπως ο ξυλοδαρμός, ως κύρια μορφή τιμωρίας (Ματσαγγούρας, 2008:274).

Οι τιμωρίες που επιβάλλονταν στα παιδιά από τους ενήλικες, είτε αυτοί ήταν γονείς είτε δάσκαλοι, είχαν ως στόχο την υπακοή στους ηθικούς και φυσικούς νόμους. Αυτές οι τιμωρίες διαχωρίζονταν σε τρεις κύριες κατηγορίες ανάλογα με το είδος τους. Η πρώτη κατηγορία περιλάμβανε ήπιες μορφές τιμωρίας, οι οποίες εφαρμόζονταν για παραβάσεις όπως η κλοπή, η απερισκεψία, η αμέλεια, η απροσεξία και η ανυπακοή στις γονεϊκές συμβουλές. Σε αυτή την περίπτωση, ο δάσκαλος είχε μια πληθώρα ποινών στη διάθεσή του και επέβαλλε την κατάλληλη ανάλογα με το παράπτωμα. Παρ' όλα αυτά, η παρουσία ή η απουσία κάποιου ενήλικα κατά τη διάρκεια τέλεσης της παραβατικής πράξης μπορούσε να επηρεάσει την μορφή της τιμωρίας. Οφείλουμε να αναφέρουμε πως η τιμωρία που συνοδευόταν από έντονο σωματικό πόνο δεν επηρεαζόταν από την παρουσία ή την απουσία ενηλίκου, αλλά σε αυτή την περίπτωση το παιδί αφήνονταν αβοήθητο να αναλάβει τις ευθύνες των πράξεων του. Επίσης,



επιβολή τιμωρίας επέρχονταν για να διορθώσει ελαττώματα όπως η λαιμαργία, η περιέργεια και η συνεχής ανυπακοή (Μακρυγιάννη, 1986:114-120).

Η διάκριση των ποινών που επιβάλλονταν για τις απειθαρχες συμπεριφορές των μαθητών μπορεί να γίνει σε τρεις βασικές κατηγορίες: τις φυσικές, τις ηθικές και τις σωματικές. Η φυσική ποινή είναι η άμεση συνέπεια της πράξης του μαθητή και συχνά περιλαμβάνει την επισκευή ή την αποκατάσταση της ζημιάς που προκλήθηκε, όπως η πληρωμή ενός χρηματικού ποσού αν ένα παιδί σπάσει ένα τζάμι. Ο Rousseau υποστηρίζει ότι η φυσική ποινή βοηθά στην ανάληψη ευθύνης από τους μαθητές για τις πράξεις τους. Αντίθετα, η ηθική ποινή έχει ως στόχο τη διόρθωση της συμπεριφοράς του μαθητή, με την κατηγορία αυτή να περιλαμβάνει ποινές όπως η επίπληξη, η αδιαφορία, η γραπτή τιμωρία, η αναίρεση της εμπιστοσύνης και της αγάπης αλλά και η στέρηση ελευθερίας σε ορισμένες περιπτώσεις. Είναι σημαντικό να συνυπολογίζεται και η ηλικία του παιδιού πριν την επιβολή οποιασδήποτε ποινής, καθώς ορισμένες ποινές μπορεί να μην είναι κατάλληλες για παιδιά. Τέλος, η σωματική ποινή είναι αυτή που συνοδεύεται από φυσικό πόνο και είναι συχνά η πιο αυστηρή και αποτελεί την πιο αμφιλεγόμενη κατηγορία επιβολής ποινών. Αξίζει να σημειώσουμε πως η επίπληξη και η αποδοκιμασία που αναφέρθηκαν συχνά επέφεραν τα αντίθετα αποτελέσματα, οδηγώντας στην απειθαρχία και τη μείωση της αποδοτικότητας των παιδιών (Αραβάνης, 1996:22-24).

Πιο συγκεκριμένα, για τη σωματική ποινή παρατηρούμε πως υπήρξε παράδοση σε πολλά πολιτισμικά πλαίσια και εποχές, όπως φαίνεται από αποσπάσματα που εντοπίζουμε σε πηγές ανά τους καιρούς. Στη Γραφή εντοπίζουμε το ιουδαϊκό απόφθεγμα *«ο φειδόμενος της ράβδου μισεί τον υιόν αυτού»*. Έπειτα, ο Μένανδρος κατά τον 4<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. καταγράφει πως *«ο μη δαρείς παῖς ου παιδεύεται»*. Κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα οι γονείς ανέφεραν στο δάσκαλο: *«σου παραδίδω το παιδί και θέλω να μου το παραδώσεις πετσί και κόκκαλο, ζύλο μη λυπηθείς, γιατί θέλω να γίνει άνθρωπος»*. Επιπρόσθετα, κατά τον Γρηγόριο τον Θεολόγο: *«σκληρά μάστιγξ παιδαγωγεί καρδίαν»*. Αυτά τα αποσπάσματα αποτελούν απλά μερικά παραδείγματα του πώς η σωματική τιμωρία θεωρούνταν αποδεκτή και ακόμη αναγκαία για την ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών σε πολλές κοινωνίες. Ωστόσο, η αντίληψη για τη σωματική τιμωρία έχει αλλάξει σημαντικά στη σύγχρονη εποχή. Η κατανόηση των επιπτώσεων της στην ψυχολογική και σωματική ευεξία των παιδιών οδήγησε στη μείωση της αποδοχής της και στην αντικατάστασή της από άλλες μορφές διορθωτικής συμπεριφοράς και επιβράβευσης. Αυτή η εξέλιξη αποτελεί απόδειξη της σημαντικής προόδου που έχει σημειωθεί στην αντίληψη και την πρακτική της εκπαίδευσης και ανατροφής των νέων (Αραβάνης, 1996:25, Ματσαγγούρας, 2008:275).

### **2.2.3 Η πειθαρχηση στα σχολεία της Νεότερης Ελλάδας**

Η πειθαρχία στα σχολεία αποτελεί ένα θέμα που έχει συζητηθεί εκτενώς στη Νεότερη Ελλάδα. Από τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, η επιβολή της πειθαρχίας αποτέλεσε μία από τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής, με τον Ιωάννη Καποδίστρια να διαδραματίζει κεντρικό ρόλο σε αυτήν τη διαδικασία. Κατά την περίοδο της Νεότερης Ελλάδας, η πειθαρχία στα σχολεία αντιμετωπίστηκε ως θεμέλιος λίθος για την ανάπτυξη μιας οργανωμένης και πολιτισμένης κοινωνίας. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Καποδίστριας ανέλαβε σημαντικές πρωτοβουλίες για την επιβολή της τάξης και της πειθαρχίας στα ελληνικά σχολεία. Μεταξύ άλλων, επιδίωξε τη θέσπιση συστημάτων ποινών και ανταμοιβών, τη δημιουργία ενός οργανωμένου προγράμματος σπουδών και

την εκπαίδευση εκπαιδευτικών που θα αντανάκλουσε τις αξίες της πειθαρχίας και της ευθύνης.

Η προσπάθεια του Καποδίστρια να ενισχύσει την πειθαρχία στα ελληνικά σχολεία αντικατοπτρίζει την προσπάθεια μίας χώρας που επιδίωξε να θεμελιώσει τις βάσεις μιας σύγχρονης και οργανωμένης κοινωνίας μέσω της εκπαίδευσης και της παιδείας. Η προσέγγισή του αποτέλεσε σημαντικό παράδειγμα για την περαιτέρω ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος στην ελληνική κοινωνία και τη διαμόρφωση μιας πολιτισμένης συμπεριφοράς μεταξύ των νέων.

Πιο συγκεκριμένα, ο Ιωάννης Καποδίστριας αναδείχθηκε ως ένας πρωτοπόρος στην οργάνωση της εκπαίδευσης, επηρεασμένος από τις ιδέες του Pestalozzi. Κατά τη διάρκεια της θητείας του ως κυβερνήτης, πραγματοποίησε σημαντικές τροποποιήσεις που τον ανέδειξαν ως τον πρωτοπόρο της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης και παιδαγωγό του ελληνικού λαού. Κεντρικό μέλημά του ήταν η ίδρυση σχολείων λαϊκής και τεχνικής εκπαίδευσης, ενώ έδειχνε ιδιαίτερη επιμέλεια για την πειθαρχία και την εκπαίδευση των ορφανών. Έχοντας ορίσει τον Ανδρέα Παπαδόπουλο ως υπεύθυνο του ιδρύματος που έχτισε στον Πόρο, ο Καποδίστριας έδωσε αυστηρές οδηγίες για τη διασφάλιση της πειθαρχίας και της φροντίδας των ορφανών. Επιμελήθηκε την επίβλεψη της καθαριότητας, της υγιεινής και της θρησκευτικής και φυσικής αγωγής των παιδιών, ενώ αναλύοντας ένα εκτενές σχέδιο που κατέθεσε ο Βενθύλος, πρότεινε μέτρα για την επιτήρηση και την αγωγή των παιδιών, την διατροφή, την ενδυμασία, την ιατροφαρμακευτική και νοσοκομειακή περίθαλψη, τις οικογενειακές συνθήκες των δασκάλων, τα μαθήματα αλληλοδιδασκτικής, τις ποινές, τον τρόπο διαβίωσης αλλά και εξετάσεων, τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά βιβλία καθώς και τη διοίκηση των ιδρυμάτων. Το σχέδιο αυτό διαπνέεται από αυστηρή στρατιωτική πειθαρχία και έμφαση στον έλεγχο και την οργάνωση (Διαμαντής, 2006:51,53-54, Καραφύλλης, 2002:23).

Κατά τη διακυβέρνηση του Καποδίστρια, οι μορφές τιμωρίας που συνηθίζονταν να εφαρμόζονται ήταν η μαστίγωση και ο ραβδισμός. Ωστόσο, λόγω της υπερβολικής αυστηρότητας με την οποία εφαρμόζονταν από τους εκπαιδευτικούς και της αδικαιολόγητης κακοποίησης που έπρεπε να υποστούν οι μαθητές, οι σωματικές αυτές ποινές καταργήθηκαν δια νόμου το 1848. Επιπλέον, το 1854 προτάθηκε η αντικατάστασή τους με ποινές όπως η πολύωρη ανάγνωση, η ασιτία ή ολιγοσιτία και η γονυκλισία αν και σε επόμενη εγκύκλιο (1884), οι σωματικές ποινές εισήχθησαν ξανά ως μέσο διαπαιδαγώγησης. Σήμερα, όμως, η επιβολή της όποιας μορφής σωματικής τιμωρίας απαγορεύεται, καθώς αντίκειται στα θεμελιώδη δικαιώματα του παιδιού αλλά και στην αρχή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Ματσαγγούρας, 2008:310).

Στην θητεία του Καποδίστρια, η αλληλοδιδασκτική μέθοδος αποτέλεσε ένα σημαντικό κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία εισήχθη από τον Κοκκώνη, όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο. Εν συντομία να αναφέρουμε πως σύμφωνα με αυτήν τη μέθοδο, οι μαθητές προάγονταν στην επόμενη τάξη μόνο όταν φαινόταν ότι έχουν αποκτήσει σε επαρκή βαθμό τις γνώσεις που είχαν διδαχθεί, καθώς αξιολογούνταν μέσω εξετάσεων. Ωστόσο, σε περίπτωση που προέβαιναν σε κάποια αταξία ή αναστάτωση, τιμωρούνταν με πιο αυστηρές ποινές σε σχέση με αυτές που επιβάλλονταν στους υπόλοιπους μαθητές. Αυτό διότι θεωρούνταν ότι έπρεπε να

αποτελούν πρότυπα προς μίμηση και να διατηρούν την τάξη και την αρμονία εντός της σχολικής κοινότητας (Διαμαντής, 2006:85, Καραφύλλης, 2002:25).

Γενικότερα, τα παιδιά έρχονταν αντιμέτωπα με πολλές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον εφόσον υποβάλλονταν σε εξαντλητικά ωράρια εργασίας, που συχνά υπερέβαιναν τα φυσιολογικά όρια της αντοχής τους. Επίσης, αντιμετώπιζαν καθημερινά σκληρές παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας και ένα αυστηρό παιδονομικό σύστημα, που συχνά δεν λάμβανε υπόψη τις ατομικές ανάγκες και τις διαφορές μεταξύ των μαθητών. Τέλος, η δυσαναλογία ανάμεσα στον αριθμό των μαθητών με τον περιορισμένο αριθμό των δασκάλων δημιούργησε προβλήματα στην αποτελεσματική διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό οδήγησε σε ανισοροπίες στον χρόνο και την προσοχή που αφιερώνονταν σε κάθε μαθητή, προκαλώντας δυσάρεστα συναισθήματα όπως κατάθλιψη και φόβο. Άλλες φορές, η έλλειψη επαρκούς προσοχής και στήριξης μπορούσε να οδηγήσει σε αίσθημα απομόνωσης και αδικίας από μέρους των μαθητών (Διαμαντής, 2006:132).

Η παιδονομία αποσκοπούσε στην καθοδήγηση και στην πειθαρχία των μαθητών, προσπαθώντας να τους πείσει να υπακούνε σε συγκεκριμένες αρχές ή διαταγές, όχι με την τυφλή υπακοή, αλλά με την πειθώ. Παρόλα αυτά, οι δάσκαλοι συχνά επέβαλλαν την πειθάρχηση με αθέμιτους τρόπους, προσφεύγοντας σε σκληρές ποινές για την καταπολέμηση των μικρο-αταξιών. Στις μεγάλες πόλεις, όπου υπήρχαν σημαντικοί κίνδυνοι για την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών, ο έλεγχος ήταν ιδιαίτερα εντατικός. Οι ποινές που επιβάλλονταν συχνά περιλάμβαναν την ακινησία, τους ραβδισμούς, τις μαστιγώσεις, φάλαγγα, την ορθοστασία, το γονάτισμα ή ακόμα και το μουτζούρωμα του προσώπου. Οι βαρβαρότητες και η υπερβολική χρήση αυστηρών ποινών απαγορεύτηκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με νόμο και προβλεπόταν αυστηρές κυρώσεις για τους δασκάλους που δεν τηρούσαν αυτές τις οδηγίες. Συχνά, το Υπουργείο Παιδείας εξέδιδε εγκυκλίους που απαγόρευαν τη χρήση αυστηρών ποινών, επιβεβαιώνοντας τη στάση του κράτους κατά της υπερβολικής και αδικαιολόγητης κακοποίησης των παιδιών (Διαμαντής, 2006:132).

Η πειθάρχηση στα σχολεία της Νεότερης Ελλάδας αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος, διαμορφώνοντας τον χαρακτήρα και τις αξίες των μαθητών. Κατά την τρικουπική περίοδο, η εκπαίδευση και η πειθάρχηση απέκτησαν νέα διαστάσεις, επηρεάζοντας την κοινωνική και πολιτική σκηνή της εποχής. Ο Ιωάννης Τρικούπης, αντιλαμβανόμενος τη σημασία της εκπαίδευσης για την επίτευξη εθνικών και κοινωνικών στόχων, επιδίωξε τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και την ανάπτυξη του εθνικού πνεύματος. Έτσι, η πειθάρχηση στα σχολεία κατά την τρικουπική περίοδο απέκτησε έναν νέο χαρακτήρα, ο οποίος εστίαζε στην προετοιμασία των νέων για τον ρόλο τους στην κοινωνία και τον εθνικό αγώνα.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την τρικουπική περίοδο (1860-1895), σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές στις αντιλήψεις που επικρατούσαν για την εκπαίδευση στην Ελλάδα. Πολλές τάσεις στόχευαν στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας νεότερης και πιο δυναμικής κοινωνίας. Επιδιώχθηκε η συστηματοποίηση των προσπαθειών που είχαν ως στόχο την ενεργή παρέμβαση του κράτους στην παιδεία. Μέσα σε αυτές τις προσπάθειες, ένας από τους

σημαντικότερους στόχους ήταν η σύσταση ενός υγιούς εκπαιδευτικού συστήματος που θα συμπεριλάμβανε την «ιδεολογική συστηματοποίηση» και την «ηθικοποίηση των Ελλήνων» (Διαμαντής, 2006:170-171). Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση δεν αντιλαμβανόταν απλώς ως μέσον για τη μεταφορά γνώσεων, αλλά και ως διαδικασία που θα συνέβαλλε στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και των αξιών των πολιτών. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση προσδιόριζε τους πολίτες όχι μόνο ως κατόχους γνώσεων, αλλά και ως ανθρώπους που θα ενσάρκωναν και θα προστάτευαν τις ιδεολογικές και ηθικές αξίες της κοινωνίας. Μέσα από αυτήν την προσέγγιση, η εκπαίδευση απέκτησε ένα πιο ευρύ φάσμα αποστολών, συμβάλλοντας στον σχηματισμό μιας πιο συνειδητής και ευθύνης αντίληψης για τον ρόλο του πολίτη στην κοινωνία.

Παρά τις προσπάθειες για αλλαγή κατά την τρικουπική περίοδο, δεν ήταν εύκολο να εξαιρεθούν οι γερμανικές επιρροές που επηρέασαν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και έβρισαν αντίκτυπο για δεκαετίες μετατρέποντάς το σε ένα αυταρχικό, απολυταρχικό σύστημα, ελέγχοντας ακόμα και τις πιο μικρές λεπτομέρειες της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Διαμαντής, 2006:171). Αυτή η απολυταρχική φύση της εκπαίδευσης άσκησε σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής, αποτρέποντας οποιαδήποτε προσπάθεια για ουσιαστική αλλαγή. Ο ακλόνητος χαρακτήρας του συστήματος καθιστούσε δύσκολη την υλοποίηση οποιασδήποτε πρωτοβουλίας που στόχευε στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην προσαρμογή της στις ανάγκες της κοινωνίας. Έτσι, η εκπαίδευση παρέμεινε υπό την επήρεια αυτών των παραδόσεων και δυσκολευόταν να πορευτεί προς μια πιο προοδευτική και ευέλικτη κατεύθυνση.

Η χρήση της σωματικής ποινής στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ήταν μια πρακτική που προκάλεσε διχασμό απόψεων. Αφενός, οι υποστηρικτές της σωματικής τιμωρίας επιχείρησαν να δικαιολογήσουν τη χρήση αυτής της μορφής ποινής, ισχυριζόμενοι ότι μέσω αυτής μπορούσαν να διαμορφωθούν αισθήματα ασφάλειας και σταθερότητας στα παιδιά. Επίσης, θεωρούσαν ότι η σωματική τιμωρία βοηθούσε τα παιδιά να κατανοήσουν τα όριά τους και τους κανόνες που διέπουν την κοινωνία. Μέσα σε αυτές περιλαμβάνονταν η ορθοστασία, η σωματική τιμωρία, κόπωση οδύνη με σκοπό να συμμορφωθούν στις υποδείξεις των δασκάλων (Καραμανέ, 2014:123). Ωστόσο, απέναντι σε αυτή την άποψη, υπήρχαν και οι αντίπαλοι της σωματικής ποινής, οι οποίοι αμφισβήτησαν την αποτελεσματικότητά της και την ηθική της δικαιολόγηση. Πολλοί από αυτούς υποστήριζαν ότι η σωματική τιμωρία δεν προάγει την ηθική διαπαιδαγώγηση, αλλά αντίθετα μπορεί να προκαλέσει φόβο, άγχος και άλλα αρνητικά συναισθήματα στα παιδιά, ενώ δεν είναι πάντα αποτελεσματική στη μεταφορά κανονικών συμπεριφορών (Καραμανέ, 2014:125). Συνεπώς, η συζήτηση για τη χρήση της σωματικής ποινής στην εκπαίδευση παρέμεινε πολύπλοκη και πολυδιάστατη, με διαφορετικές απόψεις και προσεγγίσεις ανάλογα με το πλαίσιο και τις πεποιθήσεις κάθε ατόμου.

Για την αντιμετώπιση των περιστατικών που απαιτούσαν πειθαρχική επέμβαση εφαρμόστηκαν διάφορες μέθοδοι και πρακτικές, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονταν και η επιβολή ποινών. Αν και ορισμένες ποινές ήταν τυπικά νόμιμες, όπως η επίπληξη, η εγγραφή στα ποινολόγια, η ορθοστασία, η αποβολή του μαθητή καθώς και η καταγγελία στον διευθυντή, οι εκπαιδευτικοί είχαν την τάση να χρησιμοποιούν πιο

αυστηρές ποινές, συμπεριλαμβανομένης της σωματικής τιμωρίας, όταν θεωρούσαν ότι αυτό ήταν απαραίτητο για τη διατήρηση της τάξης και της διακυβέρνησης της τάξης. Παρόλο που η χρήση της βίας είχε απαγορευτεί επίσημα, η πρακτική αυτή παρέμεινε διαδεδομένη σε πολλά δημοτικά σχολεία (Διαμαντής, 2006:220). Η έλλειψη αλλαγής σε αυτήν την πρακτική μπορεί να αποδοθεί σε πολλούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των παραδοσιακών αντιλήψεων για την πειθαρχία και την εκπαίδευση, καθώς και των περιορισμένων επιλογών που είχαν οι εκπαιδευτικοί σε ορισμένα πλαίσια και συνθήκες. Επιπλέον, η αντίσταση στην αλλαγή και η συνέχιση παλαιών πρακτικών μπορεί επίσης να οφείλεται σε παράγοντες πολιτικούς και κοινωνικούς, που επέφεραν αντίσταση στις προσπάθειες μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού.

