

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



ΠΜΣ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Κατεύθυνση: «Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου
Κατάρτιση-Επιμόρφωση»**

Διπλωματική εργασία

**Αξιολογικές κρίσεις για τη σχολική πειθαρχία και το μέτρο της
αποβολής ως μέσο πειθάρχησης μαθητών Γυμνασίου**

της **ΡΟΥΣΣΟΥ ΧΡΥΣΟΥΛΑΣ**

Επιβλέπων Καθηγητής:

Παναγιώτης Γιαβρίμης, Αναπληρωτής Καθηγητής

Εξεταστές:

Βασιλική Πλιόγκου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Νίκος Φωτόπουλος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Φλώρινα,

Σεπτέμβριος, 2024

Copyright © Ρούσου Χρυσούλα, 2024.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς την συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν την συγγραφέα και μόνο.

Διπλωματική εργασία

«Αξιολογικές κρίσεις για τη σχολική πειθαρχία και το μέτρο της αποβολής ως μέσο πειθάρχησης μαθητών Γυμνασίου»

Dissertation

«Assessment judgements on the school discipline and the suspension as a disciplinary method for secondary school students»

Υπεύθυνη δήλωση αυθεντικότητας

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί έργο προσωπικής μελέτης και οποιαδήποτε αναφορά σε έργο τρίτων συνοδεύεται με παραπομπή στην πηγή προέλευσης.

Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας

Χρυσούλα Ρούσσου

A.E.M 00043

Σεπτέμβριος, 2024

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών μου σπουδών, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όσες και όσους συνέβαλαν με τον τρόπο τους στην υλοποίηση αυτής της διατριβής.

Πρώτ' απ' όλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κο. Γιαβρίμη Παναγιώτη για τη συνεχή υποστήριξη, καθοδήγηση και άμεση ανταπόκριση σε προβληματισμούς που ανέκυπταν καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, επίσης, τα δύο μέλη της εξεταστικής επιτροπής, την κα. Πλιόγκου Βασιλική και τον κο. Φωτόπουλο Νίκο για τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση της εργασίας μου, καθώς με τις ουσιαστικές και χρήσιμες παρατηρήσεις τους ενίσχυσαν σημαντικά την ποιότητα της εργασίας.

Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω ιδιαίτερες ευχαριστίες σε όλους τους καθηγητές και όλες τις καθηγήτριες του μεταπτυχιακού προγράμματος, οι οποίοι/ες συνέβαλαν στην ενίσχυση του μορφωτικού κεφαλαίου μου.

Θα ήθελα να εκφράσω εγκάρδιες ευχαριστίες σε συμφοιτητές και συμφοιτήτριές μου, με τους οποίους/ες μοιραστήκαμε ανησυχίες, προβληματισμούς και πολύτιμες συμβουλές. Οι κοινές προκλήσεις και η αλληλοϋποστήριξη συνετέλεσαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση αυτού του έργου.

Νιώθω ιδιαίτερα ευγνώμων για τους μαθητές που θέλησαν πρόθυμα να συμμετάσχουν στην έρευνα, καθώς επίσης και για τη συνεργασία με την οικογένειά τους. Η συμβολή τους υπήρξε καθοριστική για την αποπεράτωση της εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω βαθιά μέσα από την καρδιά μου, τον σύζυγο και τα παιδιά μου, για την υπομονή και την κατανόηση που επέδειξαν στη διάρκεια όλης αυτής της διαδικασίας. Η αγάπη και η στήριξή τους μου έδιναν τη δύναμη να συνεχίσω και να ολοκληρώσω με επιτυχία τις σπουδές μου.

Σας ευχαριστώ όλους από καρδιάς!

Περίληψη

Η σχολική πειθαρχία ως εξουσιαστική πρακτική, αφενός επιτελεί κοινωνικοποιητικό ρόλο για τη διασφάλιση της κοινωνικής ευημερίας και αφετέρου συνιστά μηχανισμό διατήρησης των υφιστάμενων κοινωνικών δομών και της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η απειθαρχη συμπεριφορά των μαθητών/τριών αποκλίνει από το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου και αποτελεί μια μορφή αμφισβήτησης της σχολικής εξουσίας. Το πειθαρχικό σύστημα που εφαρμόζεται και ειδικότερα η ποινή της αποβολής, δε λειτουργεί μόνο ως μέσο καταστολής της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, αλλά αποτελεί στοιχείο διαμόρφωσης εξουσιαστικών σχέσεων.

Υπό αυτό το θεωρητικό πρίσμα, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να μελετήσει τις αντιλήψεις μαθητών/τριών για τη σχολική πειθαρχία και την ποινή της αποβολής που εφαρμόζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως μέσο πειθαρχησης. Στην έρευνα συμμετείχαν έξι μαθητές ενός επαρχιακού Γυμνασίου της Θεσσαλονίκης. Ακολουθήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας, μέσω διεξαγωγής βιογραφικών συνεντεύξεων. Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε τη σημαντικότητα της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών ως προς την εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικά του/της εκπαιδευτικού όπως η έλλειψη σεβασμού, η αυταρχικότητα και η μεροληψία, καθώς επίσης και η έλλειψη διαφοροποιημένης διδασκαλίας ενισχύουν αισθήματα αδικίας και θυμού στους/στις μαθητές/τριες, επιδρούν στην εμφάνιση απειθαρχίας και συμβάλλουν στην αναπαραγωγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η θεώρηση της ποινής της αποβολής ως αναποτελεσματικού μέσου πειθαρχησης, οδηγεί τους μαθητές στην πρόταση εναλλακτικών στρατηγικών για τη διασφάλιση της πειθαρχίας. Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας, το εκπαιδευτικό σύστημα, το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών προσεγγίζονται ως παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Τα ευρήματα αναδεικνύουν την ανάγκη επαναξιολόγησης του υφιστάμενου πειθαρχικού συστήματος, υπογραμμίζοντας τη σημασία επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές οφείλουν να προσαρμόζονται στις κοινωνικές εξελίξεις, προάγοντας ένα πειθαρχικό πλαίσιο που ενισχύει την αυτοπειθαρχία, τη μαθητική ευημερία και παρέχει ισότιμη πρόσβαση σε ευκαιρίες μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική πειθαρχία, σχολικοί κανόνες, αποκλίνουσα συμπεριφορά, αποβολές, εκπαιδευτικές ανισότητες, εκπαιδευτική πολιτική

Abstract

School discipline as an authoritative practice on the one hand serves a socializing role for the maintenance of social well-being and on the other hand constitutes a mechanism for preserving existing social structures and the dominant ideology. Students' disruptive behavior deviates from the school's normative framework and constitutes a form of challenging school authority. The disciplinary system that is applied, and particularly the use of suspension, not only functions as a means of suppressing undesirable forms of behavior, but also as a mechanism for shaping authoritative relationships.

In this theoretical context, the present study aims to investigate students' perceptions of school discipline and the use of suspension as a disciplinary strategy applied in secondary education. Six students from a rural middle school in Thessaloniki participated in the study. A qualitative research method was employed, involving semi-structured interviews. Data analysis highlighted the importance of the quality of teacher-student relationship in terms of the manifestation of deviant behavior. Educator's characteristics, such as lack of respect, authoritarianism and bias, as well as the absence of differentiated instruction, reinforce feelings of injustice and anger among students, affect the emergence of indiscipline and contribute to the reproduction of educational inequalities. The perception of suspension as an ineffective disciplinary method leads students to suggest alternative strategies for ensuring discipline. The role of the principal, the educational system, the family and social environment, as well as the individual characteristics of the students, are approached as factors that influence the development of deviant behavior.

The findings highlight the need to reassess the existing disciplinary system, underlining the importance of redefining educational policy. Modern educational practices should adapt to the social developments, promoting a disciplinary framework that fosters self-discipline, students' well-being and provides equitable access to learning opportunities.

Key words: School discipline, school rules, deviant behavior, suspension, educational inequalities, educational policy

Πίνακας περιεχομένων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Πειθαρχία

1.1 Εννοιολογικές διευκρινίσεις	9
1.2 Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για την πειθαρχία	10
1.3 Δομικά στοιχεία της πειθαρχίας	12
1.3.1 Κοινωνικός έλεγχος	12
1.3.2 Κοινωνικοί κανόνες	13
1.4. Απόκλιση	15
1.5. Κυρώσεις/Ποινές.....	17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Σχολική πειθαρχία-Σχολική απόκλιση-Σχολικές ποινές

2.1 Κοινωνία και Εκπαίδευση	18
2.2 Σχολική πειθαρχία-Σημασιολογική ανάλυση	19
2.2.1 Διαστάσεις σχολικής πειθαρχίας	22
2.2.1.1 Σχολικοί κανόνες.....	22
2.2.1.2 Η ρύθμιση του χώρου και του χρόνου	23
2.3 Σχολική απόκλιση-Αντιστάσεις	26
2.3.1 Αιτίες σχολικής απόκλισης	28
2.3.1.1 Ενδοσχολικοί παράγοντες	29
2.3.1.2 Εξωσχολικοί παράγοντες	30
2.3.1.3 Ενδο-ατομικοί παράγοντες	31
2.4 Αντιμετώπιση σχολικής απειθαρχίας	31
2.4.1 Εννοιολογική προσέγγιση	32
2.4.2 Τρόποι προσέγγισης απειθαρχίας	32
2.4.3 Σχολικές ποινές	33
2.4.3.1 Όροι για την αποτελεσματικότητα των σχολικών ποινών	36
2.4.3.2 Ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για την επιβολή κυρώσεων στη Β/θμια εκπαίδευση	38
2.5 Εμπειρικά δεδομένα για την αποβολή ως μέσο πειθάρχησης μαθητών Β/θμιας εκπαίδευσης	42
2.6 Προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο ...	45
2.6.1 Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς	46
2.6.2 Επανορθωτική δικαιοσύνη.....	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Σχεδιασμός έρευνας

3.1 Αναγκαιότητα έρευνας	48
3.2 Σκοπός και στόχοι	49
3.3 Μεθοδολογία έρευνας	50
3.3.1 Συμμετέχοντες.....	51
3.3.2 Εργαλείο έρευνας	52
3.3.3 Διαδικασία	53
3.3.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία	54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Ευρήματα

4.1 Απόψεις μαθητών για το σχολείο και την εκπαίδευση	56
4.2 Αντιλήψεις μαθητών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή	58

4.3 Αντιλήψεις μαθητών για τη σχολική πειθαρχία	59
4.4 Πειποιθήσεις μαθητών για το μέτρο της αποβολής	69
4.5 Εμπειρίες μαθητών για τις επιπτώσεις των αποβολών	74
4.6 Ερμηνείες μαθητών για τους παράγοντες που συνετέλεσαν στην ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς	76
4.6.1 Ενδο-ατομικοί παράγοντες	77
4.6.2 Ενδοσχολικοί παράγοντες.....	78
4.6.3 Εξωσχολικοί παράγοντες.....	79
Συμπεράσματα	80
Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	83
Βιβλιογραφία	86
Παραρτήματα	92

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

Πειθαρχία

1.1 Εννοιολογικές διευκρινίσεις

Ο όρος «πειθαρχία» είναι μία σύνθετη λέξη, η οποία ετυμολογικά προέρχεται από τις λέξεις «πείθω/ομαι» και «αρχή/ω» και δηλώνει την υποταγή στους ανωτέρους ή σε ορισμένες αρχές, υποταγή σε διαταγές, στους νόμους και τους ισχύοντες κανόνες (Μπαμπινιώτης, 2006). Στην αγγλική ορολογία, η λέξη «πειθαρχία» αποδίδεται ως «discipline» και αναφέρεται στην πρακτική εκπαίδευσης των ατόμων να υπακούν σε κανόνες και διαταγές και να τιμωρούνται στην περίπτωση που δεν το πράττουν. Αποτελεί δηλαδή μία ελεγχόμενη συμπεριφορά ως αποτέλεσμα αυτής της εκπαίδευσης (Oxford University Press, 2024). Ο Σολομών (1994) επιδιώκοντας να αποσαφηνίσει τον ελληνικό όρο της πειθαρχίας με αναφορά στην αρχαία φιλοσοφία, κάνει λόγο για ευπείθεια και υποταγή σε κανόνες, ενώ περιγράφει τη λατινογενή προέλευση του ξενόγλωσσου όρου «discipline» («discere»=μαθαίνω, σπουδάζω), ως τρόπο μάθησης, εκπαίδευσης, καθοδήγησης και επιρροής. Γενικά, η έννοια «πειθαρχία» συνδέεται με την πολιτική και την εξουσία, αφού αναφέρεται στη διακυβέρνηση των ατόμων, εμπεριέχει ωστόσο και την έννοια της γνώσης, μέσω της οποίας συγκροτούνται τα άτομα και διαμορφώνονται χαρακτήρες. Υπό αυτό το πρίσμα, οι έννοιες πειθαρχία και γνώση αλληλοσυνδέονται και εμπεριέχουν η μία την άλλη. Η πειθαρχία αναφέρεται, επίσης, στην ικανότητα του ατόμου να συμπεριφέρεται με ελεγχόμενο τρόπο σύμφωνα με τους κανόνες και κατ'αυτόν τον τρόπο, οι έννοιες του αυτο-ελέγχου και αυτο-περιορισμού αποτελούν ικανότητες η κατάκτηση των οποίων απαιτεί μία μακρόχρονη διαδικασία εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Κυρίδη (1999), η «πειθαρχία» έχει αποκτήσει θετικές και αρνητικές σημασιοδοτήσεις, ανάλογα με το ιδεολογικό πλαίσιο που την περιβάλλει. Στην αρχαία ελληνική γραμματεία, η πειθαρχία νοείται ως η υπακοή στο σύστημα αξιών που πρεσβεύει ο κοινωνικός βίος, ενώ η χρήση του όρου απέκτησε αρνητική υπόσταση μετά το πνεύμα της ελευθερίας που έφερε η γαλλική επανάσταση και ο ευρωπαϊκός διαφωτισμός και ταυτίστηκε με καταπιεστικές πρακτικές ολοκληρωτικών καθεστώτων.

1.2 Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις για την πειθαρχία

Η πειθαρχία, με την έννοια της υποταγής σε κανόνες και νόμους, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιβίωση και την αναπαραγωγή ενός κοινωνικού συστήματος, αλλά και κάθε υποσυστήματός του (πολιτικό, θρησκευτικό, εκπαιδευτικό, οικονομικό). Αναγνωρίζεται, με άλλα λόγια, ως μία αναγκαία συνθήκη για την ανάπτυξη και τη διατήρηση των συστημάτων συμβίωσης και αλληλενέργειας των κοινωνικών υποκειμένων (Κυρίδης, 1999).

Ο Durkheim, ένας από τους κυριότερους εκφραστές του δομολειτουργισμού, συνδέει την ηθική με την πειθαρχία και εστιάζει στην αναπαραγωγή των κοινώς αποδεκτών κανόνων, ώστε να διασφαλιστεί η εξάλειψη της ανομίας. Η πειθαρχία εξυπηρετεί διπλό στόχο: Την κανονικοποίηση της συμπεριφοράς των ατόμων και την ανάθεση συγκεκριμένων στόχων προς επίτευξη, οι οποίοι ωστόσο περιορίζουν τον ορίζοντά τους. «Η πειθαρχία προσδίδει συνήθειες στην επιθυμία και της επιβάλλει τροχοπέδη. Ρυθμίζει και περικλείει. Ανταποκρίνεται σε καθετί το κανονικό, το σταθερό στις σχέσεις των ανθρώπων αναμεταξύ τους.» (Σολομών & Κουζέλης, 1994). Υπό αυτό το πρίσμα, η πειθαρχία μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η κανονικοποίηση της συμπεριφοράς των κοινωνιών, συνιστά τον ακρογωνιαίο λίθο στήριξης του κοινωνικού οικοδομήματος, αφού εξασφαλίζει τη διατήρηση και την αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών, μία διαδικασία ωστόσο που εκδηλώνεται και εγκαθιδρύεται σταδιακά (Κυρίδης, 1999).

Σύμφωνα με τον Nisbet τα στάδια της πειθαρχίας είναι τέσσερα:

1. Το στάδιο της συναίνεσης. Η πειθαρχία σε αυτό το στάδιο εμφανίζεται μέσα από διάφορες καταστάσεις πόνου και ευχαρίστησης, μέσα από τις οποίες το άτομο αποκτά γνώσεις και εμπειρίες και προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα (π.χ ένα νήπιο αποφεύγει να φάει πάλι κάτι καυτό, εάν σε προηγούμενη εμπειρία του έχει καεί).
2. Το στάδιο της αυταρχικότητας. Το άτομο υιοθετεί την ιδέα της ανωτερότητας κάποιων ατόμων ή αρχών και υπακούει στις εντολές τους. Αυτό το στάδιο αναπτύσσεται συνήθως σε κοινωνικές ομάδες όπου υπάρχει ιεραρχημένη δομή, όπως είναι ο στρατός, η δημόσια διοίκηση κ.ά.
3. Το στάδιο της κοινωνικής πειθαρχίας. Η συμπεριφορά του ατόμου ρυθμίζεται από τις κοινωνικές σχέσεις και τους κανόνες που ισχύουν στις κοινωνικές

ομάδες στις οποίες συμμετέχει. Κεντρικό στοιχείο σε αυτό το στάδιο πειθαρχίας αποτελεί ο κοινωνικός έλεγχος και οι μηχανισμοί του, προκειμένου να διατηρηθεί η τάξη και η συμμόρφωση με τους κανόνες. Ένα παράδειγμα αυτού, αποτελεί η σχολική πειθαρχία.

4. Το στάδιο της προσωπικής ελευθερίας. Σε αυτό το στάδιο πειθαρχίας, το άτομο έχει προσαρμοστεί σε κοινωνικές καταστάσεις και πρακτικές, έχει εσωτερικεύσει την κυρίαρχη ιδεολογία, τις αξίες και τους κοινωνικούς κανόνες και έχει αναπτύξει τις προσωπικές του στάσεις και αντιλήψεις. Το τελευταίο αυτό στάδιο αποτελεί το αποκορύφωμα της εξέλιξης της πειθαρχίας, καθώς το υποκείμενο φτάνει σε μία κατάσταση αυτοπειθαρχίας, στην οποία οι δικές του ιδέες και πρακτικές συμβαδίζουν με τα κοινωνικά πρότυπα (Κυρίδης, 1999).

Πολλοί ερευνητές και διανοητές επισημαίνουν ότι η πειθαρχία ως εργαλείο διατήρησης και αναπαραγωγής του κοινωνικού συστήματος μετατρέπεται σε μέσο διατήρησης και αναπαραγωγής της ταξικής δομής και εδραίωσης των κυρίαρχων πολιτικών και κοινωνικών ιδεολογιών.

Σύμφωνα με τον Foucault, η πειθαρχία κατατάσσει σε μία κλίμακα, χαρακτηρίζει, ταξινομεί, αποκλείει και με αυτή την έννοια λειτουργεί ως «αντι-δίκαιο», καθώς αποτελεί έναν «διορθωτικό» μηχανισμό ως προς την καθολικότητα του δικαίου, ο οποίος ωστόσο λειτουργεί στη βάση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας (Κυρίδης, 1999). Στο έργο του «Επιτήρηση και Τιμωρία», συνδέει την πειθαρχία με την παραγωγή και την άσκηση εξουσίας. Η πειθαρχία κατά τον Γάλλο φιλόσοφο, δεν ταυτίζεται με κάποιον κοινωνικό θεσμό ή μηχανισμό. «Είναι ένας τύπος εξουσίας, μία μεθοδολογία άσκησής της, η οποία διαθέτει ένα σύνολο μέσων και τεχνικών, μεθόδων και τρόπων εφαρμογής των στόχων. Είναι μια φυσική ή μια ανατομία της εξουσίας, μια τεχνολογία.» (Σολομών & Κουζέλης, 1994). Περιλαμβάνει τον έλεγχο του χώρου, του χρόνου και του σώματος, όπου η εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών (π.χ θέσεις, σειρές, περίφραξη, προγραμματισμένες δραστηριότητες κ.ά) διασφαλίζουν την υποταγή στην εξουσία και την διαμόρφωση υποκειμένων χρήσιμων για την κοινωνία. Η παραπάνω θεώρηση της πειθαρχίας βρίσκει εφαρμογή σε ποικίλα περιβάλλοντα, όπως οι φυλακές, τα νοσοκομεία, τα σχολεία, οι κρατικοί θεσμοί κ.ά (Σπάλα, 2010).

Ο Πεπονής (1994) επισημαίνει τρεις τρόπους για την διαδικασία εγκαθίδρυσης της πειθαρχίας:

1. Η ιεραρχική επίβλεψη, η οποία συνδέεται με την οπτική επιτήρηση, με την έννοια του εξουσιαστικού ελέγχου από τον ανώτερο στον κατώτερο.
2. Η θεσμοποίηση συστημάτων κυρώσεων και επιβραβεύσεων, μέσω των οποίων προσδιορίζεται η κοινωνική συμπεριφορά και οι αποκλίσεις από την κανονικότητα.
3. Η θέσπιση εξετάσεων, οι οποίες επιτρέπουν τη διάγνωση της κατάστασης των υποκειμένων και την κατάταξή τους σε έναν ταξινομικό πίνακα γνώσεων και θεσμών, αλλά και την εφαρμογή παρεμβάσεων σε περιπτώσεις που παρατηρείται απόκλιση από τις προδιαγεγραμμένες καταστάσεις.

1.3 Δομικά στοιχεία της πειθαρχίας

1.3.1 Κοινωνικός έλεγχος

Ο μηχανισμός με τη βοήθεια του οποίου επιβάλλονται οι κανόνες, οι αξίες και οι στάσεις στα μέλη της κοινωνίας, με σκοπό τη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και την αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών, είναι ο κοινωνικός έλεγχος. Με τον όρο αυτό υποδηλώνεται η διαδικασία διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των υποκειμένων με βάση τα κανονιστικά πρότυπα και τις πρακτικές που κυριαρχούν σε μία κοινωνία (Σπάλα, 2010). Σύμφωνα με τον Parsons, ο κοινωνικός έλεγχος προσδιορίζεται ως ένας μηχανισμός εξισορρόπησης στη λειτουργία της κοινωνίας. Η κοινωνία λειτουργεί αρμονικά όταν τα μέλη της συμμορφώνονται σύμφωνα με τις αξίες και προσδοκίες της. Ο Τσαούσης αναφέρει ότι κοινωνικός έλεγχος είναι το σύνολο των μέσων που χρησιμοποιεί μία κοινωνία για να επιτύχει τη συμμόρφωση στους κοινωνικούς κανόνες. Αυτά τα μέσα μπορούν να ασκούν άμεση ή έμμεση πίεση για να καθοδηγήσουν τη συμπεριφορά των υποκειμένων προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη διατήρηση της τάξης και της κοινωνικής συνοχής (Κυρίδης, 1999). Κατά τον Lukes, υπάρχουν δύο διαφορετικές προσεγγίσεις στο ζήτημα του κοινωνικού ελέγχου. Η πρώτη, πιο συντηρητική, με κύριους εκφραστές τους Hobbes, Durkheim και Freud, υποστηρίζει ότι ο εξαναγκασμός, οι εξωτερικές πιέσεις και η καταστολή συνιστούν απαραίτητη προϋπόθεση για τη διασφάλιση της

κοινωνικής ευημερίας, ενώ η δεύτερη προσέγγιση, με εκπροσώπους τους Rousseau και Marx, αντιλαμβάνεται τον κοινωνικό έλεγχο ως περιορισμό της ελευθερίας του ατόμου και ως αιτία πλήθους προβλημάτων που αντιμετωπίζει το άτομο και η κοινωνία (Σπάλα, 2010).

Ανάλογα με τη μορφή του, ο κοινωνικός έλεγχος μπορεί να διακριθεί σε τρεις κατηγορίες: Τις *στοιχειώδεις μορφές ελέγχου*, όπως είναι τα έθιμα και οι τελετές, οι οποίες προστατεύουν συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές μέσα από ισχυρές διαδικασίες τυπικής μορφής. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν οικογενειακές σχέσεις, σχέσεις των δύο φύλων, ζητήματα ηθικής κ.ά. Την *κοινή γνώμη*, η οποία αποτελεί την πιο δραστική μορφή ελέγχου και εκφράζει την κυρίαρχη ιδεολογία και τις επικρατούσες στάσεις και αντιλήψεις του στενότερου ή ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Τους *θεσμούς*, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τον τυπικό κοινωνικό έλεγχο, ως μέσο ρύθμισης της συμπεριφοράς των υποκειμένων, όπως είναι η δικαιοσύνη, οι νόμοι και το διάταγμα μιας χώρας.

Ο αυτοέλεγχος αποτελεί μία ακόμη εκδήλωση μορφής ελέγχου, όπου το άτομο ρυθμίζει τη συμπεριφορά του είτε από φόβο πιθανών αρνητικών συνεπειών ως απόρροια της συμπεριφοράς του είτε επειδή έχει εσωτερικεύσει και αποδεχθεί τις αξίες και τους κανόνες που διέπουν την κοινωνία. Ο αυτοέλεγχος είναι άμεσα συνυφασμένος με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης, καθώς όσο πιο αποτελεσματικά ενσωματώνει το υποκείμενο τις αξίες και τους κοινωνικούς κανόνες στη συμπεριφορά του, τόσο πιο συχνά εκδηλώνεται ο αυτοέλεγχος, ο οποίος του επιτρέπει να προσαρμοστεί στις κοινωνικές προσδοκίες (Κυρίδης, 1999).

1.3.2 Κοινωνικοί κανόνες

Σε κάθε κοινωνική συνθήκη τα υποκείμενα ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους με τρόπο που διασφαλίζει την εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι συμμορφώνονται με κοινωνικούς κανόνες, καθώς υπάρχουν προδιαγεγραμμένα όρια δραστηριοτήτων που μπορούν να αναπτύξουν οι κοινωνοί, για να διατηρηθεί η τάξη και η αρμονία. Οι κανόνες αυτοί, ταξινομούν τις ενέργειες των υποκειμένων σε κανονικές και μη κανονικές, διατυπώνονται με γραπτό, προφορικό, τυπικό ή άτυπο τρόπο (ανάλογα με το εάν αφορούν π.χ νομοθετικά κείμενα ή κοινωνικές συμβάσεις/παραδόσεις) και διακρίνονται ανάλογα με τις συνέπειες που επιφέρουν σε

περίπτωση που παραβιαστούν (Κυρίδης, 1999). Οι κοινωνικοί κανόνες συνιστούν κοινωνικές κατασκευές, οι οποίες δεν έχουν διαχρονική ισχύ, μιας και διαφοροποιούνται ανάλογα με τον χρόνο, την κοινωνική οργάνωση και τον πολιτισμό (Σπάλα, 2010).

Σύμφωνα με την *στατική-περιγραφική προσέγγιση*, κοινωνικός κανόνας είναι ό,τι κάνει η πλειοψηφία των υποκειμένων και άρα ο κανόνας εμφανίζεται ως ομοιομορφία συμπεριφοράς. Κατά την *αξιολογική-κανονιστική προσέγγιση*, ο κανόνας προσδιορίζεται από τις κοινωνικές αξίες και τις αξιολογήσεις της συμπεριφοράς, ενώ η *αξιωματική-κανονιστική προσέγγιση* πρεσβεύει ότι ο κανόνας νοείται ως η συμπεριφορά που αναμένεται από το υποκείμενο να υιοθετήσει σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις (Σπάλα, 2010).

Δεοντολογικά, η θέσπιση και νομιμοποίηση των κοινωνικών κανόνων θα πρέπει να λαμβάνει τη μεγαλύτερη δυνατή αποδοχή από τους κοινωνούς, καθώς με αυτόν τον τρόπο αισθάνονται συμμετοχοί και νιώθουν ότι δραστηριοποιούνται σύμφωνα με τις δικές τους επιθυμίες και αυτοπεριορισμούς. Έτσι, εξασφαλίζεται η διατήρηση των κοινωνικών δομών, της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, του ισχύοντος συστήματος αξιών και γενικότερα η βιωσιμότητα του κοινωνικού οικοδομήματος. Ωστόσο, η συνηθισμένη διαδικασία μέσω της οποίας θεσπίζονται και εφαρμόζονται οι κοινωνικοί κανόνες είναι αυτή της επιβολής, η οποία δεν είναι πάντοτε εμφανής. Σε αυτή τη λανθάνουσα διαδικασία επιβολής, τα υποκείμενα είτε συμμετέχουν με τυπικό τρόπο στη θέσπιση των κανόνων είτε υποχρεώνονται να τηρήσουν τους κανόνες κατά την ένταξή τους σε κοινωνικές ομάδες ή κοινωνικά υποσυστήματα (Κυρίδης, 1999).

Η έννοια της κύρωσης ή της ποινής είναι κρίσιμη για την αποτελεσματικότητα των κοινωνικών κανόνων. Οι κυρώσεις λειτουργούν ως διορθωτικοί μηχανισμοί, οι οποίοι ενεργοποιούνται σε περίπτωση παραβίασης των κανόνων. Τα μέλη της κοινωνίας έχουν επίγνωση τόσο των κανόνων όσο και των κυρώσεων που επιφέρει η παραβίασή τους, ούτως ώστε να ενισχυθεί η συμμόρφωσή τους και να αποτραπεί ενδεχόμενη παραβατική συμπεριφορά για τη διασφάλιση της τάξης (Σπάλα, 2010).