Η ήττα από τους Τούρκους το 1897 είχε σημαντικές επιπτώσεις στην ελληνική κοινωνία και το εκπαιδευτικό σύστημα με αποτέλεσμα να πραγματοποιηθούν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις το 1899 με σκοπό την ενίσχυση του εθνικιστικού στοιχείου και της ελληνικής ταυτότητας. Μία από τις κύριες αλλαγές ήταν η αύξηση των ωρών διδασκαλίας σε αρχαία ελληνικά και θρησκευτικά, με στόχο την ενίσχυση της γνώσης και της συνειδητοποίησης των ελληνικών παραδόσεων και αξιών (Καραφύλλης, 2013:79). Αυτές οι αλλαγές αποτελούσαν προσπάθεια να ενισχυθεί η ελληνική ταυτότητα και η εθνική συνείδηση, ιδίως μετά τις δυσάρεστες εμπειρίες της ήττας. Επίσης, παρατηρήθηκε οξυνόμενο εθνικιστικό κλίμα, το οποίο επηρέασε το εκπαιδευτικό σύστημα και τη διδασκαλία, ενισχύοντας τον ελληνικό πατριωτισμό και την πίστη στις ελληνικές αξίες και ιδεώδη.

Η χρήση της σωματικής ποινής ως μέσο παιδονομίας ήταν διαδεδομένη από την αρχαιότητα μέχρι τα πρώτα χρόνια του 20ού αιώνα. Γονείς και δάσκαλοι πίστευαν ότι αυτή η πρακτική θα βοηθούσε στην ενίσχυση της μάθησης και στην αντιμετώπιση της παιδικής αταξίας. Συχνά, οι γονείς προέβαιναν ακόμη και σε προτροπές προς τους δασκάλους για τη χρήση της ράβδου όταν το θεωρούσαν αναγκαίο. Η σωματική ποινή θεωρείτο αναπόσπαστο μέρος της αγωγής και η τιμωρία αντιμετωπιζόταν ως μέσο για τη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών. Ως εκ τούτου, η χρήση της σωματικής ποινής συνδεόταν με την έννοια της παιδείας και της παιδαγωγικής προσπάθειας για τη διόρθωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Από αυτήν την οπτική γωνία, τα ρήματα «παιδεύω» και «βασανίζω» κατέληξαν ταυτόσημοι όροι, καθώς η ποινή αντιλαμβανόταν ως αναγκαία συνέπεια των πράξεων και η τιμωρία ως θεραπεία για την βελτίωση της συμπεριφοράς (Γιαννικόπουλος, 1983:28-29).

Συνεπώς, η παιδονομία αναδεικνύεται ως ουσιώδης παράγοντας για την απρόσκοπτη λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς διασφάλιζε την απαιτούμενη πειθαρχία. Ο δάσκαλος, ως αρχή της αυθεντίας, έπρεπε να χρησιμοποιεί κατάλληλες παιδαγωγικές πρακτικές για να αποτρέπει την ανάπτυξη κακών συνηθειών στους μαθητές και να τους καθοδηγεί προς την υιοθέτηση των καλών. Η διάπλαση του ηθικού χαρακτήρα των μαθητών ήταν ο πυρήνας της διδασκαλίας, με τη συμβολή του παραδείγματος, της επίβλεψης, της συμβουλής, των ανταμοιβών αλλά και των ποινών. Ο δάσκαλος έπρεπε να επιβλέπει τους μαθητές, να τους κινητοποιεί προς το καλό, να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τη νωθρότητα και το ψέμα. Επίσης, οι ποινές περιλάμβαναν μέτρα όπως η νηστεία, το γονάτισμα με

τα χέρια ψηλά, το κλείσιμο στην αίθουσα κατά το διάλειμμα, η αποστήθιση ενός κειμένου, κ.λπ. (Διαμαντής, 2006:232-233).

Οι αυταρχικές ποινές που επιβάλλονταν στο σχολείο επί πολλά χρόνια συνέβαλαν στην υπακοή των μαθητών στις οδηγίες του δασκάλου. Συνηθισμένες πρακτικές περιλάμβαναν την παρατήρηση-επίπληξη, την τιμωρία, την απειλή για κυρώσεις, την στέρηση ικανοποίησης των αναγκών του μαθητή ακόμη και τη χειροδικία. Ωστόσο, αυτές οι πρακτικές που αφορούσαν τη συμμόρφωση με τις απόψεις του εκπαιδευτικού, την επιβολή κυρώσεων και τη χειραγώγηση των μαθητών εμπόδιζαν τη διατήρηση μιας υγιούς παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητών (Κωνσταντίνου, 2001:67).

Τα ευρήματα που παρουσιάζει ο Κωνσταντίνου (2001), υποδεικνύουν ότι η πλειονότητα των πρακτικών που χρησιμοποιούνταν από τους εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν αυταρχικές. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των αυταρχικών πρακτικών ήταν 85.75%, ενώ των δημοκρατικών πρακτικών ήταν μόλις 14.25%. Αυτό σημαίνει ότι περίπου τα 4/5 των πρακτικών που αποσκοπούσαν στην επιβολή της πειθαρχίας είχαν αυταρχικό χαρακτήρα, με τις δημοκρατικές πρακτικές να αντιστοιχούν σε λιγότερο από το 1/5 του συνολικού ποσοστού.

Τα Σχολεία Εργασίας αντιπροσώπευαν μια αντίδραση έναντι των παραδοσιακών πειθαρχικών μεθόδων στην εκπαίδευση, έχοντας ως βασική τους αρχή την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, τόσο στο πνευματικό όσο και στο σωματικό επίπεδο, με στόχο να μπορέσει να εξελιχθεί σε έναν ικανό πολίτη που να συμβάλλει στην ευημερία της κοινωνίας. Οι πρωτεργάτες των Σχολείων Εργασίας στην Ελλάδα, όπως ο Δελμούζος, ο Κάστανος, ο Παπαμαύρος και ο Κουντουράς, υποστήριζαν αυτήν την προσέγγιση, θέτοντας ως βασικό στόχο για την εκπαίδευση να μην περιορίζεται μόνο στη διαμόρφωση ενός ηθικού ανθρώπου, αλλά να επιδιώκει και τη διαμόρφωση ικανών πολιτών που θα συμβάλλουν ενεργά στην ευημερία της κοινωνίας (Καραφύλλης, 2013:63).

Η διαδικασία εξέλιξης της διδασκαλίας από τον 20ο αιώνα, με τα Σχολεία Εργασίας, έως τις σύγχρονες εποχές αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα και τη συνεχή αναζήτηση για βέλτιστες πρακτικές στον τομέα της εκπαίδευσης. Η μετάβαση από δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις σε μαθητοκεντρικές, και στη συνέχεια η επιστροφή σε γνωσιοκεντρικές προσεγγίσεις πριν από μερικές δεκαετίες, αποτελεί απόδειξη της συνεχούς αναζήτησης για αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας. Η σύγχρονη προσπάθεια για ομαδοκεντρική διδασκαλία αντικατοπτρίζει την αναγνώριση της σημασίας της ολοκληρωμένης ανάπτυξης του μαθητή, όχι μόνο ακαδημαϊκά αλλά και κοινωνικά και συναισθηματικά. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει τις δεξιότητες αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και προάγει τη διάπλαση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων (Ματσαγούρας, 2008:145).

Το νέο Σύνταγμα του 1952 είχε σημαντικές επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής. Μέσω του άρθρου 16, προσδιορίζονταν οι στόχοι της εκπαίδευσης, περιλαμβανομένης της ηθικής και πνευματικής αγωγής, καθώς και της ανάπτυξης της εθνικής συνειδητοποίησης ενώ παράλληλα καθιερώθηκε η υποχρεωτική και δωρεάν παροχή στοιχειώδους εκπαίδευσης από το κράτος. Στα σχολεία της δεκαετίας του '50, η διδασκαλία χαρακτηριζόταν από αυστηρή οριοθέτηση του περιεχομένου ενώ η αυτορρυθμία του μαθητή δεν ενθαρρυνόταν. Ο δάσκαλος είχε την απόλυτη εξουσία

και η παιδαγωγική μέθοδος της απομνημόνευσης ήταν διαδεδομένη εφόσον πίστευαν ότι μόνο μέσω αυτής της μεθόδου θα δημιουργούσαν ικανούς πολίτες που θα μπορούσαν να στηρίξουν την ελληνική κοινωνία (Καραφύλλης, 2013:148-151).

Το κίνημα της Νέας Αγωγής αντιπροσώπευε μια σημαντική μεταστροφή στο εκπαιδευτικό σκηνικό της εποχής εφόσον απέρριπτε τον αυταρχικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης προωθώντας παράλληλα τη μαθητική αυτονομία και αυτενέργεια. Η συμμετοχή των μαθητών στην οργάνωση της μάθησης έγινε κεντρικό στοιχείο, υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2006:248).

Ο μιχεβιορισμός, ο οποίος παρατηρήθηκε τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, προσεγγίζει τη συμπεριφορά των μαθητών μέσω μιας επιστημονικής προσέγγισης, επικεντρώνοντας στην ανίχνευση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους και τη συχνότητα εμφάνισής της. Οι προτεινόμενες πρακτικές για την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς, όπως οι έπαινοι, οι αμοιβές, τα υλικά αγαθά και η προβολή προτύπων, εστιάζουν στη θετική ενίσχυση, ενώ για την αντιμετώπιση της μη επιθυμητής συμπεριφοράς προτείνονται ποινές όπως η απομόνωση και η στέρηση προνομίων με σκοπό την διόρθωση και την υιοθέτηση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Παρόλα αυτά, υπάρχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τον κατάλληλο τρόπο επιβολής των ποινών και των αμοιβών, καθώς και τη συχνότητα και την ένταση αυτών των παρεμβάσεων (Αναγνωστοπούλου, 2008:43-44, Καραμανέ, 2014:88-89). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν αυτά τα μέσα είτε μεμονωμένα είτε σε συνδυασμό, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, καθώς και το πλαίσιο στο οποίο εφαρμόζονται.

Η αλλαγή στην προσέγγιση της πειθαρχίας από την αντιμετώπιση προς την πρόληψη αντικατοπτρίζει μια πιο σύγχρονη και εξελιγμένη προσέγγιση στην εκπαίδευση. Αντί να αντιδρούν σε περιστατικά απειθαρχίας μετά την εκδήλωσή τους, οι εκπαιδευτικοί και οι παιδαγωγοί επικεντρώνονται στην πρόληψη αυτών των συμπεριφορών πριν ακόμα συμβούν. Αυτό σημαίνει ότι οι έρευνες επικεντρώνονται στην ανάπτυξη προληπτικών στρατηγικών που θα εμποδίσουν την εκδήλωση της απειθαρχίας. Αντί να επικεντρώνονται μόνο στον έλεγχο και την τιμωρία, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να κατανοήσουν τις ρίζες των μη επιθυμητών συμπεριφορών και να δημιουργήσουν περιβάλλοντα που θα ενισχύουν τη θετική συμπεριφορά. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση δεν επικεντρώνεται μόνο στη διόρθωση συμπεριφορών μετά την εκδήλωσή τους, αλλά στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και την πρόληψη των αρνητικών συμπεριφορών από πριν ακόμα εμφανιστούν (Αραβάνης, 1996:16, Καραμανέ, 2014:75).

Η κατάργηση των σωματικών ποινών στο εκπαιδευτικό σύστημα αντιπροσώπευσε μια σημαντική αλλαγή στην προσέγγιση της πειθαρχησης στο σχολείο. Αυτή η αλλαγή επιτεύχθηκε υπό το πρίσμα του εκδημοκρατισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και της αυξανόμενης ευαισθητοποίησης σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών. Η απαγόρευση των σωματικών ποινών επιβλήθηκε με νόμο το 1979, αφού θεωρήθηκε πράξη πειθαρχικά επιλήψιμη και αντίθετη προς τις αρχές της παιδαγωγικής δεοντολογίας. Αυτό αντικατοπτρίζει την εξέλιξη των αντιλήψεων γύρω από την εκπαίδευση και τη διατήρηση ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει τον σεβασμό και την αξιοπρέπεια. Ακόμη, το 1996 διασαφηνίστηκε περαιτέρω η απαγόρευση, ειδικά όσον αφορά την ομαδική αποβολή, που έγινε χωρίς την ύπαρξη σχετικού διατάγματος

(Καραμανέ, 2014:102-123). Αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της διασφάλισης ότι οι πειθαρχικές πρακτικές στο σχολείο είναι δίκαιες, διαφανείς και σύμφωνες με τις νομικές αρχές και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Ο Ματσαγγούρας (2008:307), επισημαίνει τη σημασία των ποινών ως ένα ζωτικό συστατικό για την σχολική πραγματικότητα. Οι εκπαιδευτικοί συχνά κάνουν χρήση φυσικών ή λογικών συνεπειών μιας παραβατικής συμπεριφοράς αποσκοπώντας στην αποτροπή της. Στα σύγχρονα σχολεία, η χρήση ψυχολογικών ποινών εντοπίζεται σπάνια, ενώ οι σωματικές ποινές απαγορεύονται κατηγορηματικά. Επιπλέον, σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, απαγορεύεται στον εκπαιδευτικό να απειλεί τον μαθητή με την επιβολή μιας ποινής, καθώς ο φόβος που προκαλείται δεν θεωρείται αποτελεσματικό μέσο διαπαιδαγώγησης.

Οι τιμωρίες στα σύγχρονα σχολεία παρουσιάζουν τρεις βασικές μορφές. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναγγείλει προφορικά την τιμωρία, χωρίς να προχωρήσει στην εφαρμογή της, με σκοπό να ενημερώσει τον μαθητή για τις επιπτώσεις της απειθαρχίας προς τους σχολικούς κανόνες. Ωστόσο, αν η απειλή αυτή δεν επηρεάσει τη συμπεριφορά του μαθητή, τότε ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στην επιβολή της τιμωρίας που προανήγγειλε. Αυτή η ποινή μπορεί να εφαρμόζεται αμέσως μετά την εμφάνιση της παραβατικής συμπεριφοράς ή ανεπιθύμητης ενέργειας, με σκοπό να συνδεθεί άμεσα η ποινή με την παράβαση και να αποτραπεί στο μέλλον η επανάληψή της. Τέλος, ο δάσκαλος μπορεί να αναστείλει την εφαρμογή της τιμωρίας, επιβάλλοντας ένα συμβολικό «πρόστιμο» καλώντας τον μαθητή να αναγνωρίσει την ανεπιθύμητη πράξη, ελέγχοντας τη συμπεριφορά του. Εναλλακτικές μορφές τιμωριών περιλαμβάνουν την αλλαγή της θέσης του μαθητή εντός της αίθουσας ή ο περιορισμός του σε συγκεκριμένο χώρο της τάξης καθώς και η απομάκρυνση του μαθητή για σύντομο χρονικό διάστημα ή ακόμη και για ολόκληρη την ώρα από την τάξη (Καραμανέ, 2014:116-120).

Τέλος, αναφορικά με τις ψυχολογικές ποινές που αναφέρθηκαν μπορούμε να σημειώσουμε πως σε αυτές συγκαταλέγονται η γραπτή τιμωρία και η επίπληξη. Ωστόσο, παρατηρείται ότι η γραπτή τιμωρία δεν συνδέεται αυτόματα ή άμεσα με το συγκεκριμένο παράπτωμα, εκτός αν αυτό συνδέεται με την ελλειμματική προσοχή κατά την διάρκεια μιας εργασίας. Από την άλλη πλευρά, η επίπληξη συνήθως αποτελεί μια διαταγή για την αποκατάσταση της τάξης και συχνά συνοδεύεται από έκφραση οργής από τον εκπαιδευτικό ή από απειλές προς τον μαθητή, ενδεχομένως ακόμα και από προσωπικούς χαρακτηρισμούς (Καραμανέ, 2014:120-121).

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> : «Η χρήση της αλληλοδιδακτικής μεθόδου»**

### **3.1 Ορισμός, περιγραφή και απαρχές της μεθόδου**

Η αλληλοδιδακτική μέθοδος πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα κατά κύριο λόγο στην Αγγλία και υπήρξε δημιούργημα του Joseph Lancaster (1805), με τη μέθοδο αυτή να εφαρμόζεται στα αλληλοδιδακτικά σχολεία. Την ίδια μέθοδο συναντάμε και στο Μάνδρας των Ινδιών με τον Andrew Bell (1807, 1808) να εισάγει την συγκεκριμένη μέθοδο εφόσον επικοινωνούσε τακτικά με τον Lancaster. Οι δύο αυτοί παιδαγωγοί συνέβαλαν σημαντικά στη θεμελίωση της αλληλοδιδακτικής μεθόδου καθώς αντάλλαζαν απόψεις, στοιχεία και ιδέες που αφορούσαν τη νεοσύστατη αυτή



μέθοδο. Έπειτα, μεταφερόμαστε στην Γαλλία όπου συναντάμε τον Charles Louis Sarazin (1829) ο οποίος τροποποιεί την μέθοδο θέτοντας ως βασικό της στόχο την μαζικοποίηση της εκπαίδευσης. Η μέθοδος αυτή ξεκίνησε να χρησιμοποιείται ευρέως και να διαδίδεται παρά τις αντιρρήσεις αρκετών παιδαγωγών οι οποίοι την χαρακτήριζαν ως ένα «εργοστάσιο».

Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος άρχισε να εφαρμόζεται στα σχολεία που διαμορφώθηκαν σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο δηλαδή στα Αλληλοδιδασκτικά Σχολεία, τα οποία χωρίζονταν σε οκτώ (8) τάξεις, χωρίς όμως να υπάρχει υποχρεωτικά αντιστοιχισμός με βάση την ηλικία στις τάξεις. Οι μαθητές κατατάσσονταν σε αυτές τις τάξεις σύμφωνα με τις γνώσεις τους καθώς και σύμφωνα με την πρόοδο που σημείωναν σε κάθε μάθημα, μπορούσαν δηλαδή με αυτόν τον τρόπο να ανήκουν σε μία ή και σε περισσότερες τάξεις. Στα Αλληλοδιδασκτικά Σχολεία η διδασκαλία του κάθε μαθήματος διεξαγόταν από τους πρωτόσχολους, από μαθητές δηλαδή οι οποίοι ξεχώριζαν λόγω της καλής διαγωγής τους αλλά και λόγω των καλών επιδόσεων στα μαθήματα και ανάλογα με τα καθήκοντά τους κατηγοριοποιούνταν περαιτέρω, όπως για παράδειγμα οι γενικοί πρωτόσχολοι, οι μερικοί πρωτόσχολοι, οι ερμηνευτές, οι υπαγορευτές κλπ. με τον δάσκαλο να αναλαμβάνει ουσιαστικά την επιτήρηση της τάξης εφόσον οι ίδιοι οι μαθητές επωμίζονταν τη διδασκαλία των μαθημάτων.

Για να γνωρίσουμε καλύτερα την αλληλοδιδασκτική μέθοδο αξίζει να αναφερθούμε σε χαρακτηριστικές λεπτομέρειες που την διακρίνουν όπως είναι για παράδειγμα η αρχιτεκτονική του σχολικού κτηρίου εφόσον το κτήριο του αλληλοδιδασκτικού σχολείου έπρεπε να πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Πιο συγκεκριμένα, η αρχιτεκτονική θα έπρεπε να ανταποκρίνεται στις βασικές αρχές της μεθόδου, να βρίσκεται σε έναν σχετικά απομονωμένο δρόμο της ευρύτερης περιοχής καθώς επίσης θα πρέπει ο εσωτερικός χώρος να διακρίνεται από τον εξωτερικό. Ο εσωτερικός χώρος του σχολείου θα πρέπει να διαρθρώνεται με τέτοιο τρόπο που θα διευκολύνει τον διαρκή έλεγχο των μαθητών. Σχετικά με το σχήμα του κτηρίου παρατηρούμε πως θα πρέπει να είναι παραλληλόγραμμο με ψηλή οροφή και το μέγεθός του εξαρτάται από το εκάστοτε πλήθος των μαθητών, εφόσον σε κάθε μαθητή αντιστοιχεί συγκεκριμένος χώρος (Τζάρτζας, 2003). Θα πρέπει επίσης, να διαθέτει μεγάλα παράθυρα έτσι ώστε να αερίζεται επιμελώς ο εσωτερικός χώρος και οι αίθουσες αλλά και να αποφευχθεί η μετάδοση ασθενειών.