1.4 Απόκλιση

Η έννοια της απόκλισης στη συμπεριφορά αναδεικνύεται μέσα από το πλαίσιο της κανονικότητας. Οποιαδήποτε αναφορά σε αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι αδύνατη, εάν δεν έχει οριστεί εκ προοιμίου το τι θεωρείται κανονικό. Για παράδειγμα, μπορούμε να μιλήσουμε για τροχαία παράβαση, εάν γνωρίζουμε το σύνολο των κανόνων που διέπουν την οδική κυκλοφορία. Σύμφωνα με τον Τσαούση, «απόκλιση είναι «η κοινωνικά παραδεκτή απόσταση του τρόπου εκπλήρωσης (υποκειμενική διάσταση) από το κανονιστικά ορισμένο περιεχόμενο (αντικειμενική διάσταση) του ρόλου». Ένας μαθητής που χτυπάει συμμαθητές του ή ένας πατέρας που αδιαφορεί για την υγεία του παιδιού του αποτελούν αποκλίνουσες συμπεριφορές, καθώς δεν ανταποκρίνονται στις κοινωνικές προσδοκίες και τους καθορισμένους κοινωνικούς ρόλους (Κυρίδης, 1999). Ο Giddens (2002) ορίζει την απόκλιση ως «τη μη συμμόρφωση προς ένα δεδομένο σύστημα κανόνων που είναι αποδεκτοί από σημαντικό αριθμό προσώπων που μετέχουν σε μία κοινότητα ή κοινωνία». Στη σχετική βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ποικιλία όρων για να περιγραφεί η έννοια της απόκλισης, όπως «παρέκκλιση, παράβαση, παρανομία, παρεκτροπή κ.ά. Είναι χρήσιμο να επισημανθεί η διάκριση της «απόκλισης» από την «παραβατικότητα», καθώς η απόκλιση αναφέρεται στη διαφοροποίηση από ένα συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς, ενώ η παραβατικότητα σχετίζεται με την παραβίαση συγκεκριμένων κανόνων/νόμων (Σκούρας, 2002). Γίνεται φανερό ότι η έννοια της απόκλισης είναι πολύπλοκη και όπως αναφέρθηκε και με τους κοινωνικούς κανόνες, ο χαρακτηρισμός μιας πράξης ή συμπεριφοράς ως αποκλίνουσας εξαρτάται από τον χρόνο, τον τόπο και τις κοινωνικές συνθήκες (Banía & Mallick, 2021).

Ο ορισμός της αποκλίνουσας συμπεριφοράς περιλαμβάνει τρεις θέσεις: Την *κανονιστική-νομική θέση*, τη *θέση της κοινωνικής προσδοκίας* και την *αντιδρασιακή θέση*. Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, αποκλίνουσα θεωρείται οποιαδήποτε πράξη ή δραστηριότητα παραβιάζει κανόνες της κείμενης ποινικής νομοθεσίας. Εύλογα προκύπτει το συμπέρασμα ότι η εμβέλεια της συγκεκριμένης θέσης είναι περιορισμένη, αφού οι κοινωνικοί κανόνες δεν περιορίζονται μόνο στους επίσημους νόμους και διατάξεις, αλλά περιλαμβάνουν και άτυπους, άγραφους κανόνες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των υποκειμένων. Η θέση της κοινωνικής προσδοκίας υποστηρίζει ότι μία συμπεριφορά ταξινομείται ως κανονική ή αποκλίνουσα ανάλογα με το εάν εκπληρώνει ή προσβάλλει τις κοινωνικές προσδοκίες. Ακόμη κι αν δεν παραβιάζει

καθιερωμένους νόμους, μία συμπεριφορά συνιστά απόκλιση όταν παρεκκλίνει από την κοινωνικά αναμενόμενη. Τέλος, κατά την αντιδραστική θέση, οι ενέργειες των κοινωνικών υποκειμένων που επιφέρουν αρνητικές αντιδράσεις (κυρώσεις/ποινές) από τον κοινωνικό περίγυρο, χαρακτηρίζονται ως αποκλίνουσες (Σπάλα, 2010).

Ερμηνευτική προσέγγιση της απόκλισης-Κοινωνιολογική οπτική

Οι κοινωνικοί επιστήμονες έχουν αναπτύξει αρκετές θεωρίες στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν το φαινόμενο της απόκλισης. Ο Durkheim υποστήριξε ότι η απόκλιση αποτελεί απαραίτητο μέρος μιας επιτυχημένης κοινωνίας. Ένας τρόπος με τον οποίο η απόκλιση μπορεί να είναι λειτουργική, είναι όταν θέτει σε αμφισβήτηση τις υφιστάμενες κοινωνικές αντιλήψεις, κάτι το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική αλλαγή και πρόοδο. Για παράδειγμα, όταν μαύροι φοιτητές σε όλες τις Η.Π.Α συμμετείχαν σε καθιστικές διαμαρτυρίες για τα πολιτικά τους δικαιώματα, αμφισβήτησαν τις αντιλήψεις της κοινωνίας για διαχωρισμό.

Ο Merton συμφώνησε ότι η απόκλιση αποτελεί εγγενές στοιχείο μιας λειτουργικής κοινωνίας και επέκτεινε τις ιδέες του Durkheim υποστηρίζοντας ότι οι κοινωνικές προσδοκίες που επιβάλλονται από την κοινωνία (επιτυχία, αναγνώριση, οικονομική άνεση κ.ά) δημιουργούν πίεση στο άτομο, η οποία με τη σειρά της μπορεί να οδηγήσει σε αποκλίνουσα συμπεριφορά, καθώς το άτομο δεν διαθέτει τα μέσα για την εκπλήρωση των πολιτισμικά επιθυμητών στόχων του (Κυρίδης, 1999).

Στη σχολή της συμβολικής αλληλεπίδρασης, η «θεωρία της ετικέτας» είναι χαρακτηριστική στην προσέγγιση της απόκλισης. Σύμφωνα με αυτή την θεωρία, η πρώτη πράξη απόκλισης (πρωτογενής απόκλιση-π.χ καταστροφή ξένης περιουσίας) ακολουθείται από τη δευτερογενή απόκλιση, η οποία είναι αποτέλεσμα αφενός του χαρακτηρισμού της πράξης ως παραβατικής από τους φορείς κοινωνικού ελέγχου (π.χ αστυνομία) και αφετέρου της αντίδρασης του δράστη στο χαρακτηρισμό. Οι ετικέτες επιβάλλονται συνήθως από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες σε μέλη ή ομάδες ανίσχυρων κοινωνικών ομάδων (π.χ φτωχούς, αναλφάβητους, μειονότητες). Σε αυτή την περίπτωση, ο αποκλίνων αποδέχεται σταδιακά την «ετικέτα» και υιοθετώντας τον κοινωνικά κατασκευασμένο ρόλο του, προβαίνει σε επαναλαμβανόμενες αποκλίνουσες συμπεριφορές (Τσίρος, 2021).

Η «θεωρία της σύγκρουσης» εξετάζει τους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες ως αιτίες της παραβατικότητας και της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Σε αντίθεση με τους λειτουργιστές, οι θεωρητικοί της σύγκρουσης δεν βλέπουν αυτούς τους παράγοντες ως θετικές λειτουργίες της κοινωνίας, αλλά αντίθετα, τους βλέπουν ως απόδειξη της ανισότητας στο σύστημα. Ο Marx, άσκησε μεγάλη επιρροή στη θεωρία της σύγκρουσης, επισημαίνοντας ότι ο γενικός πληθυσμός χωρίζεται σε δύο ομάδες: τους αστούς, οι οποίοι είναι πλούσιοι, ελέγχουν τα μέσα παραγωγής και συγκεντρώνουν τη δύναμη και την επιρροή τους μέσω της κυβέρνησης και άλλων φορέων εξουσίας, προκειμένου να διατηρήσουν και να επεκτείνουν τις θέσεις εξουσίας τους στην κοινωνία και τους εργάτες, που εξαρτώνται από τους αστούς για την απασχόληση και την επιβίωσή τους. Αν και ο Marx μίλησε ελάχιστα για την απόκλιση, οι ιδέες του δημιούργησαν τα θεμέλια για τους θεωρητικούς της σύγκρουσης που μελετούν τη σχέση της απόκλισης και του εγκλήματος με τον πλούτο και την εξουσία (Bania & Mallick, 2021).

1.5 Κυρώσεις/Ποινές

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Ματσαγγούρας (2000), «με τον όρο “κυρώσεις” αναφερόμαστε στα δυσμενή μέτρα που επιβάλλονται από πρόσωπα εξουσίας στους παραβάτες νόμων και κανονισμών». Οι κυρώσεις λειτουργούν ως μέσο ενίσχυσης των κοινωνικών κανόνων και μέσω αυτών επιδιώκεται η συμμόρφωση των υποκειμένων, η αποφυγή απειθείας και η διασφάλιση της τάξης. Όταν η αποκλίνουσα συμπεριφορά τιμωρείται, επιβεβαιώνονται οι τρέχουσες κοινωνικές νόρμες, γεγονός που συμβάλλει στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής. Βλέποντας, έναν μαθητή να τιμωρείται γιατί χτύπησε συμμαθητή του, υπενθυμίζει σε άλλους μαθητές ότι η επιθετικότητα δεν επιτρέπεται και ότι και αυτοί, επίσης, θα μπορούσαν να τιμωρηθούν (Bania & Mallick, 2021). Η εφαρμογή ποινών κατέχει σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια εμπιστοσύνης προς τους κοινωνικούς κανόνες και την αποδοχή τους από τα μέλη της κοινότητας (Σπάλα, 2010). Κατά τον Foucault, η πειθαρχία συγκροτεί υποκείμενα, τα πλάθει, τα υποτάσσει και τα κοινωνικοποιεί. Οι πειθαρχικές τεχνικές, σύμφωνα με τον Marx, εξασφαλίζουν την «κοινωνικοποίηση των απομονωμένων ατόμων», προσφέρονται δηλαδή ως αντάλλαγμα στους υποτασσόμενους, για να τους υποτάξουν (Σολομών & Κουζέλης, 1994). Χωρίς την ύπαρξη ενός συστήματος κυρώσεων, οι κανόνες θα

έχχαναν το νόημα και την αποτελεσματικότητά τους. Κατά τον Γκότοβο, για να ενεργοποιηθεί ο μηχανισμός των κυρώσεων, χρειάζεται να συντρέχουν κάποιες προϋποθέσεις, μεταξύ των οποίων είναι η ύπαρξη ενός παρατηρητή (εκτός από το δρών υποκείμενο) της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, η ταξινόμησή της ως «μη κανονικής» και η κοινοποίησή της σε εξουσιοδοτημένους φορείς (Κυρίδης, 1999). Εφόσον οι παραβάτες υφίστανται συνέπειες για τις πράξεις τους, ενισχύεται το μήνυμα ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά δεν γίνεται αποδεκτή από την κοινωνία και εδραιώνεται η εμπιστοσύνη στο νομικό σύστημα και τους κοινωνικούς θεσμούς (Σπάλα, 2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Σχολική πειθαρχία-Σχολική απόκλιση-Σχολικές ποινές

2.1 Κοινωνία και Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν οργανωμένο κοινωνικό θεσμό, ο οποίος δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, τη διαμόρφωση στάσεων και αξιών και τη διαδικασία κοινωνικοποίησης. Μέσω της εκπαίδευσης, επίσης, τα υποκείμενα μαθαίνουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ενταχθούν αποτελεσματικά στην κοινωνία και να συμμορφωθούν με τους κοινωνικούς κανόνες και τις κοινωνικές προσδοκίες (Βάρελη, 2014).

Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του σχολείου, είναι ιδιαίτερα σημαντικός για τους θεωρητικούς του δομολειτουργισμού, καθώς μέσω της κοινωνικοποίησης επιτελείται η εσωτερίκευση όλων εκείνων των κανόνων, αξιών και προτύπων και επιτυγχάνεται με αυτόν τον τρόπο η διατήρηση της υφιστάμενης κοινωνικής οργάνωσης. Για τον Durkheim, «Η κοινωνία μπορεί να επιβιώσει μόνο αν υπάρχει ικανοποιητικός βαθμός ομοιογένειας μεταξύ των μελών της». Η αφομοίωση του υποκειμένου στο κοινωνικό σύστημα προκύπτει από την εσωτερική του ανάγκη να ταυτιστεί με τα μέλη της κοινότητας στην οποία μετέχει (συλλογική συνείδηση), ενώ για τον Parsons, η αφομοίωση προκύπτει από την ευθύνη του ατόμου να αναλάβει και να εκπληρώσει τον κοινωνικό ρόλο του ως ενήλικας (Μήλιος 2011).

Σε μακρο-επίπεδο, το σχολείο λειτουργεί ως ένας θεσμός ο οποίος επηρεάζει και επηρεάζεται από την ευρύτερη κοινωνία. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές, η παιδαγωγική

γνώση και διάφορες αλλαγές στην εκπαίδευση διαμορφώνονται από την εκπαιδευτική πολιτική του εκάστοτε κοινωνικού συστήματος. Η εξάρτηση του εκπαιδευτικού θεσμού από την πολιτική και οικονομική ελίτ, είναι ένα ζήτημα που προβλήθηκε από πολλούς κοινωνιολόγους, ιδιαίτερα από τους θεωρητικούς της «Συγκρουσιακής σχολής». Ειδικότερα, σύμφωνα με τη θεωρία αναπαραγωγής των Bowles και Gintis, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν λειτουργεί ως ένας ανεξάρτητος θεσμός, αλλά ως ένα μέσο για την διατήρηση των ανισοτήτων και την αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών δομών εξουσίας (Λάμνιαν, 2002). Οι Bourdieu και Passeron άσκησαν, επίσης, κριτική στη λειτουργία του σχολικού θεσμού, υποστηρίζοντας ότι το σχολείο ευνοεί τους μαθητές που φέρουν υψηλό μορφωτικό και πολιτιστικό κεφάλαιο, ενώ αντίθετα προσφέρει λιγότερες ευκαιρίες σε μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, διατηρώντας με αυτόν τον τρόπο τις κοινωνικές ανισότητες (Bourdieu & Passeron, 1996). Είναι εξίσου αληθές ότι παρά τη συνταγματική κατοχύρωση περί ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, τα σχολεία λειτουργούν ανασταλτικά στην ισομερή διανομή των αγαθών, προσφέροντάς τα σε υποκείμενα που έχουν περισσότερα κοινωνικά δίκτυα και σχέσεις εκτός του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος. Ο αποκλεισμός από τα δίκτυα περιορίζει την ικανότητα διαχείρισης του άγχους, την απόκτηση κοινωνικής ταυτότητας, την λήψη συναισθηματικής ή και υλικής υποστήριξης, καθώς επίσης και την πρόσβαση σε υπηρεσίες και πληροφορίες (Παπάνης, Γιαβρίμης & Βίκη, 2011).

2.2 Σχολική πειθαρχία

2.2.1 Σημασιολογική ανάλυση

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι επιστήμες της Παιδαγωγικής, της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας έχουν διερευνήσει εκτενώς και έχουν αναπτύξει διάφορες θεωρίες, προσφέροντας προτάσεις πρόληψης και διαχείρισης για το θέμα της σχολικής πειθαρχίας. Χωρίς να παραγνωρίζεται η σημασία των άλλων θεωρήσεων, λόγω του αντικειμένου της έρευνας, στην παρούσα εργασία θα δοθεί έμφαση στην κοινωνιολογική προσέγγιση του ζητήματος.

Η πειθαρχία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης. Στην έννοια της «σχολικής πειθαρχίας» έχουν αποδοθεί τρεις διαφορετικές σημασίες. Πρώτον, αυτές

που θεωρούν την πειθαρχία ως εργαλείο για την ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δεύτερον, αυτές που τη θεωρούν απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τρίτον, αυτές που θεωρούν την πειθαρχία ως μηχανισμό διατήρησης και αναπαραγωγής των υφιστάμενων κοινωνικών δομών και της κυρίαρχης ιδεολογίας (Κυρίδης, 1999).

Σύμφωνα με τον ορισμό που διατυπώνει ο Καψάλης, «με τον όρο πειθαρχία εννοούμε την εξασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων, που επηρεάζουν την απρόσκοπτη εργασία και συνεργασία της τάξης και βοηθούν να πετύχει τους σκοπούς της». Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, η πειθαρχία αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Κατά τον Jones, πειθαρχία είναι «η διαδικασία επιβολής των κανόνων της τάξης έτσι ώστε να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία και να ελαχιστοποιηθεί η αταξία» (Κυρίδης, 1999). Οι Zachos, Delaveridou και Gontzou (2016) υποστηρίζουν ότι αν δεν υπάρχει πειθαρχία, ελλοχεύουν κίνδυνοι, μεταξύ των οποίων είναι η κακή συμπεριφορά των μαθητών, η ασφάλεια των μαθητών και η ψυχική ισορροπία των εκπαιδευτικών, ενώ παράλληλα σε επίπεδο τάξης, χωρίς πειθαρχία δεν υφίσταται αποτελεσματική διδασκαλία. Επομένως, πολλοί μελετητές θεωρούν ότι η πειθαρχία δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά συνιστά έναν μηχανισμό ο οποίος αποτρέπει και καταστέλλει πηγές ενόχλησης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σπάλα, 2010).

Κατά τον Doyle, σχολική πειθαρχία σημαίνει «να ακολουθούν οι μαθητές τις προγραμματισμένες δραστηριότητες της τάξης κατά τρόπο σύμφωνο με τις διαμορφωμένες αποδεκτές εκπαιδευτικές συνισταμένες». Ο ορισμός του Doyle δίνει έμφαση στον σεβασμό που θα πρέπει να έχουν οι μαθητές απέναντι στις μαθησιακές διαδικασίες και τη συμμετοχή τους σε αυτές σύμφωνα με τις πρακτικές που ορίζει η τάξη ή το σχολείο. Γίνεται φανερό με αυτή τη θεώρηση, ότι τα δύο δομικά στοιχεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η μάθηση και η τάξη. Η πρώτη καλλιεργείται με παιδαγωγικές πρακτικές, ενώ η δεύτερη με ‘διευθυντικές’ πρακτικές. Η σχολική πειθαρχία για πολλούς θεωρητικούς, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση της αποτελεσματικής μάθησης. Ο Durkheim, επίσης, αναγνωρίζει την εξουσία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μέσα από πρακτικές άσκησης πειθαρχίας, επιδιώκουν την κανονικοποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών (Κυρίδης, 1999).

Εκτός από προϋπόθεση και μέσο για τη διασφάλιση της τάξης, η πειθαρχία αποτελεί και έναν από τους στόχους της αγωγής. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, τα υποκείμενα μαθαίνουν να σκέφτονται αυτόνομα, να ενεργούν αυτοβούλως, να είναι συνεπή στις υποχρεώσεις τους, να αξιολογούν και να είναι σε θέση να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις (Σκούρας, 2002). Εσωτερικεύουν ηθικούς κανόνες άρρηκτα συνδεδεμένους με τους κανόνες της κοινωνίας και αποκτούν σταδιακά εσωτερικό έλεγχο της συμπεριφοράς τους, αναπτύσσουν δηλαδή αυτοπειθαρχία. «Η πειθαρχία είναι απαραίτητη στα σχολεία. Η εκπαίδευση πρέπει να διδάσκει στους ανθρώπους αυτοπειθαρχία», αναφέρει χαρακτηριστικά ο Durkheim (Σπάλα, 2010).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη του Gramsci, σύμφωνα με την οποία, η γνώση και το σχολείο συνδέονται με την έννοια της πειθαρχίας. Η ενσωμάτωση της νέας γνώσης στην προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή συνιστά προϊόν ατομικής δράσης. Η παραγωγή, η μετάδοση και η αναπαραγωγή της γνώσης αποτελεί ένα σύστημα ιδεολογικής πειθαρχίας και με αυτή την έννοια η πειθαρχία δεν προσδιορίζεται απλά ως ένα σημαντικό εργαλείο για την διευκόλυνση της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά αποτελεί απαραίτητο συστατικό στοιχείο αυτής καθαυτής της μαθησιακής διαδικασίας (Κυρίδης, 1999).

Στον αντίποδα της θεώρησης της πειθαρχίας ως εργαλείο διασφάλισης της τάξης, βρίσκεται η άποψη ότι η πειθαρχία αποτελεί εξουσιαστική πρακτική, η οποία κυριαρχεί σε όλο το φάσμα της κοινωνίας, οπότε είναι παρούσα και στη λειτουργία του σχολικού θεσμού και επιτελεί αναπαραγωγικό ρόλο των υφιστάμενων κοινωνικών δομών και της κυρίαρχης ιδεολογίας. Ο Fend θεωρεί ότι «οι απαιτήσεις για πειθαρχία είναι αναγκαίες. Σταθεροποιούν το σχολείο ως θεσμό. Μπορεί όμως να οδηγήσουν και σε παρεμπόδιση της διαδικασίας μάθησης και να καταστούν έτσι δυσλειτουργικές». Υπογραμμίζει τον κίνδυνο να μετατραπεί η πειθαρχία από μέσο σε αυτοσκοπό και να περιθωριοποιηθούν με αυτό τον τρόπο οι αρχικοί σκοποί της εκπαιδευτικής πράξης (Κυρίδης, 1999).

Όπως αναφέρει ο Σολομών (1994), «το σχολείο ως κατεξοχήν θεσμός, που συναντώνται οι έννοιες πειθαρχία και γνώση, οι χωρικές διατάξεις του, τα προγράμματα και οι κανονισμοί που διέπουν τη λειτουργία του, οι μέθοδοι, η δομή των ρητών μεταδόσεων και οι άρρητες μορφές τους, τυποποιούν τα παιδιά και δρουν πάνω στα σώματα και τα πνεύματα των υποκειμένων». Μάλιστα ο Σολομών, βασιζόμενος στο σκεπτικό του Foucault για την πειθαρχία ως «αντι-δίκαιο» που ιεραρχεί τα άτομα, υποστηρίζει ότι ο σχολικός μηχανισμός αντιτίθεται στις συνταγματικές διακηρύξεις για

σχολείο ίσων ευκαιριών και εγκαθιδρύει ανισότητες. Η παραπάνω άποψη του Σολομών, αναγνωρίζει ότι η πειθαρχία λειτουργεί ως εργαλείο ενίσχυσης της σχολικής εξουσίας, που εξαναγκάζει στην ομοιομορφία, την κανονικοποίηση και τη συγκρότηση πειθαρχημένων και εξουσιαζόμενων υποκειμένων (Κυρίδης, 1999).

Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου εξυπηρετεί τον ίδιο σκοπό, που δεν είναι άλλος από την κατανομή των κοινωνικών υποκειμένων -βάσει της τυπικής αξιοκρατικής λογικής- σε άνισες, ιεραρχημένες θέσεις στην κοινωνία (Αλ Σαμπάγκ, 2020). Ο κοινωνικοποιητικός και αναπαραγωγικός ρόλος του σχολείου επιτυγχάνεται κατά ένα μεγάλο μέρος μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, υπάρχει εντούτοις, και το λανθάνον/κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ή αλλιώς «παραπρόγραμμα», το οποίο έχει σημαντική συμβολή σε αυτό. Το «παραπρόγραμμα» αναφέρεται σε άτυπους/άρρητους κανόνες που διέπουν την καθημερινή ζωή στο σχολείο, τα πλάγια κοινωνικο-πολιτικά μηνύματα που διαπερνούν τη διδακτική επικοινωνία και γενικά όσα γίνονται πέραν της αυστηρής εκπαιδευτικής πράξης. Φορείς του είναι οι στάσεις, οι αξίες και οι πεποιθήσεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) (Σπάλα, 2010).

2.2.2 Διαστάσεις σχολικής πειθαρχίας

2.2.2.1 Σχολικοί κανόνες

Η εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει ένα συγκεκριμένο πλαίσιο με προκαθορισμένα όρια μέσα στα οποία μπορούν να δραστηριοποιηθούν οι μαθητές και οι μαθήτρες. Τα όρια αυτά αφενός διευκολύνουν την ανάπτυξη γνώσεων, την καλλιέργεια στάσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων και αφετέρου, αναχαιτίζουν ενέργειες που θα μπορούσαν να προκαλέσουν προβλήματα στη διαδικασία μάθησης (Σκούρας, 2002). Εκτός από τη θέσπιση ορίων δραστηριοποίησης, η υιοθέτηση κανόνων συμπεριφοράς διατηρεί τη συνοχή της ομάδας, αφού οι κανόνες έχουν καθολική ισχύ και η τήρησή τους αποτελεί ατομική και συλλογική ευθύνη. Επιπλέον, η ύπαρξη ενός προκαθορισμένου πλαισίου συμπεριφοράς ενισχύει το δημοκρατικό κλίμα και το αίσθημα του δικαίου και της ισοτιμίας, αναγνωρίζει τον εξουσιαστικό ρόλο των θεσμοθετών των κανόνων και τέλος, δικαιολογεί τη διαδικασία της πειθαρχίας και του συστήματος επιβολής κυρώσεων. Η τήρησή τους αποβλέπει στην

ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, αλλά και στην αποτελεσματική κοινωνικοποίηση των μαθητικών υποκειμένων (Κυρίδης, 1999).

Σύμφωνα με τον Καψάλη, η αποτελεσματικότητα των σχολικών κανόνων έγκειται στην εκπλήρωση τριών προϋποθέσεων, οι οποίες περιλαμβάνουν την ύπαρξη ενός μικρού αριθμού κανόνων, την αναγνώριση από τους μαθητές ότι έχουν λογική βάση και τη διεξοδική συζήτησή τους στην τάξη (Κυρίδης, 1999). Τη σημαντικότητα εμπλοκής των μαθητών στη διατύπωση των κανόνων και τον προσδιορισμό των συνεπειών επισημαίνει και ο Ματσαγούρας (2000), ο οποίος αναφέρει ότι με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται μεγαλύτερη αποδοχή των κανονισμών και επέρχεται εσωτερική αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στα πλαίσια που καθορίστηκαν συλλογικά.

Εκτός από τους κανόνες λειτουργίας της σχολικής τάξης που τίθενται σε ισχύ από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, υπάρχουν και οι κανόνες που έχει δημιουργήσει το ίδιο το σχολικό σύστημα, οι οποίοι έχουν αυξημένη τυπική ισχύ και υπερισχύουν έναντι των υπολοίπων. Οι κανόνες αυτοί βέβαια, συχνά καταστρατηγούνται και προσαρμόζονται στις διάφορες φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τις παιδαγωγικές μεθόδους των εκπαιδευτικών και του διευθυντή (π.χ καταλήψεις σχολείων), χωρίς να υπάρχουν πειθαρχικές κυρώσεις (Κυρίδης, 1999; Σκούρας, 2002).

2.2.2.2 Η ρύθμιση του χώρου και του χρόνου

Σχολικός χώρος

Ο Foucault στο έργο του έχει αναλύσει το ζήτημα της ρύθμισης και του ελέγχου του χώρου ως μέσου εξουσίας και πειθάρχησης (Πεπολής, 1994). Σύμφωνα με τον Σολομών (1994), τρεις είναι οι άξονες που διέπουν την οργάνωση του σχολικού χώρου: Η ορατότητα, η εξατομίκευση και φυσική προσέγγιση των μαθητών και η ταξινόμηση και ιεράρχηση. Ο Κυρίδης (1999) αναφέρει ότι ο έλεγχος του σχολικού χώρου επιτυγχάνεται πρώτον, με τον *εγκλεισμό* που οριοθετεί μεταξύ σχολικού και εξωσχολικού χώρου (τοιχοί, κάγκελα, πόρτες), καθώς επίσης και με την *εσωτερική υποδιαίρεση της σχολικής αίθουσας* που δημιουργεί ξεχωριστές θέσεις για κάθε άτομο (ο εκπαιδευτικός κάθεται στην έδρα, που βρίσκεται συνήθως σε υπερυψωμένο σημείο, οι μαθητές κάθονται στα θρανία τους, ο ένας πίσω από τον άλλον, με προσανατολισμό

προς τον πίνακα και τον δάσκαλο). Ο λειτουργικός καταμερισμός των υποκειμένων στο χώρο επιτρέπει τον έλεγχο των κινήσεών τους (π.χ εφημερίες στην αυλή για επίβλεψη μαθητών) και η κατάταξη σε κάθετες ιεραρχικές θέσεις οδηγεί σε άνιση κατανομή και διαχείριση του χώρου (π.χ ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί έχουν τον προσωπικό τους χώρο, ενώ οι μαθητές όχι).

Κατά τον Ματσαγγούρα (2000): «Ο δομημένος χώρος του σχολείου επηρεάζει τον ψυχισμό, την πορεία ανάπτυξης και τη συμπεριφορά του ατόμου. Οι εγκαταστάσεις του σχολείου με τον εξοπλισμό τους, τον φωτισμό, τη θερμοκρασία, τον θόρυβο και το είδος οργάνωσης όλων αυτών των στοιχείων προσφέρουν ποικιλία φυσικών και συναισθηματικών ερεθισμάτων, δηλώνουν με έμμεσο τρόπο τι και πώς αναμένεται να γίνει στην τάξη και στηρίζουν την ανάπτυξη συγκεκριμένου είδους κοινωνικής συμπεριφοράς».