Στις αίθουσες η έδρα του δασκάλου θα πρέπει να είναι υπερυψωμένη και τοποθετημένη σε ψηλότερο σημείο σε σχέση με τα θρανία των μαθητών για να μπορεί να ελέγχει το σύνολο της αίθουσας. Επίσης, παρατηρούμε ειδική αναφορά ακόμη και στην κλίση του πατώματος της σχολικής αίθουσας, έχοντας τη μορφή κεκλιμένου επιπέδου, με τον δάσκαλο να βρίσκεται στην υπερυψωμένη πλευρά. Αυτό επιτρέπει στο δάσκαλο να διατηρεί πλήρη ορατότητα σε όλη την αίθουσα, προσφέροντας τη δυνατότητα άμεσης και συνεχούς επιτήρησης των μαθητών ανά πάσα στιγμή. Αυτό το στοιχείο αποτελεί μία από τις βασικές αρχές οργάνωσης του αλληλοδιδασκτικού σχολείου, όπως αναδεικνύεται και στην προηγούμενη ανάλυση. Η εσωτερική ορατότητα και η δυνατότητα μόνιμης επιτήρησης αποτελούν θεμελιώδεις αρχές της οργάνωσης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που αναπτύχθηκαν κατά τον 18ο και 19ο αιώνα στην Ευρώπη.

Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε πως ακόμα και στις τουαλέτες τοποθετούνται αρκετά ψηλές πόρτες για να μπορεί ο δάσκαλος να διακρίνει τα άκρα των μαθητών. Επιπλέον, για να αποφευχθεί η οπτική επαφή των μαθητών θα πρέπει και οι διπλανοί τοίχοι να είναι ψηλοί κάτι που αθροιστικά με τις υπόλοιπες χαρακτηριστικές λεπτομέρειες που

αναφέρθηκαν μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως η αλληλοδιδασκτική μέθοδος ακολουθεί τις πολιτικές αρχές εκείνης της εποχής, οι οποίες στόχευαν στην ολοκλήρωση και ενίσχυση της εξουσιαστικής μηχανής καθώς και στην αύξηση της απόδοσης των πολιτών.

### **3.2 Μηχανισμοί πειθάρχησης στα Αλληλοδιδασκτικά Σχολεία**

Τα σχολεία σε γενικευμένο επίπεδο αλλά ιδιαιτέρως τα Αλληλοδιδασκτικά Σχολεία, λειτουργούσαν ως μηχανισμοί μάθησης, ιεράρχησης, ελέγχου και επιβράβευσης, με σκοπό να συμβάλλουν σημαντικά στο να καλλιεργηθεί μια συγκροτημένη και πειθαρχημένη κοινωνία (Τζάρτζας, 2003). Βασικός στόχος λοιπόν, της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου υπήρξε η πειθαρχία και οι τρόποι επιβολής της, τόσο σε πνευματικό όσο και σε σωματικό επίπεδο (Παπαδάκη, 1992). Σημαντικό ρόλο στην πειθάρχηση του μαθητή των αλληλοδιδασκτικών σχολείων κατέχει ο χρόνος μέσω του κουδουνιού για παράδειγμα ο ήχος του κουδουνιού σηματοδοτεί το διάλειμμα με τους μαθητές να αποδέχονται τα όρια και τους κανόνες εφόσον ο χρόνος δεν είναι ορατός. Ένας ακόμη μηχανισμός πειθάρχησης αποτελούν τα ψηλά παράθυρα, όπως έχουν ήδη αναφερθεί, με σκοπό την απομόνωση και τον αποκλεισμό του μαθητή για να μην αποσπάται η προσοχή τους από εξωτερικούς παράγοντες αλλά και τα στενά θρανία που αποσκοπούσαν στη πειθάρχηση του σώματος με διαστάσεις που δεν άφηναν περιθώρια ελευθερίας των κινήσεων. Μηχανισμοί πειθάρχησης αποτελούσαν επίσης και η διαρκής επιτήρηση με το ιεραρχικό βλέμμα του δασκάλου να δεσπόζει στην αίθουσα έτσι ώστε να επιτευχθεί η πλήρης διαφάνεια σε όλες τις διαδικασίες μάθησης.

Συνεχίζοντας με τα παιδευτικά μέσα που χρησιμοποιούνταν στην αλληλοδιδασκτική μέθοδο και ως μέθοδος για την αξιολόγηση του μαθητή, συναντάμε τον έπαινο και την τιμωρία, τα οποία επίσης αποσκοπούσαν στην πειθάρχηση του μαθητή και στο να εμποδίσουν την πιθανή παρέκκλισή του από τον κανόνα, από τον προκαθορισμένο δηλαδή στόχο. Η οποιαδήποτε απόκλιση από τον εκάστοτε κανόνα τιμωρείται παραδειγματικά, εφόσον τέτοιες συμπεριφορές δεν συνάδουν με τα κοινωνικά πρότυπα και για αυτόν ακριβώς τον λόγο καθιερώθηκε η καλή ή και η κακή αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών. Οι μορφές της τιμωρίας στα αλληλοδιδασκτικά σχολεία περιλαμβάνουν από την λεκτική επίπληξη έως και την ταπείνωση ή ακόμη και τη σωματική τιμωρία, ενώ ως επιβράβευση συναντάμε ένα σύστημα βαθμών που ανταποκρίνεται κάθε φορά στις αποδόσεις του κάθε μαθητή. Μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους για την αλληλοδιδασκτική μέθοδο και ακόμη έναν μηχανισμό πειθάρχησης αλλά και αξιολόγησης αποτελεί η εξέταση, εφόσον συνδυάζει την επιβολή των κανόνων, την επιτήρηση, την διαφάνεια, την τιμωρία αλλά και την επιβολή της ιεραρχίας (Κοκκώνης, 1860). Συνεπώς, η εξέταση αποτελεί τον πυρήνα που ενεργοποιεί τις διαδικασίες που αποσκοπούν στην αντιμετώπιση του μαθητή ως ένα υποχείριο της εξουσίας και της γνώσης και λειτουργεί ως μέσο για την «μέγιστη δυνατή εκμετάλλευση των δυνάμεων, του χρόνου, του συνεχούς πολλαπλασιασμού των ικανοτήτων και τέλος της ιεράρχησης και της επιλογής» (Τζάρτζας, 2003).

Συνεπώς, ο μαθητής ενός αλληλοδιδασκτικού σχολείου μαθαίνει να υποτάσσεται διαρκώς και να υπακούει στις εντολές που του δίνονται καθώς και το πνεύμα του λειτουργεί μέσα σε μια διαδικασία που του επιβάλλει να αποδίδει τα μέγιστα. Η επίτευξη αυτού του στόχου διαμόρφωσε ακόμη και την διάταξη της σχολικής αίθουσας, των μεθόδων, αλλά και το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Το Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο στηρίχθηκε σε μεθόδους που αποσκοπούσαν στην επιβολή της εξουσίας και

βασίζονταν στην επιτήρηση, στην πειθαρχηση, στην εξέταση, στην τήρηση του χρονοδιαγράμματος αλλά και στην διαρκή επίβλεψη.

### **3.3 Το σύστημα των εξετάσεων**

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η εξέταση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο τόσο για το πειθαρχικό σύστημα όσο και για το αλληλοδιδασκτικό σχολείο, καθώς συνδυάζει την επιτήρηση με την κύρωση. Ως μηχανισμός επιτήρησης, η εξέταση έχει διπλό ρόλο: αφενός προάγει την απόκτηση δεξιοτήτων και αφετέρου ιεραρχεί και τιμωρεί, ενισχύοντας τη διαφάνεια στους μαθητές. Έχει επίσης έντονο τελετουργικό χαρακτήρα, καθώς αποτελεί μια σημαντική διαδικασία μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η εξέταση, που συνδυάζει κύρωση και αξιολόγηση, αποτελεί ένα μηχανισμό που διαμορφώνει τη γνώση και ενσωματώνει την εξουσία, παραμένοντας αόρατη στους μαθητές. Η εξέταση αποτελεί τον πυρήνα της διαδικασίας που θεωρεί τον μαθητή παραγωγό αλλά και αντικείμενο της εξουσίας και της γνώσης. Μέσω αυτής της διαδικασίας, επιτυγχάνεται η βέλτιστη εκμετάλλευση των δυνάμεων, του χρόνου, της δυναμικής ανάπτυξης των ικανοτήτων, της ιεράρχησης και της επιλογής. Σε αυτό το πλαίσιο, ο «Οδηγός» προέβλεπε πλήθος εξετάσεων για όλα τα μαθήματα, ενισχύοντας τον ρόλο της εξέτασης ως κριτήριο αξιολόγησης και προαγωγής της γνώσης.

Ολόκληρος ο μηχανισμός εξετάσεων στο αλληλοδιδασκτικό πρότυπο του Sarazin καλύπτει την εξέταση του συνόλου των μαθητών σε κάθε μάθημα. Αυτό περιλαμβάνει μια σειρά κοινών εξετάσεων που υποβάλλονται σε όλους τους μαθητές. Αυτές οι εξετάσεις προσφέρουν ένα ενιαίο κριτήριο αξιολόγησης και επιτρέπουν τη σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών ανεξαρτήτως του μαθήματος που παρακολουθούν. Αρχικά, η πρώτη κοινή εξέταση εφαρμόζονταν με την άφιξη ενός νέου μαθητή εφόσον ο δάσκαλος είχε την υποχρέωση να τον υποβάλει σε εξέταση, προκειμένου να τον εγγράψει στους καταλόγους του σχολείου και να τον τοποθετήσει στην κατάλληλη τάξη και ομάδα. Έπειτα, κατά τη διάρκεια της χρονιάς και κάθε ενάμιση μήνα από την έναρξη του σχολικού έτους, διενεργούνταν εξετάσεις και οι μαθητές αξιολογούνταν στην ύλη του συνόλου μαθημάτων. Ένας μαθητής προωθούνταν στην επόμενη κλάση για κάθε μάθημα, μόνον όταν αποδείκνυε ότι είχε κατανοήσει την ύλη που αντιστοιχούσε στην τρέχουσα κλάση του. Με αυτό το σύστημα, ήταν δυνατό για έναν μαθητή να παρακολουθεί, για παράδειγμα, μαθήματα ανάγνωσης στην έκτη κλάση και μαθήματα αριθμητικής στην τρίτη, ενώ σε κατάλληλες περιπτώσεις θα μπορούσε να ολοκληρώσει το δημοτικό σε ένα έτος. Ωστόσο, αυτή η πρακτική οδηγούσε σε ποικίλα χρονικά πλαίσια ολοκλήρωσης του δημοτικού, από ένα έτος για ορισμένους μαθητές έως και τρία, τέσσερα ή και περισσότερα για άλλους (Ευαγγελόπουλος, 1984).

Παρακάτω παρουσιάζεται ένα παράδειγμα της τελετουργίας που πρέπει να ακολουθείται για την εξέταση του μαθήματος της ανάγνωσης, το οποίο είναι ενδεικτικό των διαδικασιών που ακολουθούνται και στα υπόλοιπα μαθήματα. Ο δάσκαλος προσεγγίζει όλες τις ομάδες των μαθητών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, ενώ εκτελείται η άσκηση του συγκεκριμένου μαθήματος. Καθένας μαθητής κλίνεται στη σειρά να διαβάσει δημόσια ένα απόσπασμα από τους πίνακες της τάξης στην οποία βρίσκεται, ενώ ο δάσκαλος κρατάει αρχείο των επιδόσεών τους, εισάγοντας σημειώσεις για όσους φαίνονται ικανοί να προχωρήσουν σε άλλη τάξη. Αμέσως μετά την ολοκλήρωση της άσκησης, ανακοινώνονται τα ονόματα των μαθητών που προαχθήκαν. Οι προαγωγές αυτές καταγράφονται επίσης στο αρχείο καταγραφής. Αξίζει να σημειωθεί πως αυτές οι εξετάσεις ήταν δημόσιες για τα αγόρια, αλλά όχι για τα κορίτσια και κατά τη διάρκειά τους οι μαθητές αναμενόταν να είναι κατάλληλα

ντυμένοι. Στην εξέταση παρευρίσκονταν ο δάσκαλος του σχολείου, οι επίτροποι, οι ιδιοκτήτες του σχολείου, οι τοπικές αρχές, οι συγγενείς των μαθητών και διάφοροι πολίτες ενώ οι εξετάσεις πραγματοποιούνταν συνήθως στην αυλή του σχολείου.

Έτσι, τα παιδιά, ως «αντικείμενα» γνώσης, μετατίθενται, ανακατατάσσονται στις διάφορες τάξεις και καταγράφονται σε αρχεία. Επιπλέον, η τακτική διεξαγωγή των εξετάσεων συνέβαλε έμμεσα στη διατήρηση της τάξης, για παράδειγμα ένας μαθητής που είναι εξοικειωμένος με τα μαθήματα μιας τάξης είναι πιθανό να γίνει ανήσυχος και, ενδεχομένως, να προκαλέσει αταξία. Έτσι, είναι αναγκαίο να ανακαταταχθεί άμεσα, προκειμένου να ενταχθεί ξανά στο σύστημα (Σολομών, 1992 : 145-147).

### **3.4 Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος έκανε την εμφάνιση της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την εγκαθίδρυση του Αλληλοδιδασκτικού Σχολείου πριν ακόμα το ξέσπασμα της ελληνικής επανάστασης το 1821 αν και επίσημα οι πρώιμες συστηματικές προσπάθειες για την εφαρμογή αυτής της μεθόδου σημειώνονται στην περίοδο του Ιωάννη Καποδίστρια. Γνωρίζουμε πως η αλληλοδιδασκτική μέθοδος εφαρμόστηκε σύμφωνα με το πρότυπο του Sarazin και διδάχθηκε κατά κύριο λόγο από το 1829 και έπειτα στο νεοϊδρυθέν πρότυπο σχολείο της Αίγινας, στο οποίο τόσο οι γραμματοδιδάσκαλοι του σχολείου όσο και οι μελλοντικοί δάσκαλοι εξασκούσαν στη νέα αυτή μέθοδο που εισάχθηκε στον ελλαδικό χώρο. Για τη διδασκαλία της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου χρησιμοποιήθηκε το εγχειρίδιο του Sarazin το οποίο μεταφράστηκε από τον μαθητή Ιωάννη Κοκκώνη και προσαρμόστηκε σύμφωνα με τα ελληνικά δεδομένα καθώς με το διάταγμα 1032/12.7.1830 (ΓΕΕ, αρ. 68, 1830) του Καποδίστρια ορίστηκε η αλληλοδιδασκτική ως η μοναδική επίσημη διδασκτική μέθοδος για το δημοτικό σχολείο (Τζάρτζας, 2003). Το εγχειρίδιο αυτό έγινε γνωστό ως «οδηγός της αλληλοδιδασκτικού μεθόδου» ή απλά ως «οδηγός» με τη νέα αυτή μέθοδο να εγκαθιδρύεται και να κυριαρχεί στα ελληνικά σχολεία κατά τον 19ο αι. (Τζάρτζας, 2003).

Τον Μάιο του 1828 στα νησιά του Αιγαίου λειτουργούσαν 92 σχολεία βασικής εκπαίδευσης εκ των οποίων μόνο τα 23 ήταν αλληλοδιδασκτικά, καθώς τα υπόλοιπα λειτουργούσαν ακολουθώντας την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας, κάτι που αποκαλύπτει την βαθιά ριζωμένη παραδοσιακή διδασκαλία στον ελλαδικό χώρο τόσο στην συνείδηση των απλών πολιτών όσο και των λογίων. Συνεπώς, η καθολική εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου προϋπέθετε και την μεταβολή της νοοτροπίας και της συνείδησης των απλών πολιτών για την αλληλοδιδασκτική μέθοδο μέσα από την εξύψωσή της.

Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος έχει δεχθεί την αυστηρή κριτική των σύγχρονων μελετητών, οι οποίοι τονίζουν πως: «η αλληλοδιδασκτική μέθοδος στην αυστηρή εφαρμογή της, αποδείχθηκε «μηχανικό σύστημα», που εφάρμοζαν άπειροι μαθητές. Η αυστηρή επίβλεψη των μικρών μαθητών από πιο μεγάλους μεταβαλλόταν αρκετές φορές σε «φιλική συνεργασία» (Κανάκης, 2001). Στον αντίλογο υποστηρίζεται πως η αλληλοδιδασκτική μέθοδος αποτέλεσε βασικό πυλώνα για την δημιουργία νέων μεθόδων διδασκαλίας, όπως είναι για παράδειγμα η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η οποία βασίστηκε και ενέχει στοιχεία της αλληλοδιδασκτικής.

### **3.5 Η συμβολή του Καποδίστρια**

Όπως έχει αναφερθεί, η συμβολή του Ιωάννη Καποδίστρια στην εισαγωγή και διάδοση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου στον ελλαδικό χώρο αποτέλεσε τον βασικότερο και

σημαντικότερο πυλώνα. Πιο αναλυτικά και περνώντας σε μια σύντομη ιστορική αναδρομή, παρατηρούμε πως ο Καποδίστριας υποστήριξε την αλληλοδιδασκτική μέθοδο αμέσως μετά την άφιξή του στην Ελλάδα, καθώς δύο μόλις μήνες μετά την άφιξή του (στις 11 Ιανουάριου 1828), κάλεσε τον Γ. Κλεόβουλο αναθέτοντάς του την οργάνωση σχολείου για τα ορφανά παιδιά του πολέμου τα οποία κατόπιν ενεργειών του Καποδίστρια βρισκόνταν στον Πόρο (Αβδαλή, 1994). Ο Κλεόβουλος μετά την αποδοχή της πρόσκλησης του κυβερνήτη μεταβαίνει στο νησί και οργανώνει κατά τις αρχές του Απριλίου το πρώτο αλληλοδιδασκτικό σχολείο της Κυβέρνησης Καποδίστρια. Στις 11 Ιουλίου 1829 στην Εθνική Συνέλευση στο Άργος, ο Καποδίστριας αναφερόμενος στην οργάνωση της εκπαίδευσης και μαχόμενος υπέρ της βασικής εκπαίδευσης θεωρεί πως με αυτόν τον τρόπο τίθενται οι βάσεις της παιδείας και αναφέρει: «Όταν η βάση αυτή τεθή επάνω εις σταθερά θεμέλια, τότε χρέος τῆς Κυβερνήσεως θέλει εἶσθαι τὸ νὰ συστήσῃ χωρὶς ἀναβολῆν κεντρικὰ Σχολεῖα εἰς διαφόρους ἐπαρχίας τῆς Ἐπικρατείας, ὅπου οἱ κατὰ τὴν Ἀλληλοδιδασκτικὴν τελειοποιηθέντες μαθηταὶ θέλουν κατασταθῆ ἐπιδεικτικοὶ διδασκαλίας ἀνωτέρας εἰς τὴν φιλοσοφίαν, καὶ εἰς τὰς ἐπιστήμας καὶ εἰς τὰς τέχνας» (Ευαγγελόπουλος, 1984). Μετά την ολοκλήρωση της Δ' Εθνοσυνέλευσης του Άργους και με Ψήφισμα της ΙΑ' (2 Αυγούστου 1829) αποφασίζεται η συγκέντρωση πόρων που θα διατεθούν για την επίλυση των εκπαιδευτικών θεμάτων με βασικό στόχο την διεύρυνση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και την ίδρυση Προτύπων σχολείων, στα οποία θα εκπαιδεύονται οι αλληλοδιδάσκαλοι (Αβδαλή, 1994).

Τον μήνα Οκτώβριο της ίδιας χρονιάς παρατηρείται η νομοθέτηση των μέτρων οργάνωσης της εκπαίδευσης και ιδιαιτέρως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την κυβέρνηση Καποδίστρια. Πιο συγκεκριμένα, η ευθύνη για την λειτουργία των αλληλοδιδασκτικών σχολείων αποφασίστηκε να ανήκει στους Προσωρινούς Διοικητές και τους Ἐκτακτους Επιτρόπους καθώς η εποπτεία των σχολείων αυτών ανατέθηκε στην τοπική σχολική εφορεία, η οποία θα έπρεπε να στελεχώνεται από άτομα με ιδιαίτερες αρετές, αρχές και γνώσεις, όπως είναι η αγάπη για την πατρίδα, το ήθος αλλά και οι κατάλληλες γνώσεις. Η κυβέρνηση του Καποδίστρια αποφάσισε να θέσει τις συγκεκριμένες παραμέτρους σχετικά με την επιλογή των στελεχών της εποπτείας των σχολείων, εφόσον θέλησε να αποκλείσει τους Κοτζαμπάσηδες από την συμμετοχή στην οργάνωση της παιδείας και του εκπαιδευτικού συστήματος, θέτοντας τις βάσεις για ένα κράτος που θα λειτουργεί ακολουθώντας τα πρότυπα των δυτικών κρατών (Αβδαλή, 1994).