Η αποκλειστική διαχείριση του σχολικού χώρου και η χρήση του για επιβολή πειθαρχίας, αποτελεί κυριαρχικό δικαίωμα του εκπαιδευτικού, το οποίο τον καθιστά φορέα άσκησης εξουσίας. «Οι σχέσεις εξουσίας ως σχέσεις διάταξης στο χώρο είναι μια έννοια βαθιά ριζωμένη ακόμη και στη σύγχρονη πολιτική σκέψη. Τόσο που συχνά δεν νοείται σχέση εξουσίας που να μην προϋποθέτει χωρική διάταξη» (Σολομών, 1994). Η χωροταξική διευθέτηση εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους στη σχολική αίθουσα, όπως είναι η κατανομή των μαθητών στα θρανία με γνώμονα την καλύτερη επαφή του μαθητή στον πίνακα και τον έλεγχο των απείθαρχων μαθητών. Οποιαδήποτε αλλαγή στο θρανίο είναι εφικτή έπειτα από την έγκριση του εκπαιδευτικού. Κάθε μαθητής που επιθυμεί να βγει από την τάξη, χρειάζεται να πάρει άδεια από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τη χωροταξική διαρρύθμιση στο σύστημα επιβραβεύσεων και ποινών που εφαρμόζει. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η αλλαγή θέσης σε κάποιον απείθαρχο μαθητή ή ακόμα και η απομάκρυνσή του από τη σχολική αίθουσα ή από το χώρο του σχολείου. Η αποβολή ενός μαθητή συνιστά ένδειξη του αποκλειστικού δικαιώματος του εκπαιδευτικού να ασκήσει την εξουσία του στο χώρο του σχολείου (Κυρίδης 1999).

Γίνεται φανερό, από όσα αναφέρθηκαν, ότι ο σχολικός χώρος αποτελεί μέσο για την άσκηση εξουσίας και πειθαρχίας. Η οργάνωση και η διάταξη των επίπλων διαμορφώνουν τον χώρο με τέτοιο τρόπο, ώστε τα υποκείμενα να είναι ορατά και

ελεγχόμενα, με απώτερο στόχο την κανονικοποίηση και καθυπόταξή τους σε σωματικό και πνευματικό επίπεδο (Σολομών, 1994).

Οι εκπαιδευόμενοι, από την άλλη πλευρά, συχνά αντιδρούν σε αυτό το κυριαρχικό δικαίωμα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση του σχολικού χώρου. Συνήθεις πρακτικές των μαθητών, όπως για παράδειγμα η άρνηση συμμόρφωσης στην αλλαγή θέσης, η αποχώρηση από την τάξη χωρίς άδεια, το σκασιαρχείο τορπιλίζουν τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου (Κυρίδης, 1999).

Σχολικός χρόνος

Τα μέλη μιας κοινωνίας διαμορφώνουν τις σκέψεις και τις ενέργειές τους με βάση τους κοινώς αποδεκτούς χρονικούς προσδιορισμούς και τα όρια που θέτει η συλλογική συνείδηση. Όταν υπάρχει σύγκλιση μεταξύ τους, υπάρχει και αποδοχή από την κοινωνία. Εάν υπάρξει απόκλιση από τις χρονικές οριοθετήσεις, τότε τα δρώντα υποκείμενα υπόκεινται σε έλεγχο και υφίστανται τις ανάλογες κυρώσεις. Ο Durkheim χαρακτήρισε τον χρόνο ως «πραγματικό κοινωνικό θεσμό», αφού έχει τη δύναμη να επηρεάσει τις συμπεριφορές και τις πρακτικές των ατόμων σε μία κοινωνία (Κυρίδης, 1999).

Η ρύθμιση του χρόνου γίνεται έκδηλη με πολλούς τρόπους στην εκπαίδευση: Οι βαθμίδες εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο), η υποδιαίρεση των βαθμίδων (Α', Β', Γ' Γυμνασίου), το ωρολόγιο πρόγραμμα και η ρύθμιση της διδακτικής ώρας αποτελούν μερικά παραδείγματα στα οποία διαφαίνεται ότι η εκπαιδευτική πράξη οριοθετείται χρονικά και με οργανωμένο τρόπο. Ο σχολικός χρόνος διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη ρύθμιση της συμπεριφοράς των υποκειμένων και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο φέρονται και λειτουργούν. Σύμφωνα με τον Σολομών (1994), τα υποκείμενα υποτάσσονται στην κατάτμηση του χρόνου και των γνώσεων, την συνηθίζουν, την εσωτερικεύουν και τελικά την αναπαράγουν στο τέλος της παιδαγωγικής δράσης.

Ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί τον σχολικό χρόνο, επηρεάζει τις δυναμικές εξουσίας που αναπτύσσονται μέσα στη σχολική κοινότητα. Η κυριαρχία του εκπαιδευτικού στη διευθέτηση χρονικών προσδιορισμών, εκφράζεται μέσα από πρακτικές, όπως είναι για παράδειγμα η στέρηση διαλείμματος ως απειλή ή τιμωρία σε

μαθητές που δεν συμμορφώνονται με τους σχολικούς κανονισμούς. Η αποβολή ενός μαθητή για μία ώρα από την τάξη ή για δύο μέρες από το σχολείο, επίσης, συνιστά πειθαρχικό μέτρο το οποίο περιορίζει χρονικά τη συμμετοχή του στην μαθησιακή διαδικασία. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών καθορίζει είτε την επανάληψη της τάξης είτε την προαγωγή του μαθητή στον επόμενη τάξη. Ένα από τα μέτρα που άρχισε να εφαρμόζει το ΥΠ.Ε.Π.Θ τα τελευταία χρόνια σε περιπτώσεις αποχής ή κατάληψης του σχολείου από τους μαθητές, είναι η χρονική παράταση του σχολικού έτους. Από την άλλη πλευρά, η ρύθμιση του χρόνου από τους εκπαιδευτικούς χρησιμοποιείται ως επιβράβευση για τους εκπαιδευόμενους, όπως όταν δίνουν λιγότερες εργασίες για το σπίτι ή όταν αφήνουν περισσότερη ώρα τους μαθητές στο διάλειμμα. Σε περιπτώσεις που οι μαθητές προβαίνουν σε δράσεις που αποκλίνουν από τις καθορισμένες χρονικές οριοθετήσεις, όπως η καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο ή η σπατάλη του διδακτικού χρόνου λόγω άσκοπων ερωτήσεων ή διασπαστικών συμπεριφορών, έρχονται αντιμέτωποι με τις ανάλογες κυρώσεις (π.χ απουσία, ωριαία αποβολή κ.ά). Όλες οι παραπάνω εκπαιδευτικές πρακτικές συμβάλλουν στη νομιμοποίηση των εξουσιαστικών προτύπων που παράγει και αναπαράγει το εκπαιδευτικό σύστημα (Κυρίδης, 1999).

2.3 Σχολική απόκλιση-Αντιστάσεις

Το ζήτημα της ανάρμοστης συμπεριφοράς στο σχολείο επικεντρώνεται κατά βάση στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών και σπανίως στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Η δομή της σχολικής εξουσίας και οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών καθορίζουν την επικέντρωση των επιστημονικών ερευνών στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών (Κυρίδης, 1999).

Η θεώρηση μιας συμπεριφοράς ως αποκλίνουσας διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικο-πολιτισμικό και το χωρο-χρονικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα. Απαιτήσεις όπως η ομοιομορφία στην σχολική ένδυση, η αστυνόμευση της ζωής των μαθητών εκτός σχολείου, ο έλεγχος των πολιτικών πεποιθήσεων έχουν πάψει να υφίστανται (Σπάλα, 2010). Η παραβατική συμπεριφορά, κατά τον Κυρίδη (1999), αποτελεί «μια νοηματική κατηγοριοποίηση της κοινωνικής δράσης εκ μέρους των άλλων και χαρακτηρίζεται ως τέτοια με βάση το ισχύον σύστημα αξιών και ιδεολογικών παραμέτρων της κοινωνικής δράσης».

Σε μία απόπειρα εννοιολογικής προσέγγισης, ο όρος «απόκλιση» αναφέρεται σε συμπεριφορές που αποκλίνουν από τις κοινωνικά αποδεκτές πρακτικές, χωρίς ωστόσο να παραβιάζουν νομικούς κανόνες. (Σκούρας, 2002). Τα προβλήματα πειθαρχίας εμποδίζουν την απρόσκοπτη επικοινωνία στη σχολική τάξη. Προκαλούν διακοπές, καθυστερήσεις και μειωμένη αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κυρίδης, 1999).

Ο εκπαιδευτικός, βέβαια, δεν χαρακτηρίζει αυθαίρετα μια συμπεριφορά ως αποκλίνουσα ή αταξία, αλλά έχει συγκεκριμένα κριτήρια. Πιο αναλυτικά, θεωρεί απείθαρχη μία πράξη όταν (α) παρακωλύει την ομαλή ροή της διδασκαλίας (β) αποτελεί εμπόδιο τόσο για τον ίδιο τον μαθητή όσο και για τους συμμαθητές του (γ) συνιστά σωματικό και ψυχολογικό κίνδυνο για τα μέλη της σχολικής κοινότητας (δ) έχει καταστροφικές συνέπειες για τη σχολική παρουσία. Τα κριτήρια αυτά χρησιμοποιεί η σχετική βιβλιογραφία, σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000), για να αποσαφηνίσει τη μαθητική αταξία. Ένα πέμπτο κριτήριο που θα μπορούσε να προστεθεί, είναι το κριτήριο του σχολικού ήθους, που καθορίζει ποια συμπεριφορά είναι αποδεκτή και ποια όχι στον σχολικό χώρο. Για παράδειγμα, το κάπνισμα δεν παραβιάζει κάποιο από τα παραπάνω κριτήρια, αλλά αντιβαίνει στο κριτήριο του σχολικού ήθους. Το τελευταίο κριτήριο, διαφέρει από τα προηγούμενα, καθότι είναι κοινωνικά προσδιορισμένο και συνεπώς επιδέχεται συνεχείς αναπροσδιορισμούς.

Αν δεχτούμε την άποψη του Foucault (1989) ότι «η εξουσία προϋποθέτει την έννοια της αντίστασης», γίνεται φανερό ότι οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες των σχολικών πειθαρχικών πρακτικών. Η «αντίσταση» αναφέρεται σε οποιαδήποτε εσκεμμένη πράξη των εκπαιδευομένων η οποία αντιτίθεται στο πρότυπο της κανονικής συμπεριφοράς όπως αυτό ορίζεται στη θεωρία της αγωγής η οποία διέπει τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική πράξη (Σολομών & Κουζέλης, 1994). Οι μαθητές δείχνουν περιφρόνηση στους κανόνες και αμφισβητούν τη σχολική εξουσία, επιλέγοντας να δημιουργήσουν το δικό τους πλαίσιο μέσα στη σχολική κοινότητα, όπου μπορούν να αναδιαμορφώνουν την ατομική και συλλογική τους ταυτότητα βάσει δικών τους όρων (Πεχτελίδης, 2015).

Οι θεωρίες της αντίστασης διερευνούν την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και εξετάζουν τις αντιφάσεις και τις ανισότητες που υπάρχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Αντιλαμβάνονται τα σχολεία ως ιδρύματα που λειτουργούν με σχετική αυτονομία και τονίζουν τη σχέση

της εκπαιδευτικής πράξης με τον πολιτισμό και την αγορά εργασίας, αντιδρώντας με αυτόν τον τρόπο στις πεσιμιστικές και ντετερμινιστικές αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν τις θεωρίες αναπαραγωγής (McFadden, 1995). Οι μαθητές μέσα από την δράση και την αντίστασή τους στην πειθαρχική κανονικοποιητική εξουσία, έχουν τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν, να επηρεάσουν και να αναδιαμορφώσουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον και να συμβάλλουν στην ανασυγκρότηση των κοινωνικών δομών (Χαραβιτσίδης, 2013).

Ο Giroux (2010) προσέγγισε το ζήτημα της αντίστασης, υποστηρίζοντας ότι αποτελεί εργαλείο για τον κοινωνικό μετασχηματισμό και την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση. Ο θεωρητικός αναδεικνύει την πολιτική διάσταση των μαθητικών αντιστάσεων και τις ερμηνεύει ως ένδειξη του ταξικού αγώνα ανάμεσα στις κυριαρχούμενες και τις κυρίαρχες τάξεις. Τα παιδαγωγικά υποκείμενα δεν θεωρούνται παθητικοί δέκτες της σχολικής κυριαρχίας, αλλά ενεργά άτομα που αντιδρούν στις εξουσιαστικές δομές και επιδιώκουν την αλλαγή και την αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος για το κοινό καλό και τη δική τους αυτονομία. Η κοινωνική τάξη και η πολιτισμική προέλευση των μαθητών διαπλέκονται στο επίσημο και κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Μαθητές που προέρχονται από εργατικές οικογένειες συχνά αντιστέκονται στη σχολική κουλτούρα, αμφισβητώντας το εξουσιαστικό πειθαρχικό σύστημα, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι επιτυγχάνουν το στόχο τους (Blackledge & Hunt, 2004).

2.3.1 Αιτίες σχολικής απόκλισης

Η μελέτη των πειθαρχικών προβλημάτων στο σχολείο προϋποθέτει την κατανόησή τους και την αναζήτηση των αιτιών που τα προκαλούν, ούτως ώστε να μπορούν να προβλεφθούν και να καταστεί εφικτός ο έλεγχός τους (Κυρίδης, 1999). Διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις έχουν αναπτυχθεί υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής, της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας, επιδιώκοντας να ερμηνεύσουν την εκδήλωση μαθητικής απειθαρχίας. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διεθνές επίπεδο, αναδεικνύουν τη συμβολή ενδοσχολικών, εξωσχολικών και ενδοατομικών παραγόντων στην εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο (Κυρίδης, 1999; Ματσαγούρας, 2000; Σπάλα, 2010; Polat et al., 2013; Sege et al., 2018; Zachos, et al., 2016).

2.3.1.1 Ενδοσχολικοί παράγοντες

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Αρνητικές πρακτικές εκ μέρους των εκπαιδευτικών, όπως είναι η αυταρχική συμπεριφορά, η στοχοποίηση μαθητών, οι ειρωνείες, οι απειλές, η άδικη βαθμολόγηση, η συστηματική επιβολή ποινών, είναι μόνο μερικοί από τους παράγοντες που λειτουργούν ενισχυτικά στην εκδήλωση απείθαρχης συμπεριφοράς στην τάξη. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι το σχολικό κλίμα στην τάξη επηρεάζεται από την ίδια τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Πουρσανίδου, 2016). Το παράδοξο είναι, όπως παρατηρεί ο Ματσαγγούρας (2000), ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζουν στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και τείνουν να επιρρίπτουν ευθύνες στους μαθητές και στο οικογενειακό τους περιβάλλον για οποιαδήποτε προβληματική συμπεριφορά.

Άλλοι σχολικοί παράγοντες

Σε μία έρευνα που διεξήγαγε η Πηγιάκη, οι μαθητές ανέφεραν ότι «τα μαθήματα είναι από μόνα τους βαρετά και οι καθηγητές τα κάνουν ακόμα πιο βαρετά, τόσο που ο θόρυβος μέσα στην τάξη είναι μια αναγκαία ανακούφιση» (Κυρίδης, 1999). Η δασκαλοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, η προσκόλληση στο βιβλίο, η μηχανική αποστήθιση εμποδίζουν την ανάπτυξη βαθύτερων νοητικών λειτουργιών και συμβάλλουν στη δυσκολία συγκέντρωσης και τη μείωση της προσοχής από μέρους των μαθητών (Σπάλα, 2010).