Ο νέος κυβερνήτης μέσω των αλληλοδιδασκτικών σχολείων προσπάθησε να μεταδώσει στους μαθητές τις αρχές και τις αξίες πάνω στις οποίες θεμελίωσε ένα νέο πολιτικό σύστημα, το οποίο σκόπευε να εγκαθιδρύσει στην Ελλάδα. Μέσα στον γενικότερο πολιτικό σχεδιασμό της κυβέρνησης του Καποδίστρια θεσπίζονταν μέτρα τα οποία είχαν μακροπρόθεσμο χαρακτήρα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εντάχθηκε και το εκπαιδευτικό πλάνο, που προέβλεπε την πρόσβαση όλων ανεξαιρέτως των πολιτών στην εκπαίδευση, εφόσον ο κυβερνήτης υποστήριζε πως με αυτόν τον τρόπο οι νέοι θα μπορούσαν να αποκτήσουν πολιτική ωριμότητα και θα αποτρέπονταν το σενάριο του να γίνουν οι νέοι έρμαια οποιουδήποτε λαϊκιστή. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, επεδίωκε να δημιουργηθούν αλληλοδιδασκτικά σχολεία σε όλες τις επαρχίες της χώρας, ακόμα και στα χωριά, εφόσον υποστήριζε πως: «τα τέκνα των χωρικών μας να μην μένωσι και αυτά άμοιρα των μαθημάτων και της αναγνώσεως και γραφής, τα οποία είναι τα πρώτα βοηθήματα εις ανθρωπισμόν».

Κύριο μέλημα του Καποδίστρια υπήρξε η προώθηση του συστήματος των αλληλοδιδασκτικών σχολείων αλλά και γενικότερα η αναβάθμιση όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, κάτι που διακρίνεται εμφανέστατα σε αρκετά σημεία τόσο των λόγων του όσο και των επιστολών του. Υπό αυτό το πρίσμα δεν είναι τυχαίο και το διάγγελμα της Δ' Εθνικής Συνέλευσης, στις 30 Ιουλίου 1829 το οποίο αναφέρει: «σχολεία ανωτέρας τάξεως διά τους νέους έλληνας, τόσον τους αφιερωθησομένους εις τα εκκλησιαστικά, όσο και εις τους μέλλοντας να υπηρετήσουν την πατρίδα, εις τα πολιτικά ή να διατρέξουν το στάδιον των επιστημών, των τεχνών και της φιλολογίας» (Διαμαντής, 2006).

### **3.6 Επιμέρους γνωρίσματα της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου**

Ο Καποδίστριας αντιμετώπισε τη λειτουργία του αλληλοδιδασκτικού σχολείου στην Ελλάδα με κάποια αντίφαση, καθώς επιθυμούσε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με ενιαία δομή σε όλη την Ελληνική επικράτεια, βασιζόμενο στις αρχές του αλληλοδιδασκτικού σχολείου που θα ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις μιας φθηνής λαϊκής εκπαίδευσης (Κοντονή, 1997). Ωστόσο, το 1880 επικράτησε η μορφή του συνδιδασκτικού σχολείου, το οποίο συνέβαλε στη δημιουργία των σημερινών σχολείων. Στο πλαίσιο αυτό, θα εξετάσουμε τα ιδιαίτερα επιμέρους χαρακτηριστικά της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, όπως εφαρμόστηκε στον Ελλαδικό χώρο, εστιάζοντας κυρίως στην εφαρμογή της πειθαρχίας στους μαθητές και στις κυρώσεις που επιβάλλονταν στους παραβάτες. Οι μαθητές ήταν υποχρεωμένοι να τηρούν ορισμένους κανόνες προκειμένου να αποφύγουν την επιβολή ποινών. Αυτοί οι κανόνες αφορούσαν αρχικά, στην ώρα προσέλευσης τόσο το πρωί όσο και το απόγευμα κατά την αποχώρηση όπως και στη συμπεριφορά τους κατά την άφιξη και την αναχώρηση από το σχολείο. Τέλος, οι μαθητές έπρεπε να εισέρχονται στο σχολείο φροντισμένοι και ευπαρουσίαστοι, με καθαρή και περιποιημένη εμφάνιση.

Μέσα στην αίθουσα, οι μαθητές έπρεπε να παραμένουν ήσυχοι και να μην διακόπτουν τον εξεταζόμενο μαθητή. Επιπλέον, έπρεπε να κρατούν σημειώσεις σύμφωνα με τις οδηγίες του δασκάλου και κατά τη διάρκεια της παράδοσης των μαθημάτων να δείχνουν τη δέουσα προσοχή και να κρατούν τα χέρια τους στο θρανίο. Επίσης, ήταν υποχρέωσή τους να φροντίζουν επιμελώς οτιδήποτε χρησιμοποιούσαν στη διάρκεια του μαθήματος, όπως τα βιβλία και τις πλάκες γραφής, να είναι σε καλή κατάσταση, ενώ έπρεπε να σέβονται και τα αντικείμενα των συμμαθητών τους. Οι κανόνες αυτοί δεν ίσχυαν μόνο κατά τις σχολικές ώρες, αλλά και στο σπίτι, όπου αναμένονταν συμπεριφορά εντός των καθιερωμένων προτύπων σεβασμού και υπακοής απέναντι στους μεγαλύτερους. Η συμπεριφορά που δεν υιοθετούσε τα παραπάνω πρότυπα θεωρούνταν απαράδεκτη, ενώ κατά τις εκτός σχολείου ώρες οι μαθητές είχαν το δικαίωμα να μεταβαίνουν μόνο στην εκκλησία για να ακούσουν τους ύμνους (Κοντονή, 1997).

Σύμφωνα με το Εγχειρίδιο του Ι. Κοκκώνη, η ποινή χρησιμοποιούνταν ως μέσο ευαισθητοποίησης των μαθητών, με σκοπό να προκαλέσει ντροπή και ενοχή για τις πράξεις τους (Κοκκώνης, 1860). Έτσι, οι μαθητές που δεν ανταποκρίνονταν σωστά στις ασκήσεις υποχωρούσαν από τη θέση τους και την παρέδιδαν σε εκείνον που διόρθωνε σωστά. Ωστόσο, η πλέον προσβλητική μορφή τιμωρίας για την προσωπική τους αξιοπρέπεια ήταν τα «ποινικά παράσημα». Σε αυτήν την περίπτωση, ο μαθητής που έκανε ένα σφάλμα υποχρεωνόταν να φοράει μια πινακίδα με τον χαρακτηρισμό που αντιστοιχούσε στο σφάλμα του, όπως για παράδειγμα «είμαι ψεύτης» αν έλεγε ψέματα. Ο δάσκαλος ενημέρωνε τους γονείς σε περίπτωση που ο μαθητής δεν συμπεριφερόταν σύμφωνα με τους κανόνες του αλληλοδιδασκτικού σχολείου.

Επιπλέον, οι κακότεροποι μαθητές αναγράφονταν στον πίνακα της ατίμωσης, που κρεμόταν κοντά στο βάθρο, για να επισημαίνονται οι παραβάτες (Κοκκώνης, 1860).

Άλλες μορφές τιμωρίας περιλάμβαναν τη στέρηση ελεύθερου χρόνου για τους μαθητές που κατέφθαναν στο σχολείο χωρίς να έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα για τα μαθήματα της ημέρας. Επιπλέον, υπήρχε η ποινή της νηστείας, κατά την οποία οι μαθητές παρέμεναν κλεισμένοι στο σχολείο χωρίς φαγητό μέχρι την έναρξη των απογευματινών μαθημάτων, προκειμένου να μελετήσουν τα μαθήματά τους. Αυτές οι πρακτικές, ωστόσο, ήταν αποθαρρυντικές για τους μαθητές και οδηγούσαν σε απομάκρυνσή τους από το σχολείο, χωρίς να επιτυγχάνονται οι επιθυμητοί στόχοι της τιμωρίας. Μια άλλη μορφή τιμωρίας ήταν ο μαθητής να στέκεται όρθιος στην αίθουσα, με το ένα πόδι στηριγμένο στον τοίχο, για κάποιο χρονικό διάστημα (Κοκκώνης, 1860).

Οι προαναφερθείσες κυρώσεις εφαρμόζονταν για μικρότερα παραπτώματα ενώ σε περιπτώσεις σοβαρότερων παραβάσεων, συγκροτούνταν ένα ειδικό δικαστήριο, το οποίο απαρτιζόταν από τον δάσκαλο και ορισμένους μαθητές και πρωτόσχολους. Επίσης, προβλεπόταν η οριστική αποβολή του μαθητή από το σχολείο σε περίπτωση μακρόχρονης απουσίας. Πέραν των κυρωτικών μέτρων που περιγράφονταν στο Εγχειρίδιο, οι δάσκαλοι είχαν την αυθεντία να επιβάλλουν δικές τους κυρώσεις, οι οποίες συχνά ήταν αυστηρότερες. Ορισμένοι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν σωματική βία κατά των μαθητών, χτυπώντας τους με ράβδους ή άλλα αντικείμενα όπως ήταν οι βέργες. Παρόλο που αυτή η πρακτική δεν εγκρινόταν από τη γραμματεία του υπουργείου, εφόσον οι ποινές προοριζόταν προς ηθική συνέτιση και όχι σε σωματική κακοποίηση, ορισμένοι δάσκαλοι διαφωνούσαν με τις επίσημες αντιλήψεις και συνέχιζαν να χρησιμοποιούν τη βέργα για την «εκπαίδευση» των μαθητών (Λέφας, 1949).

Οι δάσκαλοι ανέπτυξαν διάφορες μεθόδους τιμωρίας, μεταξύ των οποίων και η τιμωρία της φάλαγγας, που αντλούσε έμπνευση από την εκπαίδευση των στρατιωτών. Κατά τη διαδικασία αυτή, ο μαθητής ξάπλωνε τοποθετώντας τα πόδια του ανάμεσα σε δύο κομμάτια ξύλο, τα οποία ο δάσκαλος έστριβε μέχρι να προκληθεί οίδημα στα πόδια του. Επίσης, οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν τη βέργα ή άλλα αντικείμενα για να χτυπήσουν τις πατούσες των μαθητών. Άλλες μέθοδοι περιλάμβαναν τα χαστούκια, τον ξυλοδαρμό με το μαστίγιο, το φτύσιμο από τους συμμαθητές καθώς και το να καθίσουν με τα γόνατά τους σε μυτερά αντικείμενα, ενώ κρατούσαν βάρη πάνω από το κεφάλι τους (Χατζηβασιλείου, 1988). Αυτές οι τακτικές είχαν σοβαρές συνέπειες για την υγεία των μαθητών, περιλαμβανομένων προβλημάτων στην ακοή και την όραση, ενώ επηρέαζαν αρνητικά την ψυχολογία τους λόγω των εξευτελιστικών και προσβλητικών πρακτικών που εφαρμόζονταν.

Η πρακτική της αυστηρής τιμωρίας που εφαρμοζόταν στα αλληλοδιδασκτικά σχολεία είχε ως αποτέλεσμα την επιβολή μιας αυστηρής πειθάρχησης, αλλά συγχρόνως προκαλούσε εξευτελισμό της προσωπικότητας των μαθητών. Αυτές οι πρακτικές δεν συνάδουν με τη σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση, καθώς χρησιμοποιούνταν βία και επέβαλλαν την αυθαιρεσία του δασκάλου πάνω στους μαθητές. Οι μαθητές υφίσταντο επώδυνες και εξευτελιστικές καταστάσεις, που είχαν σαν αποτέλεσμα την υποβάθμιση της αυτοεκτίμησής τους ενώ παράλληλα η χρήση τέτοιων μεθόδων μετέφερε μηνύματα βίας και τιμωρητικής ή ακόμα και εκδικητικής διάθεσης από τον δάσκαλο προς τους μαθητές, αντί να προωθεί μια φιλική σχέση και ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους.

Παρατηρούμε πως στα αλληλοδιδασκτικά σχολεία αντί να παρέχονται κίνητρα και μεταστροφή προς την εκπαίδευση, οι μαθητές αντιμετώπιζαν απόλυτα αυταρχικές

πρακτικές που εστίαζαν στην επιβολή αυθαιρεσίας και όχι στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της δημιουργικότητάς τους. Αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε έλλειψη ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση και στην απομάκρυνσή τους από το σχολείο. Τέτοιες συμπεριφορές, που υπονόμευαν την προσωπικότητα των μαθητών, ενθάρρυναν και τους γονείς να αποδέχονται την κακομεταχείριση των παιδιών τους, με την παροχή στήριξης σε πρακτικές που οδηγούσαν σε σωματική και ψυχική βία, πιστεύοντας ότι θα οδηγούσαν σε εξανθρωπισμό.

Η κατάσταση που περιγράφεται αποδεικνύει την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος εκείνης της εποχής. Οι δάσκαλοι συχνά ήταν ανεπαρκώς εκπαιδευμένοι και ενδεχομένως έλειπε η παιδαγωγική τους προσέγγιση. Επιπλέον, η κακή κατάσταση των σχολικών υποδομών και η χρήση ακατάλληλων βιβλίων επιδείνωναν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Η παιδαγωγική προσέγγιση των εκπαιδευτικών παίζει ένα κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και των αξιών των μαθητών. Αντί να επικεντρώνονται αποκλειστικά στην επιβολή ποινών, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να ενθαρρύνουν τη θετική συμπεριφορά και να προωθούν μια ανοιχτή και φιλική σχέση με τους μαθητές τους. Αντιθέτως, η έλλειψη δημοκρατικής και φιλικής στάσης από τους δασκάλους μπορεί να επιδεινώνει τη σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη κινήτρων για τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ανάπτυξη θετικής συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική κοινότητα πρέπει να εργαστεί προς τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και των συνθηκών μάθησης προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κλίμα που θα ενθαρρύνει τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών.

Η αντίθεση μεταξύ του αλληλοδιδακτικού σχολείου και του σύγχρονου είναι εμφανής και αντιπροσωπεύει μια σημαντική εξέλιξη στην εκπαιδευτική πρακτική. Το σύγχρονο σχολείο επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των μαθητών ως ολοκληρωμένων ατόμων, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές τους ανάγκες, διαφορές και κλίσεις. Ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι πλέον απλώς να επιβάλλει πειθαρχία, αλλά να καθοδηγεί, να εμπνέει και να υποστηρίζει την ανάπτυξη των μαθητών. Είναι σημαντικό να διακρίνεται η ανάγκη για πειθαρχία από την αυστηρότητα και τη σκληρότητα. Ενώ η πειθαρχία είναι σημαντική για τη διατήρηση της τάξης και της διάθεσης για μάθηση, η αυστηρότητα μπορεί να είναι αποθαρρυντική και να εμποδίζει την ελεύθερη έκφραση και ανάπτυξη των μαθητών. Συνοψίζοντας, το σύγχρονο σχολείο έχει αναγνωρίσει την ανάγκη για μια πιο ανθρωποκεντρική προσέγγιση στην εκπαίδευση, που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του ατόμου σε όλες τις διαστάσεις του, ενώ τονίζει τη σημασία της ελεύθερης έκφρασης, της αυτογνωσίας και της κριτικής σκέψης.



## ΜΕΡΟΣ Β': ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> : «ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ»

#### 4.1 Ερευνητικοί στόχοι

Ο κύριος στόχος της παρούσας έρευνας εστιάζεται στην ανάλυση των πειθαρχικών πρακτικών που εφαρμόζονταν στην εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική περίοδο της ελληνικής ιστορίας. Σκοπός της έρευνας είναι να προσφέρει μια λεπτομερή κατανόηση των εκπαιδευτικών συστημάτων και της πειθαρχίας που επικρατούσαν στη χώρα την εποχή εκείνη. Μέσω αυτής της ανάλυσης, ο αναγνώστης θα μπορέσει να αναπτύξει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον τρόπο που διαμορφώνονταν οι αξίες και οι στόχοι της εκπαίδευσης σε διαφορετικές εποχές και κοινωνικούς πολιτισμούς. Ο όρος «πειθάρχηση» αναφέρεται στις πρακτικές και τους σκοπούς που κυριαρχούσαν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, με την έννοια των ιδεολογικών και κοινωνικών αξιών που προωθούνταν μέσω της εκπαίδευσης. Η έρευνα αποσκοπεί στην κατανόηση των διαφόρων χαρακτηριστικών που επηρέαζαν την εκπαιδευτική πολιτική και τις πειθαρχικές πρακτικές κατά τη μεταπολεμική περίοδο.

Στην αρχαία Σπάρτη (1100 π.Χ. - 192 π.Χ.), όπου η κοινωνία ήταν επικεντρωμένη στον πόλεμο και τις συγκρούσεις, το εκπαιδευτικό σύστημα επιδίωκε την προετοιμασία των νέων για να μετατραπούν σε γενναίοι πολεμιστές. Στο μεσαιωνικό εκπαιδευτικό σύστημα (5ος - 15ος αιώνας μ.Χ.), όπου οι κοινωνικές ανάγκες εξελίχθηκαν, άλλαξαν ταυτόχρονα και οι στόχοι και οι μέθοδοι της αγωγής και της πειθαρχίας. Ο ρόλος των δασκάλων επεκτείνεται για να περιλαμβάνει τη διδασκαλία βασικών γνώσεων, όπως η αριθμητική και η γλώσσα, καθώς και τη διδασκαλία καλών τρόπων συμπεριφοράς που επιτρέπουν στους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες για την επιβίωση. Συνεπώς, οι μέθοδοι πειθάρχησης περιλάμβαναν τεχνικές που εξυπηρετούσαν τους στόχους αυτούς.

Στη νεότερη ελληνική ιστορία, η πειθάρχηση που εφαρμόζεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στοχεύει κυρίως στην ομαλή ένταξη των νέων στο κοινωνικό πλαίσιο. Το σχολείο προσδοκά τη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων πολιτών οι οποίοι θα συνεισφέρουν ενεργά στην κοινωνία. Η πειθάρχηση στο πλαίσιο αυτό δεν περιορίζεται μόνο στην επιβολή κανόνων και κυρώσεων, αλλά προσδίδει έμφαση στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της ευαισθησίας στις κοινωνικές διαφορές. Η διαδικασία αυτή επιδιώκει να διδάξει στους μαθητές τις ικανότητες της κριτικής σκέψης και του διαλόγου, προάγοντας την ανάλυση των κοινωνικών προβλημάτων και τη διαμόρφωση θετικών στάσεων έναντι της πολυμορφίας και της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Μέσω της πειθάρχησης στη σύγχρονη εκπαίδευση, οι νέοι καλούνται όχι μόνο να εκμεταλλευτούν το δυναμικό τους για την ατομική τους επιτυχία, αλλά και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας διαφορετικής, πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

##### 4.1.1 Ερωτήματα έρευνας

Συγκεκριμένα, η έρευνα θα επικεντρωθεί στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Ποιος είναι ο βαθμός αποτελεσματικότητας των μεθόδων πειθάρχησης σήμερα σε σχέση με το παρελθόν;

2. Για ποιες συμπεριφορές επιβάλλονταν κυρίως τιμωρίες και τι είδους ποινές ήταν αυτές;
3. Εφαρμόζονταν βαριές τιμωρίες ή και αυστηρά μέτρα; Εάν ναι, με ποιον τρόπο;
4. Ποια ήταν η αντίληψη της κοινωνίας για τους τρόπους πειθάρχησης της εποχής;
5. Πιστεύετε υπήρχε σύνδεση μεταξύ της πειθάρχησης και της αξιολόγησης;

#### **4.1.2 Συνθήκες έρευνας και ερευνητικό πλαίσιο**

Η ερευνήτρια επέλεξε το δείγμα της έρευνας σκόπιμα έχοντας ήδη επαφή με ένα από τα μέλη του συλλόγου. Συνεπώς, η ευκολία της πρόσβασης στο σύλλογο αποτέλεσε το λόγο επιλογής του συγκεκριμένου τόπου για τη διεξαγωγή της έρευνας. Ωστόσο, τα άτομα που προσφέρθηκαν εθελοντικά να συμμετέχουν στην έρευνα δεν είχαν καμία προηγούμενη σχέση με την ερευνήτρια. Οι συμμετέχοντες ανήκαν σε εύρος ηλικίας από 70 έως 90 ετών και η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική. Από την έναρξη της διαδικασίας, είχαν πλήρη επίγνωση του περιεχομένου της, ενώ η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μια επίσκεψη πριν την περίοδο του Πάσχα. Συγκεκριμένα, στις 20 Απριλίου, η ερευνήτρια επισκέφτηκε το Σωματείο Συνταξιούχων Οργανισμού Ασφάλισης Ελεύθερων Επαγγελματιών που εδρεύει στην πόλη της Λάρισας, όπου κάποιοι και κάποιες από τα μέλη του σωματείου, αποδέχτηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από διάφορες γεωγραφικές περιοχές. Τελικά, παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν με κάποιες διαφορές τις ίδιες ή παρόμοιες μεθόδους πειθάρχησης.

Η ερευνήτρια έθεσε ως κύριο μέλημά της την δημιουργία θετικού κλίματος καθώς και την άνεση των συνεντευξιαζόμενων, συνεπώς, επιδίωξε να προσεγγίσει τους συμμετέχοντες με ειλικρίνεια, προκειμένου τα αποτελέσματα να απηχούν μια θετική ψυχολογική διάθεση και αμοιβαία εμπιστοσύνη. Τέλος, οφείλουμε να σημειώσουμε πως η ερευνήτρια στο πλαίσιο της διεξαγωγής των συνεντεύξεων παρείχε όλες τις απαραίτητες διευκρινίσεις και πληροφορίες έτσι ώστε να λυθούν διεξοδικά οι απορίες των συμμετεχόντων και επίσης βοήθησε στην καταγραφή των απαντήσεων του μεγαλύτερου σε ηλικία συμμετέχοντα όταν της ζητήθηκε.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά οκτώ άτομα, τέσσερις γυναίκες και τέσσερις άνδρες. Οι γυναίκες ήταν ηλικίας 70, 76, 81 και 85 ετών και προέρχονταν από περιοχές της Λάρισας, του Τυρνάβου και της Ελασσόνας. Οι άνδρες, αντίστοιχα, ήταν ηλικίας 72, 77, 83 και 90 ετών και κατάγονταν από περιοχές της Φαλάνης, της Κρανιάς Ολύμπου, του Στομίου και της Λάρισας. Σημειώνεται ότι όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ολοκληρώσει την 6η Δημοτικού.

#### **4.1.3 Μέθοδος δειγματοληψίας, εργαλεία και εγκυρότητα έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε από σύλλογο που επισκέφτηκε η ερευνήτρια, καθιστώντας το σκόπιμα επιλεγμένο, εφόσον η επιλογή του δείγματος βασίζεται στην υποκειμενική γνώση της ερευνήτριας για τα χαρακτηριστικά του δείγματος, και όχι σε αντικειμενικές ή τυχαίες τεχνικές. Αναλυτικά, το δείγμα σκοπιμότητας (purposive sampling), σημαίνει ότι ο/η ερευνητής/-τρια επιλέγει συνειδητά το δείγμα, αντί να το

επιλέγει τυχαία και η επιλογή αυτή γίνεται επειδή τα μέλη αυτού του δείγματος διαθέτουν τις γνώσεις, τα χαρακτηριστικά και τη διάθεση να προσφέρουν πιο ολοκληρωμένες και βαθιές απαντήσεις στην ερευνητική ερώτηση (Mantzoukas, 2007). Πιο συγκεκριμένα, η επιλογή του δείγματος προήλθε από εθελοντική συμμετοχή των ατόμων χωρίς να αποκλειστεί κάποιος από τους εθελοντές. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος δειγματοληψίας ευκολίας, καθώς το δείγμα επιλέχθηκε βολικά για την ερευνήτρια. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η μέθοδος αυτή είναι μεροληπτική, εφόσον τα συμπεράσματα ισχύουν μόνο για πληθυσμούς με κοινά χαρακτηριστικά με αυτά του δείγματος (Ρούσσο, Τσαούσης, 2011:43). Επιπλέον, οι σκοποί της έρευνας γνωστοποιήθηκαν στους συμμετέχοντες πριν την έναρξη της διαδικασίας.

Στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, επιδιώκουμε να εξετάσουμε τους τρόπους και τα μέσα πειθάρχησης που εφαρμόζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της μεταπολεμικής Ελλάδας. Προκειμένου να κατανοήσουμε πλήρως την ιστορική πραγματικότητα και το πλαίσιο διαμόρφωσης της πειθάρχησης στο εκπαιδευτικό σύστημα, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί μια ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο του γραπτού ερωτηματολογίου που περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Η επιλογή για την ποιοτική μέθοδο έρευνας βασίζεται στην ανάγκη για βαθύτερη κατανόηση των εμπειριών, των αντιλήψεων και των απόψεων των συμμετεχόντων σχετικά με το θέμα της πειθάρχησης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσω της μεθόδου που επιλέχθηκε, θα δώσουμε την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους, προσφέροντας έτσι ένα πλούσιο υλικό για ανάλυση.

Αρχικά, αξίζει να αναφέρουμε πως η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην κατανόηση και την ερμηνεία πολύπλοκων κοινωνικών φαινομένων μέσω της συλλογής και της ανάλυσης ποικίλων δεδομένων, όπως συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, και αναφορές. Στην ποιοτική έρευνα, η έμφαση δίνεται στην εξερεύνηση των συναισθημάτων, των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων, προκειμένου να κατανοηθεί βαθύτερα το φαινόμενο που μελετάται. Η ποιοτική έρευνα συχνά χρησιμοποιεί μια ποικιλία μεθόδων συλλογής δεδομένων, όπως οι συνεντεύξεις, οι παρατηρήσεις και οι φωτογραφίες, προκειμένου να αποκτήσει πλήρη και βαθιά κατανόηση του φαινομένου. Οι ερευνητές συχνά χρησιμοποιούν αναλυτικές μεθόδους, όπως η θεματική ανάλυση, η φαινομενολογία και η γενεαλογική ανάλυση, προκειμένου να εξετάσουν τα δεδομένα και να αναδείξουν συνδέσεις και πρότυπα.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσουμε τη σημασία και τη λειτουργία της πειθαρχίας στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της μεταπολεμικής Ελλάδας. Πιο συγκεκριμένα, για την εκπόνηση της έρευνας και τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του γραπτού ερωτηματολογίου που περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, μέσω των οποίων θα διερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές αντιλαμβάνονταν και ανταποκρίνονταν στις πρακτικές πειθαρχίας, καθώς και την επίδρασή τους στη συμπεριφορά των παιδιών.

Το γραπτό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού τύπου αποτελεί ένα από τα κύρια εργαλεία συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Σε αντίθεση με τα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου, τα οποία περιορίζουν τις απαντήσεις σε προκαθορισμένες επιλογές, οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους με

δικά τους λόγια. Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου ενθαρρύνουν την αυθόρμητη και ειλικρινή ανταπόκριση των συμμετεχόντων, επιτρέποντας στους ερευνητές να αποκτήσουν μια βαθύτερη κατανόηση των θεμάτων που μελετούν. Επιπλέον, το γραπτό ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού τύπου είναι ευέλικτο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορα ερευνητικά πλαίσια, όπως σε συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης και ατομικές έρευνες. Οι απαντήσεις που συλλέγονται μέσω αυτής της μεθόδου μπορούν να αναλυθούν θεματικά, επιτρέποντας την εξαγωγή μοτίβων και θεμάτων που αντανακλούν τις πραγματικές αντιλήψεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων.

Σύμφωνα με τους Neuert, Meitinger, Behr & Schonlau (2021), τα τελευταία χρόνια παρατηρείται πως ολοένα και ενισχύεται η ανακάλυψη της αξίας των ανοικτού τύπου ερωτήσεων καθώς και οι διάφορες περιπτώσεις όπου μπορούν να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την έρευνα, κάτι που δεν μπορούν να προσφέρουν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου. Επιπλέον, τονίζεται η σημασία της συλλογής και ανάλυσης των ανοικτού τύπου δεδομένων μέσω της παρουσίασης ερευνών που δείχνουν την αποτελεσματικότητα και την αξία της χρήσης τους (Neuert, et al., 2021).

Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια επισκέφθηκε με φυσική παρουσία το σωματείο συνταξιούχων που προαναφέρθηκε, παρουσίασε την έρευνα και τους σκοπούς της και προσκάλεσε εθελοντές να συμμετάσχουν. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν γραπτώς το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλαμβάνει ένα σύνολο ερωτήσεων που καλύπτουν τα θέματα που ενδιαφέρουν την ερευνήτρια. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες έχουν την ελευθερία να απαντήσουν σε κάθε ερώτηση με τη δική τους μοναδική προοπτική και να προσθέσουν όποιες πληροφορίες θεωρούν σημαντικές. Η ερευνήτρια ήταν παρούσα για να παρέχει διευκρινίσεις και βοήθεια, ειδικά για τους γηραιότερους συμμετέχοντες. Αυτή η προσέγγιση επέτρεψε την ελεύθερη έκφραση των απόψεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την κατανόηση των ερωτήσεων και την ακρίβεια των απαντήσεων. Οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου αναλύονται στη συνέχεια για να αναδειχθούν οι κύριες θεματικές και οι προτεραιότητες των συμμετεχόντων.

Αναφορικά με την εγκυρότητα της παρούσας έρευνας, αυτή αξιολογείται λαμβάνοντας υπόψη διάφορους παράγοντες, όπως το δείγμα, τη διαδικασία συλλογής δεδομένων και την ανάλυση των απαντήσεων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οκτώ (8) άτομα, ηλικίας 70-90 ετών, εκ των οποίων οι τέσσερις (4) ήταν άνδρες και οι τέσσερις (4) ήταν γυναίκες. Σύμφωνα με τον Mantzouka (2007), στην ποιοτική έρευνα, η ανάγκη για ένα μεγάλο ποσοτικά δείγμα δεν είναι απαραίτητη για την πραγματοποίηση μιας έγκυρης μελέτης ενώ συχνά αρκεί ένας διψήφιος ή ακόμη και μονοψήφιος αριθμός συμμετεχόντων. Ένα υπερβολικά μεγάλο δείγμα δεν συμβάλλει στους στόχους και τους σκοπούς της ποιοτικής έρευνας, αντιθέτως, μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την εγκυρότητά της, καθώς τα υποκειμενικά και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά που η ποιοτική έρευνα επιδιώκει να κατανοήσει μπορεί να χαθούν μέσα στον μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων (Mantzoukas, 2007). Συνεπώς, η ερευνήτρια επέλεξε μικρό αριθμό δείγματος για να διατηρήσει τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας. Παρ' όλα αυτά αν και το μικρό μέγεθος του δείγματος παρέχει μια σε βάθος ποιοτική ανάλυση, περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε ευρύτερους πληθυσμούς. Επιπλέον, όλοι οι συμμετέχοντες κατάγονταν από τον ίδιο νομό, γεγονός που προσθέτει έναν τοπικό περιορισμό στα ευρήματα. Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα της έρευνας αντανακλούν τις απόψεις και εμπειρίες μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής

περιοχής και ενδέχεται να μην είναι αντιπροσωπευτικά για άλλες περιοχές. Τέλος, το δείγμα περιορίστηκε στον αριθμό των οκτώ ατόμων, εφόσον ο τοπικός γεωγραφικός περιορισμός που υπήρξε στην έρευνα θα προσέδιδε ένα επαναληπτικό μοτίβο στις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Η παρουσία της ερευνήτριας κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων συνέβαλε στην κατανόηση των ερωτήσεων από τους συμμετέχοντες και στην παροχή ακριβών απαντήσεων, μειώνοντας τον κίνδυνο παρερμηνειών. Η χρήση ερωτήσεων ανοικτού τύπου επέτρεψε στους συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα και αναλυτικά, προσφέροντας πλούσια και λεπτομερή δεδομένα. Η θεματική ανάλυση των απαντήσεων εξασφάλισε ότι τα κύρια θέματα και μοτίβα αντικατοπτρίζουν με ακρίβεια τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των ηλικιωμένων σχετικά με την πειθάρχηση ως μέσο αξιολόγησης στα σχολεία. Η εγκυρότητα της έρευνας ενισχύεται περαιτέρω από την ποιοτική φύση της μεθοδολογίας, η οποία εστιάζει στη βάθος κατανόηση των φαινομένων μέσα από τις προσωπικές αφηγήσεις των συμμετεχόντων. Παρά τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν, η έρευνα παρέχει πολύτιμες ενδείξεις και συμβάλλει στη βιβλιογραφία για την αξιολόγηση στα σχολεία, προσφέροντας μια βάση για μελλοντικές έρευνες με μεγαλύτερα και πιο ποικιλόμορφα δείγματα.

Σύμφωνα με τον Συμεού (2007), η εγκυρότητα της έρευνας ενισχύεται μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων κριτηρίων και μεθοδολογικών στρατηγικών. Η αξιοπιστία (credibility) διασφαλίζεται μέσω της ισχύος του μεθοδολογικού σχεδιασμού και της ποιότητας των δεδομένων που συλλέχθηκαν, υποδηλώνοντας ότι τα ευρήματα αναπαριστούν την πραγματικότητα και είναι άξια εμπιστοσύνης (Συμεού, 2007). Ωστόσο, η μικρή δειγματοληψία και ο τοπικός περιορισμός των αποτελεσμάτων, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες προέρχονταν από τον ίδιο νομό, περιορίζουν τη μεταβιβασιμότητα (transferability) των ευρημάτων, δηλαδή την εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας (Συμεού, 2007). Επιπλέον, η βασιμότητα (dependability) της έρευνας επιτυγχάνεται μέσω της ακριβούς περιγραφής της διαδικασίας της έρευνας και της αυστηρότητας της μεθοδολογίας. Τέλος, η επιβεβαιωσιμότητα (confirmability) διασφαλίζεται με τη χρήση δεδομένων και ερμηνειών που βασίζονται στο συγκεκριμένο συγκείμενο της έρευνας (Συμεού, 2007). Με αυτόν τον τρόπο, η έρευνα αναδεικνύει τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της, υπογραμμίζοντας τη σημασία της ποιοτικής μεθοδολογίας και της προσεκτικής ερμηνείας των δεδομένων.

Οφείλουμε να τονίσουμε στο σημείο αυτό πως οι συμμετέχοντες γνώριζαν από την αρχή για το περιεχόμενο της έρευνας, καθώς και για το δικαίωμά τους να διακόψουν τη διαδικασία αυτή οποιαδήποτε στιγμή αισθανθούν πως η διαδικασία τους φέρνει σε δύσκολη θέση, προκαλεί άβολα ή αμήχανα συναισθήματα ή εισβάλλει σε προσωπικά δεδομένα. Η ερευνήτρια συνέλεξε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων οι οποίες αναλύονται διεξοδικά στην επόμενη ενότητα.

## **4.2 Ανάλυση Απαντήσεων Ερωτηματολογίου**

Μέσα από την διεξοδική ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηθέντων της έρευνας, παρατηρήθηκε ότι οι πεποιθήσεις τους σχετικά με την έννοια της πειθάρχησης τους συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό. Βέβαια, υπάρχουν δεδομένα τα οποία απαιτούν λεπτομερή παρουσίαση, ενώ άλλα μπορούν να αναφερθούν συνοπτικά. Επιπλέον, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι σύμφωνα με την έρευνα, διαπιστώθηκε πως στα περισσότερα σχολεία της εποχής επικρατούσαν παρόμοιες συνθήκες, όπως ήταν η

δημιουργία τμημάτων με μεγάλο αριθμό μαθητών, η έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και εκπαιδευτικού υλικού, ενώ διαπιστώθηκε πως και τα σχολικά κτήρια δεν παρείχαν τις απαραίτητες υποδομές, όπως για παράδειγμα θέρμανση, για τη φιλοξενία των μαθητών. Επίσης, η παρουσία των μαθητών στο σχολείο, λόγω των συνθηκών του πολέμου, ήταν ασταθής και πολλές φορές διακεκομμένη.

Ξεκινώντας με την ανάλυση της έρευνας, όσον αφορά στο ερώτημα της ερευνήτριας σχετικά με την αποτελεσματικότητα των σύγχρονων μεθόδων πειθάρχησης σε σύγκριση με αυτές που εφαρμόζονταν στο παρελθόν, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων θεωρεί πως τα παιδιά στο παρελθόν φαινόταν πιο πειθαρχημένα σε σχέση με τη σύγχρονη εποχή. Το βασικό επιχείρημα για να στηριχθεί η άποψη αυτή ήταν το γεγονός ότι ολοένα και αυξάνονται τα περιστατικά βίας και ανομίας μέσα στον χώρο του σχολείου καθώς επίσης αναφέρθηκε πως οι μαθητές στη σημερινή εποχή είναι ανυπάκουοι και αυθάδεις έναντι των εκπαιδευτικών αλλά και των μεγαλύτερων ατόμων γενικότερα. Οι συμπεριφορές αυτές οφείλονται στην έλλειψη του απαιτούμενου σεβασμού από τους μαθητές κάτι που φαίνεται πως οι συμμετέχοντες της έρευνας αποδίδουν στην μεταβολή των μεθόδων πειθάρχησης που εκείνοι γνώριζαν. Πιο αναλυτικά, αναφέρουν πως οι δάσκαλοι εκείνης της εποχής χρησιμοποιούσαν πληθώρα αυστηρών και σκληρών μεθόδων για την επίτευξη της τάξης και της συμμόρφωσης των μαθητών, ενώ ανέφεραν χαρακτηριστικά πως η πιο επιεικής προσέγγιση που επικρατεί τη σημερινή εποχή οδηγεί τους μαθητές προς την ανυπακοή και την παρεκτροπή της συμπεριφοράς τους έξω από το πλαίσιο των σχολικών κανόνων. Μερικά από τα σχόλια των συμμετεχόντων που αντιπροσωπεύουν αυτή την άποψη είναι: «Τότε, οι δάσκαλοι αγρίευαν πολύ. Που να κάνεις φασαρία; Φοβόμασταν, καθόμασταν όλοι ήσυχοι», «Εμείς καλύτερα ήμασταν τότε!», «Ήταν πιο ήσυχα τότε! Δεν τολμούσαμε να μιλήσουμε.. Που να κάνουμε αυτά που κάνουν τώρα;», «Ο δάσκαλος μας είχε σούζα, ένα βλέμμα έριχνε και δεν ακούγονταν τίποτα μετά», «Τότε εμείς σεβόμασταν. Τώρα ακούς όλο να βρίζουν ακόμα και μπροστά στους δασκάλους».

Σε αυτό το σημείο, οφείλουμε να αναφέρουμε πως υπήρξε μια μικρή μερίδα του δείγματος η οποία θεωρεί πως οι σύγχρονες μέθοδοι πειθάρχησης έχουν μεγαλύτερο βαθμό αποτελεσματικότητας σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζουν πως οι αυστηρότατες και σκληρές μέθοδοι πειθάρχησης που εφαρμόζονταν τότε είχε τα αντίθετα αποτελέσματα και ήταν η αιτία για την παρεκτροπή των συμπεριφορών καθώς δημιουργούσε και την αποστροφή πολλών μαθητών για το σχολείο. Αντίθετα, αναφέρουν πως στη σημερινή εποχή τα παιδιά είναι πιο ευγενικά, εφόσον δεν έρχονται αντιμέτωπα με την τρομοκρατία στο σχολείο και ο εκπαιδευτικός τους συμπεριφέρεται με τον απαιτούμενο σεβασμό. Επίσης, θεωρούν πως οι μαθητές αποδέχονται πιο εύκολα τις γνώσεις που τους μεταδίδουν οι εκπαιδευτικοί και έχουν μια πιο ενεργή συμμετοχή στη μάθηση επειδή αισθάνονται πως είναι άξιοι σεβασμού. Κάποιες από τις απαντήσεις που εκφράζουν αυτή την άποψη είναι: «Τώρα! Γιατί τα παιδιά σήμερα ξέρουν πολλά πράγματα, περισσότερα από εμάς», «Τότε όλοι οι δάσκαλοι χτυπούσαν! Αντί να σε κάνουν καλύτερο μαθητή σε έκαναν χειρότερο με τον τρόπο τους», «Τώρα τα παιδιά είναι πιο ευγενικά. Τότε εμάς μας έδερναν με το παραμικρό».

Περνώντας στο δεύτερο ερώτημα της έρευνας, σχετικά με το πώς επηρεάζονταν τα παιδιά από τον φόβο και τις αμοιβές, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων απάντησε πως τα παιδιά τότε συμμορφώνονταν αμέσως στους κανόνες και τις

υποδείξεις των δασκάλων εφόσον ο φόβος επηρέαζε σχεδόν όλους τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, ο φόβος κυριαρχούσε μέσα στις σχολικές αίθουσες με τις αμοιβές να είναι ελάχιστες έως και ανύπαρκτες. Ήταν σύνηθες φαινόμενο, οι δάσκαλοι να εξαπολύουν απειλές προς τους μαθητές όπως για παράδειγμα ότι θα τους τιμωρήσει αν δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες του σχολείου και της τάξης. Τα αισθήματα φόβου επηρέαζαν τη συμπεριφορά αλλά και την ψυχική υγεία των μαθητών εφόσον πολλές φορές φοβόταν ακόμα και να ζητήσουν την άδεια να πιούν νερό ή να πάνε στην τουαλέτα. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε πως δεν τολμούσαν να μιλήσουν ή να κοιτάξουν κάποιον από τους συμμαθητές τους εφόσον γνώριζαν πως πιθανώς θα ερχόταν κάποια τιμωρία μετά, ενώ συμπέραναν πως ο φόβος αποτελούσε αφορμή για κάποιους μαθητές έτσι ώστε να «παρατήσουν» το σχολείο. Αξίζει να αναφέρουμε πως ένας από τους συμμετέχοντες της έρευνας, μετά την ανάγνωση της ερώτησης περιέγραψε προφορικά στην ερευνήτρια το αίσθημα αυτό του τρόμου που υπήρχε στην τάξη του ενώ ανέφερε χαρακτηριστικά πως δεν υπήρχαν αμοιβές αντιθέτως οι δάσκαλοι είχαν πάντα στην έδρα τους τη βέργα ή το χάρακα για να χτυπούν τους μαθητές. Συγκεκριμένα, ορισμένα από τα σχόλια που αναφέρουν αυτή την άποψη είναι: «Όλοι φοβόμασταν τον δάσκαλο! Δεν τολμούσες να αντιμιλήσεις τότε, σε περίμενε με τη βέργα», «Ποιες ήταν οι αμοιβές τότε; Ο χάρακας;», «Φοβόμασταν και να μπορούμε στην τάξη, πολλοί τα παρατούσαν τότε γι' αυτό», «Σε σήκωνε εκεί δίπλα όρθιο στην έδρα και σε χτυπούσε στο χέρι με το χάρακα. Μόνο αυτούς που έκαναν φασαρία όμως, τα ήσυχα τα παιδιά δεν τα πείραζαν. Από αμοιβές δε θυμάμαι να υπάρχει καμία».