Ο αριθμός μαθητών ανά τάξη, οι κακές συνθήκες στέγασης και υλικοτεχνικής υποδομής, είναι επίσης παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν στην εμφάνιση απείθαρχων συμπεριφορών (Κυρίδης, 1999). Ο σχολικός χώρος με την ιεραρχημένη δομή του (τοποθετήσεις θρανίων, έδρας, γραφείο διευθυντή κ.ά) επιβάλλει και ορισμένη ιεράρχηση στις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, που πολλές φορές οδηγεί σε συγκρούσεις. Επιπλέον, άλλα χαρακτηριστικά του χώρου, όπως η διακόσμηση, τα χρώματα στις τάξεις και τους διαδρόμους, ο άυλιος χώρος επιδρούν στα συναισθήματα των μαθητικών υποκειμένων (Σκούρας, 2002). Εκτός από τον σχολικό χώρο, και ο σχολικός χρόνος παίζει σημαντικό ρόλο, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Η διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως και η κατανομή της γνωστικής ύλης

χαρακτηρίζεται από σαφή και αυστηρή χρονική οριοθέτηση. Κάθε απόκλιση από τους κανόνες που έχουν θεσπιστεί, συνιστά παράβαση (σκασιαρχείο, καθυστερημένη προσέλευση κ.ά). Ο περιορισμένος ελεύθερος χρόνος των μαθητών και ο περιορισμός των δραστηριοτήτων τους μέσα σε πολύ στενά όρια, καθιστά αναπόφευκτη την εκδήλωση περιστατικών απειθαρχίας (Σπάλα, 2010).

2.3.1.2 Εξωσχολικοί παράγοντες

Ο ρόλος της οικογένειας

Το οικογενειακό περιβάλλον καταλαμβάνει περίοπτη θέση στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Η έλλειψη σταθερότητας, οι οικογενειακές διενέξεις, το αυταρχικό στυλ διαπαιδαγώγησης, επηρεάζουν αρνητικά το παιδί, προκαλώντας διαταραχές στην κοινωνικο-συναισθηματική του ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2000). Μαθητές των οποίων οι γονείς είναι διαζευγμένοι ή μαθητές που έχουν βιώσει τον θάνατο γονέα θεωρούνται «υψηλού κινδύνου» στην εμφάνιση παραβατικών συμπεριφορών (Σκούρας, 2002).

Άλλα στοιχεία της οικογένειας, όπως η χαμηλή κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των γονέων σε συνδυασμό με το χαμηλό μορφωτικό και πολιτισμικό τους κεφάλαιο, έχουν αρνητική επίδραση στη σχολική επίδοση των μαθητών, δημιουργώντας ένα περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη μιας αντισχολικής κουλτούρας (Κυρίδης, 1999; Barrett et al., 2017). Το χαμηλό οικογενειακό εισόδημα έχει συνδεθεί με πρόωση εγκατάλειψη της εκπαίδευσης, εγκληματικότητα και ψυχικές διαταραχές (Hesselink, 2023).

Ο ρόλος της κοινωνίας

Το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και οι διεθνείς πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις επηρεάζουν και διαμορφώνουν στάσεις και συμπεριφορές (Πουρσανίδου, 2016). Φαινόμενα όπως η φτώχεια, η ανεργία, οι ταξικές ανισότητες, η εγκληματικότητα, η μετανάστευση κ.ά αναπόφευκτα μπορεί να οδηγήσουν σε σχολική απόκλιση, αφού το σχολείο είναι ένας κοινωνικός θεσμός που βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους θεσμούς της κοινωνίας (Zachos et al., 2016).

Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί η ισχυρή επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (τηλεόραση, διαδίκτυο) στην παραπτωματική συμπεριφορά των μαθητών εντός και εκτός σχολείου. Πολλές έρευνες έχουν μελετήσει την αιτιώδη σχέση της τηλεοπτικής βίας και της υπερβολικής χρήσης του διαδικτύου με την ανάπτυξη αντικοινωνικής συμπεριφοράς και επιθετικότητας (Πουρσανίδου, 2016; Σκούρας, 2002; Clemente et al., 2008).

2.3.1.3 Ενδο-ατομικοί παράγοντες

Οι μαθητές βρίσκονται σε μια ηλικία όπου κυριαρχεί η ανησυχία και η ενεργητικότητα, οι οποίες συχνά εκδηλώνονται με αταξίες, κάτι που θεωρείται φυσιολογικό (Σπάλα, 2010). Η ύπαρξη, επίσης, ψυχικών διαταραχών, όπως η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή, η Διαταραχή Διαγωγής, η Εναντιωματική προκλητική διαταραχή και η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, επηρεάζουν αρνητικά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού. Η εκδήλωση συμπτωμάτων επιθετικότητας, κοινωνικής απόσυρσης, αρνητικών συναισθημάτων, χαμηλής αυτοεκτίμησης κ.ά μπορεί να οδηγήσουν σε εκδήλωση απειθαρχίας συμπεριφοράς. Γνωστικές δυσλειτουργίες (π.χ χαμηλός δείκτης νοημοσύνης) και η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών επηρεάζουν αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, η οποία με τη σειρά της μπορεί να προκαλέσει την εμφάνιση ανάρμοστης συμπεριφοράς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004; Ματσαγγούρας, 2000; Zachos et al., 2016).

2.4 Αντιμετώπιση σχολικής απειθαρχίας

2.4.1 Εννοιολογική προσέγγιση

Ο όρος «αντιμετώπιση πειθαρχικών προβλημάτων» αναφέρεται στο σύνολο των μεθόδων και των πρακτικών στις οποίες μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να επιλύσουν το ζήτημα. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης της απειθαρχίας μπορεί να λειτουργούν είτε σε επίπεδο πρόληψης (οργάνωση διδασκαλίας, διοίκηση τάξης, συμπεριφορά εκπαιδευτικού) είτε σε επίπεδο καταστολής (διαχείριση κρίσης, επιβολή ποινών κ.ά). Η αποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποιούνται εξαρτάται

από παράγοντες όπως είναι τα εμπλεκόμενα άτομα (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές) και η ποιότητα της σχέσης που έχουν αναπτύξει, αλλά και οι θετικές/αρνητικές ενισχύσεις που έχουν λάβει από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Σπάλα, 2010). Με την πάροδο του χρόνου, η αντιμετώπιση της σχολικής απειθαρχίας συνδέθηκε με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις περί παιδικής ηλικίας, τον ρόλο και τους στόχους του σχολείου, αλλά και τις κοινωνικές αντιλήψεις, ιδεολογίες και τα προβλήματα της κοινωνίας (Κυρίδης, 1999).

2.4.2 Τρόποι προσέγγισης απειθαρχίας

Στη διεθνή βιβλιογραφία, έχουν μελετηθεί και προταθεί συγκεκριμένοι τρόποι προσέγγισης για πειθαρχικά προβλήματα στο σχολείο, οι οποίοι είναι σχεδόν καθολικά αποδεκτοί (Μπουκουβάλα & Καραούλας, 2022; Zachos et al., 2016). Σύμφωνα με τους Karafilli και Doulgeri (2016), οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις δύνανται να είναι λεκτικές και μη λεκτικές. Οι *μη λεκτικές παρεμβάσεις* στηρίζονται στις αρχές της ελάχιστης και της προοδευτικής παρέμβασης και χρησιμοποιούνται σε πειθαρχικά ζητήματα ήσσονος σημασίας, οι οποίες δεν διακόπτουν τη ροή του μαθήματος, αποτρέπουν τη λεκτική σύγκρουση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, ενώ παράλληλα δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να ρυθμίσουν μόνοι τους τη συμπεριφορά τους. Τέτοιου είδους τεχνικές αποτελούν η σκόπιμη αγνόηση, τα μη λεκτικά νοήματα, ο έλεγχος διά της εγγύτητας και ο έλεγχος διά του αγγίγματος.

Όσον αφορά προβληματικές συμπεριφορές μεγαλύτερης σοβαρότητας, η χρήση *λεκτικών παρεμβάσεων* είναι πιο αποτελεσματική στην εξασφάλιση άμεσης αποκατάστασης της ομαλής ροής του μαθήματος. Ορισμένες από τις στρατηγικές που έχει στη διάθεσή του ο εκπαιδευτικός είναι η αναφορά του ονόματος του απειθαρχού μαθητή, υποβάλλοντάς του μία ερώτηση, η απομάκρυνση αντικειμένων που αποσπούν την προσοχή του, η παροχή υποστήριξης για την αντιμετώπιση δυσκολίας, η ανάδειξη συνεπειών για ανάρμοστη συμπεριφορά, η προβολή θετικών επιπτώσεων για αρμόζουσα συμπεριφορά, η υπενθύμιση κανόνων, η επίκληση στο αίσθημα αξιών του μαθητή, η επίπληξη και η επαναφορά στην τάξη.

Η διαδικασία «επανόρθωσης» κατά τον Κυρίδη (1999), απαιτεί από τον εκπαιδευτικό την επιλογή δράσεων και την εφαρμογή συγκεκριμένων τεχνικών, οι οποίες αποσκοπούν στην τροποποίηση συμπεριφοράς του μαθητή για την επίτευξη μιας

αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πράξης. Σε κάθε συνθήκη απειθαρχίας, θα πρέπει να συνυπολογίζονται παράγοντες όπως η διάθεση του εκπαιδευτικού και η δυναμική της τάξης, και να συνδέονται οι τρόποι προσέγγισης του εκπαιδευτικού με τα αποτελέσματά τους. Για παράδειγμα, η οργισμένη διάθεση του εκπαιδευτικού πιθανόν να επηρεάσει τον τρόπο που θα επιλέξει να αποκαταστήσει την τάξη, παραπέμποντας τον απείθαρχο μαθητή στον διευθυντή για μία μικροαταξία. Κάτι τέτοιο, ωστόσο, πιθανόν να διαταράξει τη σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές του και να τονώσει τη μεταξύ τους αντιπαράθεση.

2.4.3 Σχολικές ποινές

Ο Κυρίδης (1999) συνοψίζει τις μαθητικές συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται ως παραβατικές και επιφέρουν ποινές. Μεταξύ άλλων, είναι η διαρκής ανησυχία, η απαίτηση για άμεση ικανοποίηση αναγκών, η αναίδεια, η αυθάδεια, οι εκρήξεις οργής, η απρόβλεπτη συμπεριφορά, η παρενόχληση συμμαθητών, η έλλειψη σεβασμού σε κανόνες παιχνιδιού, η καταστροφή της δικής του ή ξένης περιουσίας, οι ψευδολογίες και η επιθετικότητα.

Το ζήτημα επιβολής σχολικών ποινών έχει αποτελέσει διαχρονικά αντικείμενο διαφωνίας, προκαλώντας συγκρούσεις μεταξύ δύο αντίθετων απόψεων. Κάποιοι υποστηρίζουν την επιβολή ποινών, ενώ άλλοι τις καταδικάζουν και αμφισβητούν την αποτελεσματικότητά, τη νομιμότητά και τον παιδαγωγικό τους χαρακτήρα.

Η επιβολή ποινών, σύμφωνα με τον Κυρίδη (1999), αποτελεί ένα από τα βασικότερα στοιχεία διαμόρφωσης των εξουσιαστικών σχέσεων. Η ιεραρχική δομή της σχολικής κοινότητας νομιμοποιεί τους ιθύνοντες να επιβάλλουν κυρώσεις φυσικής ή συμβολικής βίας. Ο Ματσαγγούρας (2000) ορίζει τις κυρώσεις ως «τα δυσμενή μέτρα που επιβάλλονται από πρόσωπα εξουσίας στους παραβάτες νόμων και κανονισμών. Η σχολική τάξη διέπεται από νόμους και κανονισμούς, και κάθε μορφή μαθητικής αταξίας αποτελεί ένα είδος παράβασης, που επιφέρει τις ανάλογες κυρώσεις». Η ύπαρξη ενός συστήματος ποινών είναι απαραίτητη για την επιτυχημένη λειτουργία των κανόνων σε μία κοινωνία. Χωρίς κυρώσεις, οι κανόνες καθίστανται αδύναμοι και παραβιάζονται εύκολα. Η παραβίασή τους ενεργοποιεί διορθωτικούς μηχανισμούς που αποσκοπούν στην αποκατάσταση της εύρυθμης λειτουργίας της κοινωνίας (Σκούρας, 2002).

Το σχολείο λειτουργεί ως ένα πειθαρχικό σύστημα και ως τέτοιο, χαρακτηρίζεται από α) αυστηρή επιτήρηση, καθιστώντας το σχολικό περιβάλλον ένα πεδίο συνεχών εξουσιαστικών σχέσεων και β) ένα σύστημα ποινών, το οποίο εφαρμόζεται με γνώμονα το χρόνο (καθυστερήσεις, απουσίες), τη δραστηριότητα (απροσεξία), τη συμπεριφορά (ανυπακοή), το λόγο (αυθάδεια, φλυαρία) και το σώμα (άκομψες χειρονομίες, ανάρμοστες κινήσεις κ.ά). Ο Foucault τονίζει πως το καθεστώς των ποινικών κυρώσεων μέσα στις πειθαρχίες προβαίνει σε πέντε διαφορετικές λειτουργίες: «ανάγει τις πράξεις, τις επιδόσεις, τις ατομικές συμπεριφορές, σ' ένα σύνολο που είναι ταυτόχρονα πεδίο σύγκρισης, χώρος διαφοροποίησης και θεμελιακή αρχή ενός κανόνα που πρέπει να τηρείται. Διαχωρίζει τα άτομα μεταξύ τους και σε συνάρτηση με το γενικό αυτό κανόνα. Μετράει με όρους ποσοτικών και ταξινομεί με όρους αξίας τις ικανότητες, το πεδίο γνώσης και τη φύση των ατόμων. Διαμέσου του αξιολογικού αυτού μέτρου εξαναγκάζει σε μια συμμόρφωση που πρέπει να πραγματοποιηθεί. Τέλος, χαράζει το όριο που θα προσδιορίσει τη διαφορά σε σχέση με όλες τις άλλες διαφορές, το εξωτερικό σύνορο του μη-κανονικού» (Σπάλα, 2010).

Ο Durkheim θεωρεί την τιμωρία αναγκαίο μέσο για τη διατήρηση της τάξης και την επίτευξη της αυτοπειθαρχίας. Η τιμωρία έχει ως στόχο να δείξει στα υποκείμενα ότι οι κανόνες είναι δεσμευτικοί για όλους και ότι η παράβασή τους επιφέρει συνέπειες. Ακόμη, αντιτίθεται στη σωματική τιμωρία, η οποία θίγει την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και οδηγεί σε αντίθετα αποτελέσματα. Αντ' αυτού, προτείνει μία προοδευτική κλίμακα τιμωριών, που ξεκινά από την απλή επίπληξη στο μαθητή, αποδοκιμασία ενώπιον της τάξης, φτάνοντας στην ενημέρωση γονέων και στις πιο σοβαρές περιπτώσεις, την αποβολή από το σχολείο (Blackledge & Hunt, 1995).