Σε αυτό το ερώτημα, παρατηρήθηκε πως ένα μικρό μέρος του δείγματος της έρευνας υποστήριξε ότι η πειθάρχηση επιτυγχάνονταν μέσα από τις αμοιβές και όχι μέσα από το αίσθημα φόβου. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν σε κάποιες αμοιβές οι οποίες έδιναν κίνητρα στους μαθητές για να συνεχίζουν να μελετούν ή χρησιμοποιούνταν ως μέθοδος πειθάρχησης. Μέσω των αμοιβών, είτε αυτές ήταν κάποιο υλικό αγαθό είτε ήταν κάποια ευχάριστη δραστηριότητα για τους μαθητές, επιβάλλονταν η διατήρηση της τάξης και των κανόνων χωρίς όμως να δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα. Για παράδειγμα, αναφέρθηκε πως σε περίπτωση που ο δάσκαλος επιθυμούσε να διατηρηθεί ησυχία στην τάξη, απευθύνονταν ευγενικά προς τα παιδιά και έθετε ως κίνητρο για να την τηρήσουν, έναν περίπατο στο τέλος του τριμήνου. Ένα ακόμη παράδειγμα, αποτελούν οι αμοιβές που προέτρεπαν τους μαθητές να μελετήσουν και να προετοιμαστούν κατάλληλα για το διαγώνισμα της επόμενης ημέρας, εφόσον οι μαθητές με την καλύτερη επίδοση θα κέρδιζαν τρία μικρά βιβλία. Χαρακτηριστικά η απάντηση ανέφερε: «Εμάς ο δάσκαλος δεν μας φόβιζε ποτέ. Έλεγε πως αν κάνουμε ησυχία και τα πάμε καλά στα μαθήματα θα μας δώσει κάτι ή θα μας πάει εκδρομή».

Στο τρίτο ερώτημα, που αφορούσε για ποιες συμπεριφορές επιβάλλονταν κυρίως τιμωρίες και τι είδους ποινές ήταν αυτές, σχετικά με το πρώτο σκέλος της ερώτησης, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σύγκλιναν σε μεγάλο βαθμό μεταξύ τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων, υποστήριξε πως οι κύριες παραβάσεις οι οποίες επέφεραν ποινές ήταν το να αντιμιλήσουν στον δάσκαλο ή να τον διακόψουν όταν μιλάει, οι τσακωμοί καθώς και η έλλειψη προετοιμασίας για το μάθημα της επόμενης ημέρας. Εκτός αυτών, υπήρχαν και άλλες συμπεριφορές οι οποίες επέφεραν την επιβολή τιμωριών όπως ήταν η έλλειψη καλών τρόπων, η διακοπή της ομιλίας των συμμαθητών αλλά και η συνομιλία μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια της παράδοσης του μαθήματος.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα που αναφέρθηκε ήταν σε περίπτωση που κάποιος μαθητής έπαιρνε χαμηλό βαθμό στην ορθογραφία, θα έπρεπε να αντιγράψει το κείμενο αυτό όσες φορές θα αποφάσιζε ο δάσκαλος. Σε περίπτωση που ο μαθητής στον οποίο επιβλήθηκε η συγκεκριμένη τιμωρία δεν αντέγραφε την ορθογραφία όπως ορίστηκε από τον δάσκαλο, τότε χρησιμοποιούνταν κάποια σωματική ποινή προς συμμόρφωση του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, σε κάποια από τις απαντήσεις αναφέρθηκε περιστατικό κατά το οποίο ο δάσκαλος χρησιμοποιούσε τη βέργα για να χτυπήσει τα χέρια όλων των παιδιών της τάξης σε περίπτωση που ένας από τους μαθητές δεν ήταν συνεπής στις υποχρεώσεις που του όριζε η τιμωρία. Αυτή η ενέργεια πραγματοποιούνταν για να αποτρέψει τυχόν παρόμοια παραβίαση των κανόνων ή και ως παραδειγματισμός προς τους υπόλοιπους, καθώς ο δάσκαλος είχε να διαχειριστεί μια πολυάριθμη τάξη.

Επιπλέον, αναφέρθηκε πως οι μαθητές τότε τιμωρούνταν ακόμα και όταν εξέφραζαν παράπονα σχετικά με το ότι πεινούσαν, με τον δάσκαλο να τους αναγκάζει σε αυτή την περίπτωση να σταθούν, συνήθως για μισή ώρα ή ακόμη και μία ολόκληρη ώρα, όρθιοι στον πίνακα με το ένα πόδι σε ανάταση. Σε περίπτωση που ο δάσκαλος αντιλαμβάνονταν πως οι μαθητές προσπαθούσαν να αντιγράψουν ο ένας από τον άλλον ακολουθούσε η χαρακτηριστική τιμωρία με τον χάρακα. Άλλη μια συμπεριφορά που αναφέρθηκε πως τιμωρούνταν συχνά, ήταν όταν οι μαθητές δεν συμμορφώνονταν με τους κανόνες που αφορούσαν την εξωτερική εμφάνισή τους, όπως για παράδειγμα εάν εμφανίζονταν στο σχολείο με λερωμένα τα σχολικά τους ρούχα. Επιπρόσθετα, ο δάσκαλος πραγματοποιούσε ελέγχους στην αρχή κάθε εβδομάδας για να διαπιστώσει αν όλοι οι μαθητές είχαν κόψει τα νύχια τους και αν εντόπιζε κάποιον «παραβάτη» τότε έπαιρνε τη βέργα και χτυπούσε τα νύχια μέχρι να μελανιάσουν.

Σχετικά με το δεύτερο σκέλος της ερώτησης, που αναφέρεται στα είδη των τιμωριών που επιβάλλονταν εκείνη την εποχή όπως έγινε αντιληπτό και από το πρώτο σκέλος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανέφερε τον χάρακα ή αλλιώς τη βέργα ως την πιο συνηθισμένη μορφή τιμωρίας που επιβάλλονταν. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τις απαντήσεις που καταγράφηκαν το ξύλο με τη βέργα ή τον χάρακα ήταν ενταγμένο στην καθημερινότητα των μαθητών εκείνης της εποχής, με την τιμωρία αυτή να είναι κοινή για τους μαθητές σχεδόν όλων των σχολείων. Για την τιμωρία αυτή ο δάσκαλος διέταζε τον μαθητή που είχε παραβατική συμπεριφορά, να πλησιάσει την έδρα, έχοντας ανοιχτή την παλάμη του χεριού για να δεχθεί το ράπισμα. Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι δάσκαλοι συχνά χτυπούσαν τους μαθητές με μεγάλη ένταση και δύναμη, ιδίως όταν μάλωναν μεταξύ τους, έχοντας ως συνέπεια να τρομοκρατούνται και να μην θέλουν να επιστρέψουν στο σχολείο. Χαρακτηριστικά, κάποιες από τις απαντήσεις ανέφεραν πως σε ορισμένες περιπτώσεις το ξύλο με τη βέργα τους άφηνε μελανιές στα χέρια τους. Επιπλέον, αναφέρθηκαν και άλλες συνηθισμένες τιμωρίες όπως ήταν το χαστούκι και το τράβηγμα των αυτιών των μαθητών ακόμη και για μικρές αταξίες. Τέλος, κάποιιοι από τους συμμετέχοντες εξέφρασαν την έκπληξή τους σχετικά με την επανάληψη αυτών των τιμωριών εφόσον ανέφεραν πως αποτελούσε καθημερινή πρακτική σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας. Κάποια από τα αυτούσια σχόλια των ερωτηθέντων είναι: «Κάθε μέρα τον άκουγες να λέει σε κάποιον, άνοιξε το χέρι. Εκεί ήξερες ότι σε περίμενε ξύλο», «Ξύλο με τον χάρακα μέχρι να μελανιάσει το χέρι», «Όπου δεν πίπτει λόγος πίπτει ράβδος μας έλεγε εμάς ο δάσκαλος», «Δεν την άφηνε τη βέργα από το χέρι».

Μια ακόμη τιμωρία που αναφέρθηκε πως επιβάλλονταν συχνά ήταν εκείνη του «πελαργού». Πιο συγκεκριμένα, αυτού του είδους η τιμωρία είχε ως στόχο τη σωματική



εξάντληση των απείθαρχων παιδιών ή εκείνων που δεν τηρούσαν τις υποχρεώσεις τους και δεν υπάκουαν στους κανόνες της τάξης. Για αυτή την τιμωρία ο απείθαρχος μαθητής έπρεπε να σταθεί όρθιος σε κάποιο μέρος της τάξης που θα επέλεγε ο δάσκαλος και να παραμείνει εκεί για το χρονικό διάστημα που θα του επιβάλλονταν, έχοντας σε ανάταση το ένα του πόδι. Οι δάσκαλοι προσαρμόζαν ελαφρώς την εφαρμογή αυτής της τιμωρίας ανάλογα με το μέρος και τον χρόνο, καθώς και το επίπεδο της δυσκολίας. Για παράδειγμα, κάποιοι επέβαλλαν στους μαθητές να παραμείνουν όρθιοι με ένα πόδι στην ανάταση, ενώ άλλοι έδιναν τη δυνατότητα να εναλλάσσουν τα πόδια τους έτσι ώστε να αναπαύονται. Κάποια χαρακτηριστικά σχόλια που αναφέρθηκαν για τον «πελαργό» ήταν: «Μας έβαζε να κάνουμε τον πελαργό δίπλα από τον πίνακα», «Καθόσουν έτσι όρθιος για καμιά ώρα δίπλα από την πόρτα για τιμωρία», «Σε σήκωνε όρθιο και έλεγε θα κάτσεις έτσι για μία ώρα με το ένα πόδι στη γωνία, εναλλάξ τα πόδια».

Εκτός αυτών, αναφέρθηκαν και κάποιες άλλες τιμωρίες που επιβάλλονταν στο σχολικό περιβάλλον εκείνης της εποχής και περιλάμβαναν την αντιγραφή μεγάλων τμημάτων των σχολικών βιβλίων συνήθως εκατό φορές, καθώς και τα χαστούκια. Σχετικά με την πρώτη ποινή, σε περίπτωση που οι μαθητές προσέρχονταν στο μάθημα χωρίς να έχουν μελετήσει και να έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα, τότε οι δάσκαλοι έβαζαν ως τιμωρία στους μαθητές αυτούς να αντιγράψουν ένα τμήμα του βιβλίου τους, συνήθως εκατό φορές. Παρόμοια τιμωρία επέβαλλαν και σε περίπτωση που αντιλαμβάνονταν κάποιο τσακωμό ή να εκδηλώνεται κάποιου είδους ασέβεια, τότε επέβαλλαν στους μαθητές αυτούς να αντιγράψουν το Πάτερ Ημών επί εκατό φορές ως τιμωρία για το σπίτι. Αναφορικά με τη δεύτερη τιμωρία, αποτελούσε μια συνηθισμένη εικόνα για την καθημερινότητα των παιδιών, ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί τη σωματική ποινή και συγκεκριμένα τα χαστούκια, όχι μόνο ως τιμωρία αλλά και ως προληπτικό μέτρο έτσι ώστε να εκφοβίσει τους μαθητές, ακόμα και αν δεν ήταν απείθαρχοι. Επίσης, αναφέρθηκε πως ένας μαθητής μπορούσε να λάβει χαστούκι εάν καθυστερούσε να βγάλει το τετράδιο του ή σε περίπτωση που αργούσε να προσέλθει στο μάθημα.

Περνώντας στο τέταρτο ερώτημα της έρευνας, αναφορικά με τις συμπεριφορές που ανταμείβονταν, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην πλειοψηφία τους συμφώνησαν πως οι αμοιβές ήταν αρκετά περιορισμένες. Πιο αναλυτικά, περίπου η μισή μερίδα του δείγματος των ερωτηθέντων, απάντησαν πως είχαν λάβει κάποιου είδους αμοιβή στην περίπτωση που είχαν μελετήσει άριστα για το μάθημα της ημέρας. Βέβαια, αναφέρθηκε πως αυτό ήταν εφικτό μόνο εάν μπορούσαν να έχουν πρόσβαση στα σχολικά εγχειρίδια, εφόσον τα διαθέσιμα βιβλία δεν επαρκούσαν και μοιράζονταν σε έναν μεγάλο αριθμό μαθητών. Συνεπώς, οι μαθητές που είχαν την ευκαιρία να δανειστούν το σχολικό βιβλίο για να μελετήσουν και να προετοιμαστούν κατάλληλα, αμείβονταν γι' αυτό. Επίσης, για να θεωρούνται κατάλληλα προετοιμασμένοι για το μάθημα της ημέρας, θα έπρεπε να έχουν ολοκληρώσει τις ασκήσεις που είχαν ανατεθεί για το σπίτι ή να έχουν γράψει την τιμωρία σε περίπτωση που τους είχε επιβληθεί. Συχνά, οι αμοιβές αρκούσαν σε μη λεκτικές μορφές όπως για παράδειγμα ένα νεύμα από το δάσκαλο, θεωρούμενο ως ηθική αμοιβή. Υπήρχαν επίσης περιπτώσεις όπου η αμοιβή ήταν μια φράση του δασκάλου, όπως για παράδειγμα «Πάρτε παράδειγμα από τον/την ...», «Εύγε!», «Είσαι το καμάρι μου!». Ένα μικρό μέρος του δείγματος ανέφερε και κάποιες υλικές αμοιβές, όπως ήταν η διανομή μικρών βιβλίων στο τέλος του μήνα ή του τριμήνου, στους μαθητές που είχε σημειώσει ο δάσκαλος πως μελετούσαν επαρκώς. Επιπλέον, ορισμένοι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν πως οι καλοί τρόποι συμπεριφοράς αποτελούσε προϋπόθεση για να λάβουν οποιαδήποτε αμοιβή. Κάποια

από τα σχόλια ήταν: «Έπρεπε να έχεις αγωγή κόσμια, να μελετάς και να είσαι ευγενικός για να σε επαινέσει», «Όταν ήμουν διαβασμένη έλεγε «Εύγε, πάρτε παράδειγμα και οι άλλοι!».

Σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες της έρευνας, ανέφεραν ότι λάμβαναν αμοιβή από τους εκπαιδευτικούς για τις σχολικές υπηρεσίες που προσέφεραν. Πιο συγκεκριμένα, οι υπηρεσίες αυτές περιλάμβαναν την καθαριότητα των τάξεων, τη φύλαξη της αίθουσας στη διάρκεια του διαλείμματος καθώς και τη συμβολή των μαθητών για τη διατήρηση υψηλής θερμοκρασίας στην αίθουσα κατά τη διάρκεια του χειμώνα. Κάποιοι από τους ερωτηθέντες ανέφεραν χαρακτηριστικά, πως τα παιδιά ήταν υποχρεωμένα να φέρνουν ξύλα από το σπίτι τους για να διατηρούν ζεστή την τάξη και σε περίπτωση που δεν το έκαναν, τους απαγορευόταν η είσοδος στην τάξη μέχρι να επιστρέψουν με τα απαραίτητα ξύλα. Επίσης, ορισμένοι μαθητές αναφέρθηκαν στην ευγνωμοσύνη ή την ανταμοιβή που λάμβαναν από τους εκπαιδευτικούς όταν παρείχαν αυτές τις υπηρεσίες, είτε με ευχαριστήρια λόγια είτε με καλούς βαθμούς.

Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό του δείγματος ανέφερε πως δεν είχαν λάβει ποτέ καμία αμοιβή στο σχολείο. Το σχόλιο αυτό μπορεί να αποδοθεί με δυο διαφορετικές ερμηνείες. Αρχικά, η προφανής εξήγηση του σχόλιου αυτού αποτελεί η έλλειψη κάθε αμοιβής γενικότερα, καθώς υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επαινούσαν τις καλές συμπεριφορές των μαθητών, είτε λόγω υψηλών προσδοκιών είτε λόγω αυστηρότητας στην επιβολή κανόνων. Η δεύτερη ερμηνεία είναι ότι οι συμμετέχοντες μπορεί να μην κατάλαβαν πλήρως το ερώτημα και να ερμήνευσαν την «ανταμοιβή» ως τις υλικές αμοιβές και μόνο, αγνοώντας τις μη λεκτικές και ηθικές ανταμοιβές.

Μεταβαίνοντας στην επόμενη ερώτηση, οι απαντήσεις του δείγματος παρουσίασαν μεγάλη ποικιλία σχετικά με την επιβολή αυστηρών και σκληρών τιμωριών. Πιο αναλυτικά, περίπου το μισό δείγμα των συμμετεχόντων αναφέρει το ξύλο με τη βέργα ως την πιο αυστηρή ποινή που επιβάλλονταν εκείνη την εποχή. Ειδικότερα, αναφέρθηκαν σε περιστατικά όπου οι δάσκαλοι χτυπούσαν τους μαθητές με τη βέργα ή το χάρακα στα χέρια και στα πόδια, ειδικά όταν δεν είχαν μελετήσει το μάθημα ή δεν τηρούσαν τους κανόνες. Ωστόσο, το υπόλοιπο δείγμα των ερωτηθέντων έδωσε εναλλακτικές και πιο σύνθετες απαντήσεις για τις τιμωρίες που θεωρούσαν πιο βαριές και αυστηρές. Ανάμεσα στις απαντήσεις αυτές, περιλαμβάνονταν η αποβολή από το μάθημα για τη διδακτική ώρα, ο εγκλεισμός ενός απείθαρχου μαθητή στις τουαλέτες για μία ώρα. Αναφέρθηκαν εκτός των άλλων, και κάποιες πιο σκληρές «τιμωρίες» όπως ήταν το γονάτισμα πάνω σε χαλίκια ή ακόμα και η χρήση οινόπνευματος που προκαλούσε εγκαύματα στα πόδια. Κάποια χαρακτηριστικά σχόλια ήταν: «Σου έλεγε να κάτσεις για μισή ή μία ώρα στα γόνατα εκεί στα χαλίκια. Επειδή όμως έκαιγαν από τον ήλιο πονούσε πολύ», «Μερικές φορές σου έριχνε οινόπνευμα στα πόδια. Αν είχες και πληγές σε έτσουζε πολύ καιγόσουν».

Αξίζει να αναφέρουμε ότι μόνο ένα από τα μέλη του δείγματος, δήλωσε ότι δεν τους επιβάλλονταν καμία βαριά ή αρκετά αυστηρή τιμωρία. Αντιθέτως, υποστήριξε ότι σε περίπτωση που υπήρχε κάποιο απείθαρχος μαθητής, τότε ο δάσκαλος συζητούσε με τον μαθητή και τους γονείς του για τα αίτια της συμπεριφοράς αυτής. Στη συνέχεια, ως τιμωρία, ο μαθητής καλούνταν να γράψει εκατό φορές κάποιο μέρος από το σχολικό εγχειρίδιο, χωρίς να αναφέρεται κάποιου είδους βαριά ποινή. Συγκεκριμένα, το σχόλιο ανέφερε: «Όχι δεν είχαμε βαριές τιμωρίες, μόνο συζήτηση. Βέβαια, αν κάποιος έκανε

μεγάλο παράπτωμα του έλεγε ο δάσκαλος να αντιγράψει την πρώτη παράγραφο του κειμένου που διαβάσαμε, εκατό φορές».

Μέσα από το επόμενο ερώτημα, το οποίο ζητούσε από τους συμμετέχοντες της έρευνας να αναφέρουν ορισμένους κανόνες που δίνονταν από τους εκπαιδευτικούς τους, μπορούμε να διακρίνουμε διάφορες πεποιθήσεις που επικρατούσαν εκείνη την εποχή και αφορούσαν τη διαπαιδαγώγηση των νέων. Μέσα από τις απαντήσεις κατανοούμε πως το εκπαιδευτικό σύστημα επεδίωκε, εκτός από τη μετάδοση γνώσεων, τη διάπλαση ευσυνείδητων πολιτών με κριτική σκέψη, που θα εξυπηρετούσαν το κοινωνικό σύνολο, έχοντας παράλληλα τις ικανότητες ώστε να συνάψουν υγιείς κοινωνικές σχέσεις. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ανέφερε ως πρωταρχικούς κανόνες που έθεταν οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό πλαίσιο, αυτούς που αφορούσαν την ευπρέπεια και την υγιεινή των μαθητών εφόσον όλοι οι μαθητές έπρεπε να προσέρχονται στον χώρο του σχολείου με καθαρές τις στολές τους, με κομμένα νύχια καθώς και με προσεγμένα και καθαρά μαλλιά. Έπειτα, αναφέρθηκαν χαρακτηριστικά και οι κανόνες μέσα στη σχολική αίθουσα κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι οποίοι στόχευαν στην καλλιέργεια του σεβασμού εφόσον απαγορεύονταν ρητά το να διακόπτουν τον λόγο του δασκάλου ή και των συμμαθητών, να κάνουν φασαρία ή να παίρνουν τον λόγο χωρίς να τους έχει απευθυνθεί από τον δάσκαλο. Επίσης, θεωρούνταν αυτονόητος ο κανόνας που αφορούσε την συγκατάθεση του δασκάλου εφόσον για οποιαδήποτε ενέργεια των μαθητών θα έπρεπε πρώτα να ζητήσουν την άδεια του δασκάλου τους.

Εκτός των κανόνων που αφορούσαν τη σχολική αίθουσα, υπήρχαν και κανόνες που όριζαν τη συμπεριφορά των μαθητών και εκτός σχολικού πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος υποστήριξε ότι οι δάσκαλοι τους επέβαλλαν να παρευρίσκονται κάθε Κυριακή στην Λειτουργία της Εκκλησίας. Αναφέρθηκε πως οι δάσκαλοι, ζητούσαν από τους μαθητές να συγκεντρώνονται κάθε Κυριακή στον χώρο του σχολείου και από εκεί να αναχωρούν όλοι μαζί για την Εκκλησία στοιχισμένοι και με βηματισμό. Οι συμμετέχοντες περιέγραψαν πως και στην Εκκλησία έπρεπε να αναλάβουν ευθύνες, όπως για παράδειγμα να βοηθούν τον ιερέα ενώ ορισμένες φορές τους επιβάλλονταν να παρακολουθήσουν και την κατήχηση μετά το πέρας της Λειτουργίας. Κάποια από τα σχόλια ήταν: «Να πηγαίνουμε στην Εκκλησία τις Κυριακές και να βοηθάμε τον πάτερ», «Μας πήγαιναν Εκκλησία όλους μαζί, μας στοίχιζε ο δάσκαλος στη γραμμή και μετρούσε βήμα», «Ξεκινούσαμε από το σχολείο όλοι μαζί και μας έβαζε να ψέλνουμε μέχρι να φτάσουμε».

Επίσης, αρκετοί από τους συμμετέχοντες σημείωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρότρυναν συχνά τους μαθητές να είναι ενάρετοι πολίτες. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε πως οι δάσκαλοι συχνά έδιναν οδηγίες στους μαθητές σχετικά με τους τρόπους καλής συμπεριφοράς και σεβασμού που πρέπει να επιδεικνύουν στις συναναστροφές τους με τους πρεσβυτέρους σε ηλικία. Οι δάσκαλοι υπογράμμιζαν ότι οι μαθητές έπρεπε να είναι ευγενικοί και δείχνουν τον απαιτούμενο σεβασμό προς τους μεγαλύτερους, να υπακούν στις εντολές των γονέων τους και όταν μιλούν με ενήλικο άτομο θα πρέπει να στέκονται όρθιοι. Επίσης, οι δάσκαλοι παρότρυναν τους μαθητές τους να βοηθούν και να εξυπηρετούν τους μεγαλύτερους ως ένδειξη σεβασμού και ευγένειας, καθώς και οποιοδήποτε συνάνθρωπο βρίσκεται σε ανάγκη.

Από την άλλη πλευρά, υπήρξε ένα μικρό δείγμα των συμμετεχόντων που αναφέρθηκε σε οδηγίες των δασκάλων οι οποίες αφορούσαν την προσωπική ζωή των παιδιών, για

τη συμπεριφορά τους δηλαδή και εκτός του σχολικού πλαισίου. Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί έκαναν επισημάνσεις στους μαθητές τους τονίζοντας πως θα πρέπει να μένουν στο σπίτι και να μελετούν, να μην καθυστερούν όταν βγαίνουν έξω από το σπίτι, να αποφεύγουν να πηγαίνουν σε μέρη όπου μπορεί να υπάρχει κίνδυνος ή κυκλοφορούν μόνο ενήλικες κλπ. Επιπλέον, αναφέρθηκε πως στα αγόρια τονίζονταν η σημασία της αφοσίωσης στην πατρίδα, ενώ στις μαθήτριες επισημαίνονταν οι αξίες που θα τους βοηθήσουν να μεγαλώσουν ως επιτυχημένες γυναίκες, σύζυγοι, μητέρες και νοικοκυρές, σύμφωνα με τα πρότυπα των γυναικών της εποχής.

Περνώντας στο επόμενο ερώτημα, αναφορικά με την αντίληψη της κοινωνίας για τους τρόπους πειθάρχησης της εποχής, οι συμμετέχοντες κατά πλειοψηφία εστίασαν στα χαρακτηριστικά που έπρεπε να διαθέτει ένας πειθαρχημένος μαθητής στην εποχή τους. Αρχικά, θεωρούνταν απαραίτητο, για να καθίσταται ένας μαθητής πειθαρχημένος, να είναι πάντα προετοιμασμένος για το μάθημα της ημέρας, να γνωρίζει ανάγνωση, αριθμητική, ορθογραφία, γεωγραφία ενώ σε ορισμένες από τις απαντήσεις αναφέρθηκε πως θα έπρεπε να γνωρίζουν και τις εκκλησιαστικές ψαλμωδίες αλλά και τα διδασκόμενα τραγούδια. Επίσης, ήταν αναμενόμενο να έχει προετοιμάσει πάντα κατάλληλα όλες τις ασκήσεις που είχε αναθέσει ο δάσκαλος για το σπίτι.

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό πως η πειθάρχιση απαιτούσε από τους μαθητές τη συμμόρφωση με τους κανόνες του σχολείου καθώς και την υιοθέτηση των ηθικών προτύπων της εποχής. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε τα παιδιά θα έπρεπε να αποφεύγουν ή ακόμη και να εξαλείψουν τις ανάρμοστες και απειθαρχες συμπεριφορές, εντός αλλά και εκτός του σχολικού πλαισίου. Αυτές περιλάμβαναν την αποφυγή των κακόβουλων σχολίων, την αγένεια αλλά και την δημιουργία οποιασδήποτε αναταραχής, εφόσον απέβλεπαν στην υιοθέτηση ήρεμων και υπομονετικών συμπεριφορών από τους μαθητές. Τέλος, ένα ποσοστό των συμμετεχόντων ανέφερε πως η πειθάρχιση αποτελούσε αναγκαίο μέτρο, με βάση τις αντιλήψεις τόσο των γονέων τους όσο και των εκπαιδευτικών, εφόσον πίστευαν ότι μέσω της πειθάρχησης τα παιδιά μάθαιναν να ακολουθούν κανόνες και διαμορφώνουν έναν σκληραγωγημένο χαρακτήρα. Αναφέρθηκε χαρακτηριστικά, πως σε πολλές περιπτώσεις οι ίδιοι οι γονείς των απειθαρχων μαθητών παρότρυναν και προέτρεπαν τον δάσκαλο να εφαρμόσει πιο αυστηρές μεθόδους πειθάρχησης εφόσον δεν συμμορφώνονταν στις υποδείξεις του. Κάποια χαρακτηριστικά σχόλια ήταν: «Οι ίδιοι οι γονείς έλεγαν στον δάσκαλο, να τον δέρνεις μπας και γίνει άνθρωπος!», «Τότε όλοι μας έλεγαν όπου δεν πίπτει λόγος πίπτει ράβδος».

Στο τελευταίο ερώτημα της ερευνήτριας, σχετικά με την άποψη των συμμετεχόντων για την ύπαρξη κάποιας σύνδεσης μεταξύ πειθάρχησης και αξιολόγησης, παρατηρήθηκε πως ένα μεγάλο ποσοστό του δείγματος συνέκλινε στις απαντήσεις του. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε πως η πειθάρχιση αποτελούσε κατά κάποιο τρόπο μια βασική προϋπόθεση για να μπορέσει ένας μαθητής να λάβει μια καλή αξιολόγηση. Οι παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης εκείνη την εποχή, στηρίζονταν σχεδόν εξ' ολοκλήρου σε μια καλή βαθμολογία και στην επιτυχία στις γραπτές εξέτασης προαγωγής από τη μία τάξη στην επόμενη. Πολλοί από τους συμμετέχοντες ανέφεραν πως οι ήσυχτοι και υπάκουοι μαθητές, λάμβαναν, ως ένα είδος αμοιβής για την πειθαρχημένη συμπεριφορά τους, καλύτερο βαθμό. Αντιθέτως, οι απειθαρχοι μαθητές συνήθως λάμβαναν ως τιμωρία τη μείωση του βαθμού τους, με στόχο την προαγωγή

της ηθικής συμπεριφοράς με βάση τα πρότυπα της εποχής. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό πως η επιβολή αυστηρών πειθαρχικών μέτρων είχε συχνά ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη ενός συστήματος αξιολόγησης που βασίζονταν στη συμμόρφωση προς τους καθορισμένους κανόνες και τις κοινωνικές προσδοκίες

Από την άλλη πλευρά, υπήρξε ένα μικρό μέρος του δείγματος που υποστήριξε πως η πειθάρχηση και η αξιολόγηση ήταν δύο έννοιες διαχωρισμένες εκείνη την εποχή. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε πως η αξιολόγηση στα σχολεία της εποχής επικεντρώνονταν και επηρεάζονταν περισσότερο από την προσωπική ή οικογενειακή φήμη καθώς και την κοινωνική τάξη ή θέση του μαθητή και της οικογένειάς του, παρά από τη συμμόρφωση με τα πρότυπα που ορίζονταν από τους κανόνες. Σημειώθηκε πως παρά τις αυστηρές μεθόδους πειθάρχησης που χρησιμοποιούνταν, η αξιολόγηση των μαθητών συνήθως διακρινόταν από διαφορετικά κριτήρια ενώ υπογραμμίστηκε ότι η πειθάρχηση δεν ανταποκρίνονταν πάντα σε ένα δίκαιο σύστημα αξιολόγησης.

### 4.3 Διαπιστώσεις έρευνας

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν ορισμένες σημαντικές παρατηρήσεις. Καταρχάς, αναλύοντας τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, προκύπτει ότι οι πρακτικές πειθάρχησης που εφαρμόζονταν στο παρελθόν ουσιαστικά υπήρξαν αποτελεσματικές ως προς τους σκοπούς που επεδίωκαν να επιτύχουν. Οι συνεντευξιζόμενοι τονίζουν την ύπαρξη μεγαλύτερου σεβασμού προς τους δασκάλους και τους γονείς, ενώ τα περιστατικά σχολικής παραβατικότητας ήταν ελάχιστα σε σύγκριση με τη σύγχρονη εποχή. Οι διδάσκοντες εφαρμόζαν μεθόδους που αποθάρρυναν την εμφάνιση μη επιθυμητών συμπεριφορών από τους μαθητές, με την ποινή και τον εκφοβισμό να αποτελούν σημαντικά κομμάτια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάτι που δεν υφίσταται πλέον στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, προέκυψε ότι η πλέον διαδεδομένη μέθοδος πειθάρχησης ήταν ο φόβος. Οι συμμετέχοντες κατέθεσαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν την απειλή αλλά και τη σωματική βία για να επιβάλουν τους κανόνες, επιδιώκοντας τη συμμόρφωση των μαθητών σύμφωνα με τα πρότυπα συμπεριφοράς που ορίζονταν. Μέσω της αυστηρότητας και της επιβολής του τρόμου, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούσαν να επιβάλλουν στους μαθητές να πειθαρχούν και να συμμορφώνονται στις εντολές και τις υποδείξεις τους. Έτσι, οι πρακτικές πειθαρχίας που επικρατούσαν στα σχολεία της Ελλάδας περίπου κατά τη μεταπολεμική περίοδο, ή και πριν από αυτή, βασίζονταν στη δημιουργία αρνητικών και τις περισσότερες φορές αποθαρρυντικών συναισθημάτων στους μαθητές. Συνεπώς, αποσκοπώντας στη διατήρηση της τάξης και την επιβολή της πειθάρχησης, οι δάσκαλοι τιμωρούσαν αυστηρά τους μαθητές, με τις ποινές αυτές να λειτουργούν ως αρνητικοί ενισχυτές, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών και έχοντας σε αρκετές περιπτώσεις τα αντίθετα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα καθώς οι μαθητές επηρεάζονταν τόσο από τον φόβο σε σημείο να απομακρύνονται ολοκληρωτικά από την εκπαίδευση.

Ένα ακόμη συμπέρασμα που προκύπτει μέσα από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων είναι η ευρεία χρήση της σωματικής βίας ως μέσο τιμωρίας στους μαθητές, κυρίως μέσω του ξυλοδαρμού. Οι συμμετέχοντες/ συμμετέχουσες της έρευνας ανέφεραν περιστατικά όπου δέχονταν ξυλοδαρμό από το δάσκαλο για οποιοδήποτε αποκλίνουσα συμπεριφορά από τους κανόνες, ακόμα και για τις μικρές

αταξίες, είτε με τη βέργα, είτε με το χάρακα ή ακόμα και με χαστούκι. Οι αυστηρές και σκληρές ποινές επικρατούσαν στο περιβάλλον του σχολείου εκείνης της εποχής, καθώς υπερίσχυε η αντίληψη ότι ο δάσκαλος μέσω της αυθαίρετης εξουσίας του μπορούσε να επιβάλει την τάξη και την υπακοή στους μαθητές, χρησιμοποιώντας διάφορες μεθόδους και μέσα πειθάρχησης.

Είναι ενδιαφέρον να προσθέσουμε πως οι παραβατικές συμπεριφορές στις οποίες επιβάλλονταν οι ποινές ήταν παρόμοιες στα περισσότερα σχολεία των περιοχών όπου επεκτάθηκε η έρευνα. Κατά κύριο λόγο, οι μαθητές τιμωρούνταν όταν δεν είχαν προετοιμαστεί κατάλληλα για το μάθημα, όταν ήταν αυθάδεις ή όταν προκαλούσαν φασαρίες και αναταραχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Μια κοινή συμπεριφορά που επέφερε τιμωρία ήταν η συνομιλία των μαθητών μεταξύ τους, όπως ανέφεραν οι συνεντευξιζόμενοι. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την τάση να αντιμετωπίζουν κάθε έκφραση απειθαρχίας ή μικρών αταξιών με κάποιο είδος τιμωρίας, συνήθως με την εφαρμογή σωματικής ποινής.

Από την άλλη πλευρά, μέσα από την έρευνα διαπιστώθηκε πως οι συμπεριφορές που ανταμείβονταν συνήθως σχετιζόνταν με τη συνεισφορά των μαθητών στη διατήρηση της τάξης και της καθαριότητας του χώρου. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν και εκτιμούσαν την συνεισφορά αυτή των μαθητών και τους ανταπέδιδαν με κάποιον τρόπο συνήθως με κάποια ενδεικτική ανταμοιβή. Οι αμοιβές αυτές είχαν συχνότερα τη μορφή εξωτερικών ανταμοιβών, όπως οι καλοί βαθμοί, αντί να προσφέρουν για παράδειγμα εσωτερικές αμοιβές όπως ήταν οι έπαινοι. Παρόλα αυτά, η αμοιβή επηρεάζονταν κάθε φορά από τη διάθεση του εκπαιδευτικού, παρά από την προσφορά και την κοπιώδη εργασία των μαθητών. Σύμφωνα με τις υπάρχουσες βιβλιογραφικές έρευνες, οι μαθητές που ανταμείβονταν από τον εκπαιδευτικό, ενδέχεται να αποκτούσαν και επιπρόσθετα προνόμια, όπως το δικαίωμα συμμετοχής στη διαχείριση και επίβλεψη της τάξης ή συμμετοχή στην τιμωρία των παραβατών. Αυτό, ωστόσο, δεν βρίσκει αντίκρισμα με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας εμπειρικής έρευνας, καθώς την εξουσία κατείχε κατά κύριο λόγο ο δάσκαλος στα περισσότερα σχολεία.

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι σκληρές και αυστηρές μορφές τιμωριών εφαρμόζονταν ευρέως στα σχολεία εκείνης της εποχής και αποτελούσε μια «ρουτίνα» για την καθημερινότητα των μαθητών. Οι ποινές αυτές διέφεραν ανάλογα με την κρίση ή ακόμα και τη διάθεση των δασκάλων την εποχής και συχνά χαρακτηρίζονταν από ιδιαίτερη αυστηρότητα και σκληρά μέτρα πειθάρχησης. Οι συνεντευξιζόμενοι αναφέρουν πως επιβάλλονταν αρκετές φορές αυστηρές τιμωρίες, όπως ήταν για παράδειγμα ο εγκλεισμός για μία ώρα σε κτήριο με ακατάλληλες συνθήκες (όπως αναφέρθηκε χαρακτηριστικά το αποχωρητήριο), ενώ έγινε αναφορά και σε άλλη μια αρκετά σκληρή τιμωρία που περιλάμβανε τη ρίψη οινοπνεύματος στα πόδια των μαθητών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι σε πολλές απαντήσεις αναφέρθηκε πως οι σκληρές αυτές ποινές εφαρμόζονταν ακόμα και για μικρές παραβάσεις ή αταξίες.

Αναφορικά με τους κανόνες που ορίζονταν εκείνη την εποχή από τους δασκάλους τους, οι ερωτηθέντες ως μαθητές λάμβαναν εντολές και υποδείξεις, οι οποίες είχαν ως στόχο τη διάπλαση ευσυνειδητών και ηθικών πολιτών, ενώ παρατηρήθηκε πως δεν υπήρχαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανά περιοχές. Κυρίως, οι δάσκαλοι απαιτούσαν από τους μαθητές να προσέρχονται στον χώρο του σχολείου ευπρεπώς ενδεδυμένοι και ευπαρουσίαστοι, τηρώντας όλους τους κανόνες που αφορούσαν την καθαριότητα

και την υγιεινή. Συγκεκριμένα, οι βασικότεροι κανόνες που αναφέρθηκαν αφορούσαν την καθαρή σχολική στολή, τα κομμένα νύχια και τα περιποιημένα μαλλιά ενώ σχεδόν αυτονόητοι θεωρούνταν οι κανόνες συμπεριφοράς μέσα στην σχολική αίθουσα απαγορεύοντας τις συνομιλίες μεταξύ των μαθητών καθώς και τη διακοπή του λόγου. Εκτός των κανόνων που όριζαν τη συμπεριφορά και την παρουσία των μαθητών εντός του σχολικού πλαισίου, αναφέρθηκαν και υποδείξεις που αφορούσαν την ζωή των μαθητών εκτός του σχολικού περιβάλλοντος με τους εκπαιδευτικούς να παροτρύνουν τους μαθητές να παρευρίσκονται όλοι ανεξαιρέτως στην Κυριακάτικη Λειτουργία της Εκκλησίας, ενώ συχνά συγκεντρώνονταν στο χώρο του σχολείου για να επισκεφθούν όλοι μαζί ως τάξη την Εκκλησία, καθιστώντας την επίσκεψη αυτή ως υποχρεωτική κατά κάποιο τρόπο. Επιπλέον, τους προέτρεπαν να βοηθούν όποιον έχει ανάγκη, προσφέροντας έτσι κοινωνική και εκκλησιαστική διαπαιδαγώγηση, εκτός από την βασική εκπαίδευση που όριζε το εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, έγινε λόγος για υποδείξεις που αφορούσαν και τις εξόδους των μαθητών προτρέποντας αρχικά την παραμονή στο σπίτι για μελέτη και σε περίπτωση εξόδου να μην κυκλοφορούν έξω έως αργά.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε, πως όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες της έρευνας να περιγράψουν τις αντιλήψεις της κοινωνίας για τους τρόπους πειθάρχησης της εποχής, προέκυψε ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων κατά κύριο λόγο περιέγραψε τα χαρακτηριστικά που όριζαν εκείνη την εποχή έναν μαθητή ως πειθαρχημένο. Πιο αναλυτικά, αναφέρθηκε πως ένας πειθαρχημένος μαθητής αναμένονταν να έχει μελετήσει επαρκώς για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, να έχει προετοιμάσει πάντα τις ασκήσεις που είχαν ανατεθεί για το σπίτι καθώς και να διατηρεί την τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος, χωρίς να προκαλεί αναταραχές και να παίρνει τον λόγο μόνο όταν του δίνεται. Τέλος, μια μερίδα των συμμετεχόντων επεσήμανε την αναγκαιότητα της πειθάρχησης, βασιζόμενοι στις αντιλήψεις τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών τους. Σημειώθηκε ότι η πειθάρχηση ήταν ουσιώδης παράγοντας για την εκπαίδευση, καθώς μέσω αυτής τα παιδιά μπορούσαν να εκπαιδευτούν να ακολουθούν κανόνες και να αναπτύσσουν έναν δυναμικό χαρακτήρα. Αναφέρθηκε επίσης πως σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς των απείθαρχων μαθητών προέτρεπαν τον εκπαιδευτικό να υιοθετήσει αυστηρότερες μεθόδους πειθάρχησης όταν τα παιδιά δεν συμμορφωνόταν στις οδηγίες του.