Ο Κυρίδης (1999) υπογραμμίζει τη διπλή λειτουργία της επιβολής ποινών στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής: 1. Καταστολή απείθαρχων συμπεριφορών και αποτροπή επανάληψης και 2. Πρόληψη απείθαρχων συμπεριφορών από άλλους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο, η επιβολή ποινών συνδυάζει τη διόρθωση συγκεκριμένων παραβάσεων με την πρόληψη πιθανών μελλοντικών παραβιάσεων των κανονισμών.

Ο Piaget διέκρινε τις κυρώσεις σε κυρώσεις αμοιβαιότητας και τιμωρητικές κυρώσεις. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στις φυσικές και στις λογικές συνέπειες που ακολουθούν μία παραβατική πράξη, ενώ η δεύτερη περιλαμβάνει κυρώσεις που

βασίζονται στην άσκηση εκπαιδευτικής εξουσίας και δεν έχουν λογική σύνδεση με την παράβαση. Για παράδειγμα, εάν κάποιος μαθητής σπάσει το τζάμι, η φυσική συνέπεια είναι ότι θα κρυσώσει και θα αντιληφθεί την αναγκαιότητα ύπαρξης του τζαμιού. Η λογική συνέπεια θα ήταν να αποκαταστήσει τη φθορά που προκάλεσε, ενώ τιμωρητική ποινή θα αποτελούσε η αποβολή του από το σχολείο για μία ημέρα, κάτι που θα υποδήλωνε τη θεσμική εξουσία του εκπαιδευτικού να επιβάλλει ποινή, η οποία είναι άσχετη με την παράβαση που διέπραξε ο μαθητής (Ματσαγγούρας, 2000).

Από την άλλη πλευρά, η τιμωρία, μπορεί να δρα ως μέσο καταστολής της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, ωστόσο αποτυγχάνει να προωθήσει την επιθυμητή συμπεριφορά και να παγιώσει θετικά πρότυπα. (Κυρίδης, 1999). Οι πολέμιοι των σχολικών ποινών ως μέσο πειθάρχησης υποστηρίζουν ότι οι τιμωρίες, αν και μπορεί να έχουν άμεσο αποτέλεσμα, λειτουργούν σε επιφανειακό επίπεδο, καθώς δεν διερευνώνται τα αίτια της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2000). Για τους σύγχρονους παιδαγωγούς είναι σαφές ότι οι ποινές και οι τιμωρίες ως μέσο πειθάρχησης μαθητών έχουν αρνητικές επιπτώσεις και διεγείρουν αμφισβητούμενα αποτελέσματα (Ndofirepi et al., 2012).

Για πολλούς μαθητές, για παράδειγμα, η απομάκρυνση από την τάξη και από το σχολείο αποτελεί μάλλον θετική παρά αρνητική ενίσχυση. Επιπλέον, μπορεί να προκληθούν αισθήματα ταπείνωσης στον μαθητή, ο οποίος θέλοντας να αποκτήσει θέση ισχύος μπροστά στους συμμαθητές του, πιθανόν να εναντιωθεί ακόμη περισσότερο στον εκπαιδευτικό (Γκούσια-Ρίζου, 2006). Με την εφαρμογή της εν λόγω ποινής, ο μαθητής απομακρύνεται από συγκεκριμένα μαθήματα ή από το σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται περισσότερες ελλείψεις και αδυναμίες στην πρόοδό του και να μειώνεται η σχολική του επίδοση. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, μαθαίνει να αξιοποιεί τον χρόνο του, απασχολούμενος με δραστηριότητες που ίσως επιδράσουν αρνητικά στην ακαδημαϊκή του πορεία (Καψάλης, 2009).

Οι κυρίαρχες συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών από τη χρήση τιμωρητικών ποινών είναι επιθετικότητα, φόβος, άγχος, θυμός και απογοήτευση. Οι αξιολογικές κρίσεις Γάλλων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την πειθαρχία και την επιβολή ποινών περιλαμβάνουν προτάσεις όπως το ότι οι τιμωρίες δεν επιλύουν τα αληθινά προβλήματα, βλάπτουν τον αυθορμητισμό του παιδιού, καθιστούν το παιδί ανήσυχο και αγχώδες, βλάπτουν την απόκτηση υπευθυνότητας, δημιουργούν κακές

σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και καλλιεργούν κακό πνεύμα στο παιδί (Κυρίδης, 1999). Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αγγλίας επισημαίνουν ότι η χρήση τιμωρίας ευθύνεται κατά ένα μεγάλο ποσοστό για τις συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Everton et al., 2000).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000), πολλές φορές οι ποινές επιβάλλονται από τους εκπαιδευτικούς σε κλίμα ψυχικού αναβρασμού και με αυτή την έννοια αποτελούν μέσο εκτόνωσης του ιδίου και εξυπηρετούν τις δικές του ανάγκες και όχι των μαθητών. Τέλος, οι ποινές ενθαρρύνουν λανθασμένες μορφές κοινωνικοποίησης. Παιδιά που υφίστανται τιμωρητικές εκπαιδευτικές πρακτικές, εξελίσσονται σε ενήλικες που υποτάσσονται, αδιαφορούν ή επαναστατούν. Και οι τρεις αυτές κατηγορίες υποκειμένων δεν είναι κατάλληλες για μια δημοκρατική κοινωνία, η οποία βασίζεται στην ικανότητα των πολιτών να δρουν αυτόνομα και δημιουργικά στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

2.4.3.1 Όροι για την αποτελεσματικότητα των σχολικών ποινών

Σύμφωνα με τον Κυρίδη (1999) και τον Ματσαγγούρα (2000), η αντίδραση του εκπαιδευτικού στην αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών είναι κρίσιμη για τη διαχείριση της κατάστασης και την προαγωγή των εκπαιδευτικών στόχων. Κάποιες αρχές που θα πρέπει να τηρεί περιλαμβάνουν:

- *Φειδωλή χρήση των ποινών*

Ο εκπαιδευτικός δεν είναι απαραίτητο να αντιδρά σε κάθε εμφάνιση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς με επιβολή ποινών. Αντιδράσεις όπως η προσφώνηση του ονόματός του, το βλέμμα και ο υψωμένος τόνος φωνής μπορεί να είναι αρκετά για να τον επαναφέρουν στην τάξη.

- *Επεξήγηση της αιτίας της τιμωρίας στον μαθητή*

Όταν ο εκπαιδευτικός εξηγεί στο μαθητή τους λόγους που τιμωρήθηκε, επιδεικνύει σεβασμό στην προσωπικότητά του.

- *Επιβολή ποινής σε κατάσταση ηρεμίας*

Η διάθεση του εκπαιδευτικού προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του.

- *Επιβολή ποινής στην έναρξη της παραβατικής συμπεριφοράς και όχι στο τέλος της*

Η άμεση επιβολή ποινών αποτελεί βασικό συστατικό της αποτελεσματικότητάς της.

- *Αποφυγή σωματικών ποινών*

Πέρα από τη νομοθετική ρύθμιση περί απαγόρευσης των σωματικών ποινών, η χρήση τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ακυρώνει τον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου και φέρει αρνητικές επιπτώσεις στον συναισθηματικό κόσμο και τη συμπεριφορά του παιδιού.

- *Παροχή ευκαιριών για θετική ενίσχυση*

Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μην παραλείπει να ενισχύει τις επιθυμητές συμπεριφορές των μαθητών.

- *Δυνατότητα επιλογής ακόμη και στο πλαίσιο των ποινών*

Παρέχοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε διαφορετικές προτάσεις ποινής, ο εκπαιδευτικός σέβεται την αξιοπρέπεια και ενθαρρύνει την ανάπτυξη αυτορρύθμισης.

- *Επιβολή ποινής με την προοπτική της αποκατάστασης*

Μόλις η τάξη αποκατασταθεί και η συμπεριφορά του μαθητή βελτιωθεί, η ποινή θα πρέπει να διακόπτεται. Με αυτόν τον τρόπο προστατεύεται και ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της ποινής.

2.4.3.2 Ισχύον νομοθετικό πλαίσιο για την επιβολή κυρώσεων στη Β/θμια Εκπαίδευση

Σύμφωνα με το άρθρο 31 της Υπουργικής Απόφασης 79942/ΓΔ4 που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 2005 Τεύχος Β την 21η Μαΐου 2019, με τίτλο

“Παιδαγωγικά μέτρα και ενέργειες παιδαγωγικού χαρακτήρα”

«...Ο ΣΔ έχει την παιδαγωγική ευθύνη να προβαίνει σε ενέργειες και να εφαρμόζει πρακτικές για τη δημιουργία στο σχολείο του κλίματος που απαιτείται για την υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης και για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών έτσι ώστε να σέβονται τους διαφορετικούς ρόλους και να αναγνωρίζουν την ανάγκη τήρησης των κανόνων...Στις περιπτώσεις των μαθητών που δε διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους ο ΣΔ προβαίνει στη λήψη μέτρων, τα οποία είναι: α) προφορική παρατήρηση, β) επίπληξη, γ) αποβολή από τα μαθήματα μίας (1) ημέρας, δ) αποβολή από τα μαθήματα δύο (2) ημερών, ε) αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος...»

«Τα παιδαγωγικά μέτρα των περιπτ. γ' και δ' της παρ. 1 επιβάλλονται εφόσον κρίνεται ότι τα παιδαγωγικά μέτρα που έχουν ήδη εφαρμοστεί δεν έχουν φέρει αλλαγή της στάσης του/της μαθητή/τριας ή αν πρόκειται για σοβαρή παρέκκλιση, έστω και μεμονωμένη. Το παιδαγωγικό μέτρο της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος επιβάλλεται μόνο αν, επιπλέον των ανωτέρω, κρίνεται ότι δεν είναι δυνατή η επανόρθωση της παρέκκλισης εντός του ίδιου σχολικού περιβάλλοντος...»

«...Επιπλέον για τα παιδαγωγικά μέτρα της παρ. 1 ισχύουν τα εξής:

α) Η παρατήρηση έχει σκοπό να προειδοποιήσει τον/τη μαθητή/τρια ότι η συμπεριφορά του/της παρεκκλίνει από τα προβλεπόμενα από το Πλαίσιο Οργάνωσης της Σχολικής Ζωής και δεν καταχωρίζεται στο Βιβλίο Καταγραφής Ενεργειών Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας.

β) Τα υπόλοιπα παιδαγωγικά μέτρα καταχωρίζονται στο Βιβλίο Καταγραφής Ενεργειών Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας.

5) Οι μαθητές/τριες που αποβάλλονται παραμένουν τις ημέρες της αποβολής στο σχολείο, οι ώρες απουσίας τους από την τάξη καταχωρίζονται και απασχολούνται με ευθύνη του/της Διευθυντή/ντριας του σχολείου. Η μορφή της απασχόλησης εντός του σχολείου καθορίζεται από το όργανο που αποφάσισε το συγκεκριμένο παιδαγωγικό μέτρο.

6) Εάν μαθητής/τρια παρακωλύει τη διεξαγωγή μαθήματος, είναι δυνατόν να του/της επιβληθεί προφορική παρατήρηση και να απομακρυνθεί από την αίθουσα διδασκαλίας, οπότε απασχολείται με την ευθύνη του/της Διευθυντή/ντριας του σχολείου, λαμβάνοντας απουσία. Σε περίπτωση επαναλαμβανόμενων ωριαίων απομακρύνσεων και πάντως μετά από τρεις απομακρύνσεις από τον/την ίδιο/α διδάσκοντα/ουσα ή πέντε συνολικά, το Συμβούλιο του Τμήματος εξετάζει τους ενδεδειγμένους χειρισμούς...».

Κριτική θεώρηση του νομοθετικού πλαισίου

Σύμφωνα με την Παπαδημητρίου (2011), η επιβολή κυρώσεων στους μαθητές η οποία εμπίπτει στην αρμοδιότητα του/της Διευθυντή/ντριας και του συλλόγου διδασκόντων, προκαλεί προβλήματα λόγω του κενού που έχει παρατηρηθεί στη λειτουργία των σχολείων. Αν και προβλέπεται νομοθετικά η κλιμάκωση εφαρμογής των κυρώσεων, η έλλειψη σαφούς αντιστοίχισης μεταξύ παραπτωμάτων και κυρώσεων αφήνει περιθώρια αυθαιρεσίας των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε άνιση μεταχείριση της παρέκκλισης των μαθητικών υποκειμένων, όχι μόνο μεταξύ διαφορετικών σχολείων, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου, προκαλώντας με αυτόν τον τρόπο συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

Ακόμη, παρ' ότι σύμφωνα με το προεδρικό διάταγμα, οι κυρώσεις επιβάλλονται με σκοπό τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών, δεν υπάρχει κάποια πρόβλεψη για διορθωτικά μέτρα που θα λειτουργούσαν υποστηρικτικά προς την τροποποίηση της μαθητικής συμπεριφοράς με βάση σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές. Κάτι τέτοιο βέβαια θα απαιτούσε την επιμόρφωση των διδασκόντων σε θέματα διαχείρισης τάξης και

μαθητικής συμπεριφοράς, καθώς και τη συνεργασία με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κλπ.).

Αξίζει να γίνει μία σύγκριση με το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο σύμφωνα με τον κανονισμό 22 του Υπουργείου Παιδείας Αθλητισμού και Νεολαίας, προβλέπονται 14 παιδαγωγικά μέτρα, έναντι των 6 της ελληνικής νομοθεσίας, για την αντιμετώπιση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών.

Παιδαγωγικά μέτρα Κύπρου

22. «Τα παιδαγωγικά μέτρα αποβλέπουν στη βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή και στην ενίσχυση της προσωπικής υπευθυνότητας και της αυτοπειθαρχίας του, καθώς επίσης και στη διασφάλιση, μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, της δημοκρατικής ζωής, που αποτελεί προϋπόθεση για την εύρυθμη και αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Κατά την επιβολή οποιουδήποτε εκπαιδευτικού μέτρου από μέρους του αρμοδίου οργάνου, λαμβάνεται πάντα υπόψη το καλώς νοούμενο συμφέρον του παιδιού.