Η ανάλυση των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες οδήγησε σε ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις σχετικά με τη σχέση μεταξύ πειθάρχησης και αξιολόγησης στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων εκφράζει την πεποίθηση ότι η πειθάρχηση αποτελεί προϋπόθεση για την επίτευξη ενός θετικού αποτελέσματος στην αξιολόγηση. Η παραδοσιακή αξιολόγηση εκείνης της εποχής ήταν συχνά βασισμένη σε παραμέτρους όπως η επίδοση στις εξετάσεις και η συμμόρφωση προς τους κανονισμούς, με τους πειθαρχημένους μαθητές να επωφελούνται από τη συμμόρφωσή τους και τους απείθαρχους να δέχονται τη μείωση του βαθμού τους ως τιμωρία. Ωστόσο, υπήρξε και μια μικρή μερίδα συμμετεχόντων που υπογράμμισε τη διαφοροποίηση μεταξύ πειθάρχησης και αξιολόγησης, εφόσον έγινε αντιληπτό πως εκείνοι αντιλαμβάνονται την αξιολόγηση ως ένα διαφορετικό κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος, σημειώνοντας πως είναι πιθανότερο να δέχεται επιρροές από στην κοινωνική θέση και την οικονομική κατάσταση της οικογένειας του μαθητή παρά από τη συμμόρφωσή του στους κανόνες. Επομένως, αν και η πειθάρχηση μπορεί να επηρέαζε την αξιολόγηση, υπήρχε συχνά έλλειψη

δικαιοσύνης στο σύστημα αξιολόγησης, καθώς αυτό δεν ανταποκρινόταν πάντα στα ίδια κριτήρια για όλους τους μαθητές.

Συνοψίζοντας την έρευνα, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τα διάφορα μέσα πειθάρχησης που χρησιμοποιήθηκαν σε μεγαλύτερο ποσοστό κατά τη διάρκεια της μεταπολεμικής περιόδου στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο του εμπειρικού μέρους της έρευνας αυτής, καταγράφηκαν ορισμένες μέθοδοι πειθάρχησης που εφαρμόστηκαν στη σύγχρονη ελληνική ιστορία. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων της έρευνας αποκάλυψαν ότι η πειθάρχηση αντιλαμβανόταν σαν ένα σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης και καθοδήγησης των μαθητών. Η παραδοσιακή προσέγγιση της πειθάρχησης, που βασιζόταν στην αυστηρότητα και τις κυρώσεις, θεωρείτο αναγκαία για τη διατήρηση της τάξης και της διακυβέρνησης της τάξης. Ωστόσο, ορισμένοι συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ότι η υπερβολική αυστηρότητα μπορεί να οδηγήσει σε απομάκρυνση των μαθητών από τη σχολική διαδικασία.

Καθώς οι μέθοδοι που αναφέρθηκαν δεν επέφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα για την πειθάρχηση και τη διαπαιδαγώγηση των νέων, κρίθηκε απαραίτητη η ανάπτυξη μεταβαλλόμενων προσεγγίσεων. Συνολικά, από την έρευνά μας προέκυψε η ανάγκη για μια ισορροπημένη προσέγγιση στην πειθάρχηση, η οποία να λαμβάνει υπόψη τις ατομικές ανάγκες και τις κοινωνικές συνθήκες κάθε εποχής. Τα παραπάνω συμπεράσματα αποτελούν συνολικά μια αναδρομή στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε και δείχνουν την πολυπλοκότητα του θέματος της πειθάρχησης στο σχολείο. Επιπλέον, η έρευνά μας υπογραμμίζει τη σημασία της συμμετοχής των ηλικιωμένων στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών εφόσον οι απόψεις και οι εμπειρίες τους μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμη πηγή γνώσης και κατανόησης για τους εκπαιδευτικούς και τους αποφοίτους στον τομέα της εκπαίδευσης. Η διατήρηση ενός ανοιχτού διαλόγου με τους ηλικιωμένους μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη πιο ολοκληρωμένων και διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων.

Μια σημαντική πτυχή που προκύπτει από την έρευνα είναι η ανάγκη για συνεχή προσαρμογή των παιδαγωγικών πρακτικών στις ανάγκες και τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες. Η προσέγγιση της πειθάρχησης στο σχολείο πρέπει να είναι ευέλικτη και να λαμβάνει υπόψη τις εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Μέσα από αυτήν τη διαρκή ανασκόπηση και προσαρμογή, μπορούμε να διασφαλίσουμε ότι η πειθάρχηση στο σχολείο θα εξυπηρετεί αποτελεσματικά τους στόχους της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ανάπτυξης.

Επιπρόσθετα, η έρευνά μας καταδεικνύει τη σημασία της συνεχούς έρευνας και αξιολόγησης των πρακτικών πειθάρχησης στο σχολείο. Η εκπαίδευση είναι ένας δυναμικός τομέας που εξελίσσεται συνεχώς, ως εκ τούτου είναι σημαντικό να είμαστε διαρκώς ενήμεροι για τις καλύτερες πρακτικές και τις καινοτόμες προσεγγίσεις. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση, η συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας κρίνεται απαραίτητη και ουσιώδης για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και τη διασφάλιση μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής εμπειρίας για όλους τους εμπλεκόμενους.



Ανατρέχοντας πίσω στο παρελθόν, μπορούμε να εντοπίσουμε πλήθος ερευνών που επικεντρώνονταν στο θέμα της πειθαρχίας, καθώς αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό και ευαίσθητο ζήτημα για τον τομέα της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των ερευνών εστιάζουν στην εξέταση των μέσων και των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διατήρηση της τάξης και την επιβολή της πειθαρχίας στους μαθητές τους.

Οι έρευνες αυτές παρουσίασαν διάφορες πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την επίτευξη της πειθαρχίας στα σχολεία. Ο Γ. Αραβανής (1996) πραγματοποίησε μια έρευνα στην οποία συμμετείχαν 1.315 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας αποκάλυψαν τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας επιβάλλουν την πειθαρχία. Συγκεκριμένα, το 46,8% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί τη γραπτή εργασία ως μέσο πειθαρχίας, ενώ το 35,8% ανέφερε την επίπληξη. Επιπλέον, το 13,7% ανέφερε τη χρήση της απειλής, το 2,3% ανέφερε τη χρήση υλικής ποινής και το 1,4% ανέφερε την αποβολή ως μέσο πειθαρχίας.

Σε μια ακόμη παρόμοια έρευνα που πραγματοποίησε ο Κυρίδης (1999), με τίτλο «Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης τα προβλήματα πειθαρχίας», συμμετείχαν 142 εκπαιδευτικοί από τους νομούς Φλώρινας, Γρεβενών, Κοζάνης και Καστοριάς και υλοποιήθηκε από τους Κυρίδη, Χαλακατέβα και Πανταζόπουλου. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας αποκάλυψαν πως η απειθαρχία αντιμετωπίζεται από την πλευρά των εκπαιδευτικών με τη μέθοδο της παρατήρησης, με ποσοστό 57,14%, και στη συνέχεια με τη χρήση γραπτής εξέτασης, με ποσοστό 53,57%, ποσοστά τα οποία συμπίπτουν με τα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη χρήση συμβουλών στο 51,78% των περιπτώσεων, την απομόνωση στο 48,21%, τις φωνές στο 41,07% και την ενημέρωση των γονέων στο 35,71%. Επιπλέον, ποσοστό 30,35% ανέφερε την ανάθεση εργασιών, ενώ το 28,57% ανέφερε τη στέρηση διαλείμματος και το 23,21% την επίπληξη. Τέλος, το 19,64% ανέφερε την αποπομπή στο διευθυντή, ενώ ποσοστό της τάξεως του 8,92% ανέφερε θετικές ενισχύσεις και αδιαφορία εξίσου. Άλλες μέθοδοι περιλάμβαναν την απομάκρυνση από το θρανίο (7,14%), προειδοποίηση (5,35%), διάλογο (3,57%), ενημέρωση συμμαθητών (3,56%) και τέλος, με ποσοστό 1,78%, τη στέρηση συμμετοχής στο μάθημα, την ειρωνεία και την εξέταση σε όλα τα μαθήματα.

Συνεχίζοντας με τις έρευνες που έχουν ασχοληθεί με το θέμα της πειθαρχίας, ο B. Duet πραγματοποίησε το 1980 στη Γαλλία μια έρευνα που εξετάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών έναντι της πειθαρχίας και των σχολικών τιμωριών. Η έρευνα περιλάμβανε μη κατευθυνόμενες συνομιλίες και ερωτηματολόγια με συμμετέχοντες πάνω από 230 εκπαιδευτικούς. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι τα κύρια αίτια απειθαρχίας ήταν η προσωπικότητα του δασκάλου με ποσοστό της τάξεως του 86,4%, καθώς και οι συνθήκες σχολικής εργασίας με ποσοστό 69,2% αλλά και οι αντιδράσεις των παιδιών με ποσοστό 65,4% (Duet, 1992).

Μια ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σχετικά με τις τιμωρίες που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί αποκάλυψε, σύμφωνα με τους δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα, πως οι τιμωρίες που εφαρμόζονταν συχνότερα ήταν η επανάληψη της εργασίας με

ποσοστό 54,5%, η επανόρθωση της διαπραχθείσας πράξης με 51,1%, οι επιπλήξεις με 45%, η στέρηση ψυχαγωγίας με 28,1%, η αντιγραφή με 21,6%, οι κακοί βαθμοί με 9,5%, η απομόνωση με 15,6%, η ορθοστασία στο διάλειμμα με 15,2%, τα χτυπήματα στα οπίσθια με 17,3%, η προσφυγή στους γονείς με 16,5%, η παραπομπή στο διευθυντή με 3,5%, και τέλος η γελοιοποίηση με ποσοστό 0,9%.

Περνώντας σε μια σύνοψη των παραπάνω αποτελεσμάτων των ερευνών, παρατηρούμε πως σύμφωνα με την έρευνα του Αραβανή (1996), ποσοστό 46,8% των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα χρησιμοποιούν τη γραπτή εργασία ως μέσο πειθαρχίας, ενώ το 35,8% προτιμά την επίπληξη. Αντίστοιχα, στην έρευνα του Κυρίδη (1999), παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την παρατήρηση και τη γραπτή εξέταση για τη διατήρηση της πειθαρχίας. Επιπλέον, η έρευνα του Κυρίδη (1999) προσέφερε σημαντικές παρατηρήσεις για το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τα προβλήματα πειθαρχίας σε περιοχές εκτός της κεντρικής Ελλάδας. Μια πιο συγκριτική ανάλυση μεταξύ των διαφόρων ερευνών δείχνει ποικίλες πρακτικές που χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές περιοχές και περιβάλλοντα μάθησης. Για παράδειγμα, ενώ στη μια έρευνα η παρατήρηση θεωρείται συχνότερη μέθοδος πειθαρχίας, στην άλλη η γραπτή εργασία είναι πιο δημοφιλής.

Επιπλέον, η έρευνα του Duet (1980) στη Γαλλία αναδεικνύει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πειθαρχία και τις σχολικές τιμωρίες. Τα αίτια της απειθαρχίας σύμφωνα με αυτήν τη μελέτη περιλαμβάνουν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και τις σχολικές συνθήκες εργασίας αλλά και τα ίδια τα παιδιά και τις αντιδράσεις τους. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι πολλές από τις ερευνητικές μελέτες έχουν επηρεάσει την εκπαιδευτική πράξη και τις πολιτικές σχετικά με την πειθαρχία στα σχολεία ενώ τα ευρήματα των ερευνών αυτών έχουν συμβάλει στην ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών προσεγγίσεων για τη διατήρηση της τάξης και της πειθαρχίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων των παλαιότερων ερευνών, κατανοούμε την πολυμορφία των απόψεων σχετικά με το θέμα της πειθαρχίας συγκριτικά με τα αποτελέσματα της έρευνας που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της εργασίας. Σε συνολική ανασκόπηση, οι προηγούμενες ερευνητικές μελέτες παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για την κατανόηση της εφαρμογής της πειθαρχίας στα σχολεία καθώς και την ανάπτυξη αποτελεσματικών προσεγγίσεων για τη διατήρηση της τάξης και της διαχείρισης της συμπεριφοράς των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες που παρατέθηκαν προέβλεψαν την πειθαρχία μέσα από την οπτική των εκπαιδευτικών και αναδείκνυαν την γραπτή τιμωρία, την επίπληξη καθώς και την παρατήρηση ως τα κύρια μέσα πειθαρχίας. Ελάχιστες αναφορές παρατηρήθηκαν στη χρήση των σωματικών ποινών, κάτι που στο ερευνητικό μέρος της εργασίας αναδείχθηκε ως η βασική μορφή τιμωρίας και μέσο πειθαρχίας, μέσα από τα βιώματα και την οπτική των μαθητών της εποχής που αναφέρεται η έρευνα. Μέσω μιας συνολικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων των ερευνών για τις μεθόδους πειθαρχίας καθώς και των επιδράσεών τους στην εκπαιδευτική πράξη, είμαστε σε θέση να διαμορφώσουμε πιο αποτελεσματικές πολιτικές και πρακτικές για τη διατήρηση μιας θετικής σχολικής κοινότητας. Τα ευρήματα αυτών των μελετών μας βοηθούν να κατανοήσουμε καλύτερα τις σύγχρονες πρακτικές και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο θέμα της πειθαρχίας στα σχολεία.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Adams, G. R. (2009). Education for Better Alternatives to Violence and Aggression. In G. T. Reiney (Ed.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment* (pp. 55-68). New York: Springer.

Aries, P. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Plon.

Gini, G. (2002). Association Between Bullying and Psychological Adjustment in Early Adolescence: Relational Aggression as a Mediator of Risk. *Psychological Psychology*, 22(4), 449–461.

Gottfredson, D. C., Gottfredson, G. D., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412–444.

Lewis, T. J. (2001). Positive behavior support and students with serious emotional disturbance: Implications for integration of the fields of behavior analysis and child mental health. *Behavior Modification*, 25(5), 639–666.

McCarthy, J. D., & Hoge, D. R. (1987). Analysis of the socialization role of schools. In J. J. Gallagher (Ed.), *The social science of education* (pp. 127-243). London: Longman.

Neuert, C., Meitinger, K., Behr, D., & Schonlau, M. (2021). Editorial: The Use of Open-ended Questions in Surveys. *Methods, data, analyses: a journal for quantitative methods and survey methodology (mda)*, 15(1), 3-6.  
<https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73172-3>

Simons, M. (2015). School Discipline. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., pp. 82–86). Amsterdam: Elsevier.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23–50.  
[https://doi.org/10.1300/J019v24n01\\_03](https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03)

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αβδαλή, Α. (1994). *Ο Καποδίστριας και η επιτροπή της προπαιδείας*, στο: *Δωδώνη* (τχ.) 1, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε 14 Μαΐου 2024, από <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/6383>

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008). *Το ζήτημα της πειθαρχίας στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κυριακίδης.

- Αραβάνης, Γ. (1996). *Πειθαρχία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιαννικόπουλος, Α. (1983). *Η εκπαίδευση κατά τον 4ο αιώνα και κατά την αρχαιότητα*. Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.
- Γιαννικόπουλος, Α. (1988). *Άγνωστες πτυχές της αρχαίας ζωής και αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιαννικόπουλος, Α. (1989). *Η εκπαίδευση στην κλασική και προκλασική αρχαιότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Duet, B. (1992). *Πειθαρχία και τιμωρίες στο σχολείο*. Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.
- Διαμαντής, Δ. (2006). Η εκπαίδευση κατά τον Καποδίστρια. *Επιστημονικό Βήμα*, (6). Ανακτήθηκε 14 Μαΐου 2024, από: [https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep\\_bima/epistimoniko\\_bima\\_6/02\\_diamantis.pdf](https://www.syllogosperiklis.gr/old/ep_bima/epistimoniko_bima_6/02_diamantis.pdf)
- Διαμαντής, Δ. (2006). Τα σχολεία από τα μέσα του 18ου αιώνα έως την έναρξη της ελληνικής επανάστασης. *Επιστημονικό Βήμα*, (5), σ. 36–41. Ανακτήθηκε 14 Μαΐου 2024, από: [http://ipem-doe.att.sch.gr/epistimoniko\\_bima\\_5/36e56.pdf](http://ipem-doe.att.sch.gr/epistimoniko_bima_5/36e56.pdf)
- Διαμαντής, Δ. (2006). *Τα σχολικά προγράμματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η πολιτική ιδεολογία (1830- 1920)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1984). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Δανιάς.
- Ζιώγας, Π. (1982). *Προβλήματα του ελληνισμού κατά τον πρώτο αιώνα της τουρκοκρατίας*. Θεσσαλονίκη: τυπογραφείο Αθανασίου Αλτιντζή.
- Κανάκης, Ι. Ν. (2001). *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας-Μάθησης με Ομάδες Εργασίας Θεωρητική Θεμελίωση και Πρακτική Εφαρμογή*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καραμανέ, Ε. (2014). *Ποινές και πειθαρχία στην εκπαίδευση. Ένα διαχρονικό παιδαγωγικό ζήτημα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Καραφύλλης, Α. (2013). *Νεοελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραφύλλης, Α. (2002). *Νεοελληνική εκπαίδευση, Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική.
- Κοκκώνης, Ι. Π. (1860). *Εγχειρίδιον ή οδηγός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου: νέος, τελειοποιημένος και πληρέστερος του μέχρι τούδε εν χρήσει οδηγού του Σ[αραζίνου]: προς χρήσιν των Δημοτικών σχολείων της Ελλάδος*. Αθήνα.
- Κονομή, Ν. (Επιμ.) (1988). *Σπαρτιατικό Δίκαιο*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Κοντονή, Α. (1997). *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*. Αθήνα: Κριτική.

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

Κυρτάτας, Δ. (1994). *Παιδαγωγός, η ηθική διαπαιδαγώγηση στην ύστερη ελληνική αρχαιότητα*. Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.

Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Λέφας, Χ. (1949). *Ιστορία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΟΕΣΒ.

Μακρυνιώτη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834- 1919*. Αθήνα: Δωδώνη.

Mantzoukas, S. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(1), 88–98.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Θεωρία της διδασκαλίας, Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικό-κριτικής ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδάκη, Λ. (1992). *Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19ου αιώνα*, σ. 25-26. Αθήνα: Δωδώνη.

Ρούσσο, Π. Α., Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.

Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. Στον Πανελλήνιο Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας "25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας", Τόμος 2 (σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τζάρτζας, Γ. (2003). *Το Αλληλοδιδασκτικό Σχολείο στην υπηρεσία της πειθαρχημένης κοινωνίας*. 2ο διεθνές συνέδριο: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Ανακτήθηκε 14 Μαΐου 2024, από: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/tzartzas.htm>

Τσαμπής, Γ. (1963). *Η παιδεία εις το Βυζάντιον*. Μυτιλήνη: Γεωργαλά.

Χατζηβασιλείου, Β. (1988). *Το σύστημα ποινών στην ελληνική εκπαίδευση του 19ου αιώνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

## ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ, (1977).  
Ανακτήθηκε 14 Μαΐου 2024, από: [http://6dim-diap-  
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/02\\_Proe-  
drikaDiatagmata/pd483\\_77.pdf](http://6dim-diap-<br/>elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/02_Proe-<br/>drikaDiatagmata/pd483_77.pdf)

ΥΠ.Ε.Π.Θ., (1971). Σχολική ζωή και μαθητική αυτοδιοίκησης, εγκύκλιος 297/27-1-71.  
Ανακτήθηκε 14 Μαΐου 2024, από:  
[http://foundation.parliament.gr/VoulhFoundation/VoulhFoundationPortal/images/site-  
\\_content/voulhFoundation/file/Ekpaideytika%20New/Koinotites/1\\_7koinotites.pdf](http://foundation.parliament.gr/VoulhFoundation/VoulhFoundationPortal/images/site-<br/>_content/voulhFoundation/file/Ekpaideytika%20New/Koinotites/1_7koinotites.pdf)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτηματολόγιο έρευνας:

Φύλο

Ηλικία

Εκπαίδευση

Τόπος καταγωγής

1ο ερώτημα: Ποιος είναι ο βαθμός αποτελεσματικότητας των μεθόδων πειθάρχησης σήμερα σε σχέση με το παρελθόν;

2ο ερώτημα: Πώς επηρεάζονται οι παιδικές συμπεριφορές από το φόβο και τις αμοιβές;

3ο ερώτημα: Για ποιες συμπεριφορές επιβάλλονταν κυρίως τιμωρίες και τι είδους ποινές ήταν αυτές;

4ο ερώτημα: Ποιες συμπεριφορές ανταμείβονταν;

5ο ερώτημα: Εφαρμόζονταν βαριές τιμωρίες ή και αυστηρά μέτρα; Εάν ναι, με ποιον τρόπο;

6ο ερώτημα: Ποιοι κανόνες δίνονταν από τους εκπαιδευτικούς;

7ο ερώτημα: Ποια ήταν η αντίληψη της κοινωνίας για τους τρόπους πειθάρχησης της εποχής;

8ο ερώτημα: Πιστεύετε υπήρχε σύνδεση μεταξύ της πειθάρχησης και της αξιολόγησης;