Παιδαγωγικά μέτρα και αντίστοιχα όργανα επιβολής τους είναι:

α) Ο παιδαγωγικός διάλογος - Διδάσκων καθηγητής, Βοηθός Διευθυντής, Βοηθός Διευθυντής Α', Διευθυντής·

β) η παρατήρηση - Διδάσκων καθηγητής, Βοηθός Διευθυντής, Βοηθός Διευθυντής Α', Διευθυντής·

γ) η επίπληξη - Διδάσκων καθηγητής, Βοηθός Διευθυντής, Βοηθός Διευθυντής Α', Διευθυντής·

δ) η κοινή γραπτή παιδαγωγική δέσμευση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, για μικροπαραπτώματα στα οποία έχει υποπέσει, με την οποία δεσμεύεται ότι δεν θα επαναλάβει το παράπτωμα και ότι θα τηρεί εφεξής τους κανονισμούς· τη συμφωνία προσυπογράφει και ο διδάσκων· τη συμφωνία υπογράφει επίσης, αν κριθεί απαραίτητο από τον εκπαιδευτικό, ο γονέας/κηδεμόνας του μαθητή·

ε) η απομάκρυνση από την τάξη με τη συνοδεία του προέδρου ή άλλου μέλους του συμβουλίου τμήματος και παραπομπή στη διεύθυνση· ο εκπαιδευτικός στη συνέχεια τεκμηριώνει γραπτώς τους λόγους απομάκρυνσης του παιδιού από την τάξη, υποβάλλοντας σχετική καταγγελία στη διεύθυνση του σχολείου. Η περαιτέρω διαχείριση του περιστατικού αναλαμβάνεται από τον οικείο Β.Δ., ο οποίος ενημερώνει άμεσα τους γονείς ή τους κηδεμόνες του μαθητή·

στ) η αποζημίωση, η οποία καταβάλλεται από τον γονέα/κηδεμόνα του μαθητή για φθορά περιουσίας του σχολείου ή και άλλων - Βοηθός Διευθυντής, Βοηθός Διευθυντής Α', Διευθυντής· αυτό το παιδαγωγικό μέτρο μπορεί να επιβληθεί παράλληλα με άλλο παιδαγωγικό μέτρο·

ζ) η εκτέλεση κοινωφελούς σχολικής εργασίας που στοχεύει κυρίως στην αξιοποίηση των ικανοτήτων/δεξιοτήτων του μαθητή προς όφελος της σχολικής κοινότητας· η εκτέλεση της κοινωφελούς σχολικής εργασίας πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου, πλην των διαλειμμάτων, υπό την επίβλεψη προσωπικού που ορίζεται κατά περίπτωση από το όργανο επιβολής του παιδαγωγικού μέτρου ήτοι Β.Δ., Β.Δ. Α', Διευθυντή, Πειθαρχικό Συμβούλιο και καθηγητικό σύλλογο·

η) η αποβολή μέχρι δύο (2) ημέρες - Βοηθός Διευθυντής, Βοηθός Διευθυντής Α'·

θ) η γραπτή προειδοποίηση με κοινοποίηση προς τους γονείς ή τους κηδεμόνες για αλλαγή τμήματος - Παιδαγωγική Ομάδα·

ι) η αλλαγή τμήματος (γίνεται μόνο μία (1) φορά) - καθηγητικός σύλλογος·

κ) η αποβολή μία (1) έως τέσσερις (4) ημέρες - Διευθυντής·

λ) η αποβολή μία (1) έως έξι (6) ημέρες - Πειθαρχικό Συμβούλιο·

μ) η αποβολή μία (1) έως οκτώ (8) ημέρες - καθηγητικός σύλλογος·
Νοείται ότι, η αποβολή μέχρι δύο (2) ημέρες δύναται να επιβάλλεται με αναστολή·
Νοείται περαιτέρω ότι, ο Διευθυντής ή οι Β.Δ. Α' ή οποιοσδήποτε άλλος Β.Δ. επιβάλλουν τα προβλεπόμενα από τους παρόντες Κανονισμούς παιδαγωγικά μέτρα και ενημερώνουν το Β.Δ. που έχει τη διοικητική ευθύνη του τμήματος του επηρεαζόμενου μαθητή·

ν) η αποβολή για πάντα από το σχολείο που φοιτά, για αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος, με δικαίωμα μετεγγραφής σε άλλο σχολείο-καθηγητικός σύλλογος.»

«...Σε κάθε σχολείο Μέσης Εκπαίδευσης καταρτίζεται για κάθε τμήμα Παιδαγωγική Ομάδα της οποίας προεδρεύει ο υπεύθυνος τμήματος και η οποία απαρτίζεται απ' όλους τους διδάσκοντες και τον καθηγητή Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής η Παιδαγωγική Ομάδα παρακολουθεί τη μαθησιακή πορεία και την πορεία της συμπεριφοράς του τμήματος και του κάθε μαθητή ξεχωριστά και εισηγείται στη διεύθυνση του σχολείου ή λαμβάνει υποστηρικτικά ή διορθωτικά μέτρα συνεργαζόμενη με τον οικείο Εκπαιδευτικό Ψυχολόγο ή άλλο ειδικό ή αρμόδια υπηρεσία...»

2.5 Εμπειρικά δεδομένα για την αποβολή ως μέσο πειθάρχησης μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Ο Barrett και οι συνεργάτες του (2017) στην έρευνα που διεξήγαγαν σε μία πολιτεία των Η.Π.Α, διαπίστωσαν ότι οι έγχρωμοι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα αποβάλλονται σε πολύ υψηλότερα ποσοστά σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους και ότι αυτές οι ανισότητες στην επιβολή πειθαρχίας είναι αισθητές τόσο για βίαιες όσο και για μη βίαιες παραβάσεις. Επιπλέον, οι εν λόγω μαθητές λαμβάνουν μεγαλύτερες σε διάρκεια αποβολές από τους συμμαθητές τους για τους ίδιους τύπους παραβάσεων. Οι ανισότητες είναι εμφανείς και σε επεισόδια που λαμβάνουν χώρα μεταξύ ενός έγχρωμου και ενός λευκού μαθητή, στα οποία διαφάνηκε ότι οι έγχρωμοι μαθητές αποβάλλονται για ελαφρώς μεγαλύτερο διάστημα από τους λευκούς μαθητές. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα της Christy (2018), στην οποία η φυλή και η οικονομικά δυσμενής θέση των μαθητών επηρέασαν σημαντικά τα ποσοστά των αποβολών, ενθαρρύνοντας την εκπαιδευτική πολιτική σε εναλλακτικές προσεγγίσεις της σχολικής πειθαρχίας.

Στην έρευνα των Quinn και Hemphill (2017), 74 έφηβοι που είχαν αποβληθεί από σχολεία της Αυστραλίας, συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο, αναφερόμενοι στην δική τους κατανόηση για την ποινή της αποβολής και τις αντιλήψεις τους μετά την επιστροφή τους στο σχολείο. Κατά την επιστροφή τους στο σχολείο, οι μαθητές

ανέφεραν μειωμένη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς και διαπίστωσαν ότι η αποβολή δεν βοήθησε στην επίλυση των υποκείμενων ζητημάτων που οδήγησαν στην αποβολή. Οι συγγραφείς συμπέραναν ότι η απομάκρυνση ενός μαθητή που εμφανίζει προβληματική συμπεριφορά από την τάξη μπορεί να παρέχει προσωρινή ανακούφιση στη σχολική κοινότητα, αλλά οι αποβληθέντες μαθητές αναφέρουν ελάχιστα οφέλη από την αποβολή. Η αποβολή αφαιρεί τις πιθανές κοινωνικές κανονικοποιητικές επιρροές του σχολείου και παρέχει μια ευκαιρία για την καθιέρωση αντικοινωνικών ομάδων ομοτίμων. Οι μαθητές που αποβάλλονται, φαίνεται να αντιλαμβάνονται ένα στίγμα κατά την επιστροφή τους στο σχολείο, επιδεινώνοντας περαιτέρω μια ήδη εύθραυστη σχολική σχέση.

Ο Pyne (2019) παρατήρησε ότι οι αποβολές επηρεάζουν συναισθηματικά τη συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο μέσω αλλαγής της στάσης τους. Αναλύοντας μακροχρόνια δεδομένα έρευνας, διαπίστωσε ότι οι μαθητές που αποβάλλονται, ήταν ψυχικά ευάλωτοι πριν την απομάκρυνσή τους από το σχολείο. Λαμβάνοντας υπόψη τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, την συμπεριφορά του προηγούμενου έτους και την στάση τους στην αρχή της χρονιάς, συμπέρανε ότι αντί να λειτουργούν σαν διορθωτικά μέτρα, οι αποβολές μπορεί να βλάψουν την ακαδημαϊκή ταυτότητα των μαθητών και την εμπιστοσύνη τους στις σχολικές αρχές. Οι αρνητικές επιπτώσεις είναι πιθανό να τους ακολουθούν και στη μετέπειτα ζωή τους, ως ενήλικες. Ο Mach (2023) επιδίωξε να διερευνήσει τις αντιλήψεις εφήβων που είχαν αποβληθεί για πάνω από τρεις μέρες από το σχολείο. Η ανάλυση των συνεντεύξεων κατέδειξε τις βλαβερές επιπτώσεις που μπορεί να έχει η αποβολή σε έναν μαθητή, υπονομεύοντας την ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους που είναι απαραίτητες για μια δημοκρατική κοινωνία, αντικαθιστώντας τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων με τον αποκλεισμό και την απομάκρυνση των μαθητών από το σχολείο.

Στην Ελλάδα, υπάρχει μικρός αριθμός δημοσιεύσεων που έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της σχολικής πειθαρχίας, οι οποίες περιορίζονται στην πρωτοβάθμια κυρίως εκπαίδευση (Κυρίδης, 1999). Συνήθως, οι σχολικές ποινές συνιστούν πεδίο ευρύτερων αναζητήσεων γύρω από τη σχολική πειθαρχία (σχολικοί κανόνες, ιεραρχικές σχέσεις, σχολική απόκλιση, προγράμματα πρόληψης απειθαρχίας, αντιμετώπιση διαταρακτικής συμπεριφοράς κ.ά). Σε έρευνα της Καλαμπαλίκης που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 2.350 μαθητών /μαθητριών από 52 Γυμνάσια και Λύκεια της Αθήνας, διαπιστώθηκε

ότι οι μαθητές που εκδηλώνουν αποκλίνουσα συμπεριφορά, αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους τιμωρούν πολύ συχνά και τους απορρίπτουν. Γι' αυτούς τους μαθητές, το σχολείο λειτουργεί ως ένας καταπιεστικός χώρος, απειλητικός για την αυτονομία τους, πληκτικός και εχθρικός για την αυτοεικόνα τους (Ταμιχτσής, 2016).

Η Zounhia και οι συνεργάτες της (2003) διερεύνησαν τις απόψεις 145 μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω ερωτηματολογίου, σχετικά με τους λόγους για τους οποίους συμπεριφέρονται με τον ενδεδειγμένο τρόπο σε πολλά μαθήματα του σχολικού προγράμματος, αλλά και σχετικά με της στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για να διατηρήσουν την πειθαρχία στην τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι κύριοι λόγοι για τους οποίους οι μαθητές συμπεριφέρονται ενδεδειγμένα είναι αυτοπροσδιοριζόμενοι (εσωτερικοί). Στα μαθήματα που οι συμμετέχοντες μαθητές έδειξαν πως έχουν εσωτερικά κίνητρα για να συμπεριφέρονται ενδεδειγμένα, ήταν αυτά στα οποία οι μαθητές δήλωσαν πως τους ήταν πιο ενδιαφέροντα ή διδάσκονταν με πιο ευχάριστο τρόπο. Όσον αφορά τις στρατηγικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί, τα αποτελέσματα έδειξαν μία θετική συσχέτιση ανάμεσα σε στρατηγικές που αυξάνουν το εσωτερικό κίνητρο για πειθαρχία και στην ενδεδειγμένη συμπεριφορά των μαθητών. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι οι διευθετήσεις της αίθουσας και η οργάνωση της τάξης με τρόπους που διευκολύνουν την ομαδο-συνεργατική μέθοδο εργασίας των μαθητών, ευνοούν την ανάπτυξη εσωτερικού κινήτρου για μάθηση και πειθαρχημένη συμπεριφορά.

Σε μία άλλη έρευνα, η Koutroumpa και οι συνεργάτες της (2009) μελέτησαν τις απόψεις και τις στάσεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη. Συμμετείχαν 869 καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων, οι οποίοι παρείχαν πληροφορίες για τα είδη και τη συχνότητα της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και τα αίτια που την προκαλούν. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε διάφορες μορφές ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, όπως η έλλειψη συγκέντρωσης, η τεμπελιά, ο ενοχλητικός θόρυβος, η καθυστερημένη προσέλευση, ο λεκτικός εκφοβισμός προς συμμαθητές κ.ά. Ως αιτίες της διαταρακτικής συμπεριφοράς, δήλωσαν τον αυξημένο αριθμό μαθητών ανά τάξη, την επιρροή από τα Μ.Μ.Ε, την απουσία αξιών στην οικογένεια, την αδιαφορία των γονέων και άλλα οικογενειακά προβλήματα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η ανεπιθύμητη συμπεριφορά των μαθητών τους δεν συνδέεται με δικές τους διδακτικές

πρακτικές και στρατηγικές διαχείρισης που εφαρμόζουν στην τάξη. Όσον αφορά την αποτελεσματική αντιμετώπιση της σχολικής απειθαρχίας, πρότειναν τη συνεργασία με τις κοινωνικές υπηρεσίες, ειδικούς ψυχικής υγείας, την επιμόρφωσή τους σε θέματα ψυχολογίας και διαχείρισης τάξης, τη χρήση κατάλληλων τεχνικών για την αντιμετώπιση της απειθαρχίας και την ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών για την επίλυση του προβλήματος.

Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των ερευνών, φαίνεται ότι η υπερβολικά αυστηρή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εντείνει τα πειθαρχικά προβλήματα και το κυρίαρχο σύστημα πειθαρχίας συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Το εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί προς τις υψηλούς κύρους κοινωνικές θέσεις τους μαθητές και τις μαθήτριες που ακολουθούν τους κανόνες, τις αρχές και μαθαίνουν να προσαρμόζονται στις ανάγκες του συστήματος (Αλ Σαμπάγκ, 2020). Το σχολείο αποτελεί έναν από τους θεσμικούς χώρους όπου «δομείται, παράγεται και αναπαράγεται η κοινωνική τάξη». Οι μαθητές που αισθάνονται αρνητικά για τον εαυτό τους, επιζητούν εναλλακτικές αποκλίνουσες υποκοουλτούρες ως τρόπο αντιστάθμισης της έλλειψης κύρους που νιώθουν από τον εκπαιδευτικό (Βαρελτζή & Γιαβρίμης, 2018).

2.6 Προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο

Τα τελευταία χρόνια, οι πολιτικές μηδενικής ανοχής στα σχολεία, με τιμωρητικές πειθαρχικές πρακτικές όπως είναι οι αποβολές, έχουν δεχτεί σκληρή κριτική, καθώς μπορεί να επιδεινώσουν και να εντείνουν τις αντικοινωνικές συμπεριφορές. Ως αποτέλεσμα, επιχειρείται η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών μέσω εναλλακτικών προσεγγίσεων, με στόχο τη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Υπάρχουν διάφορα προγράμματα που έχουν αναπτυχθεί και εφαρμόζονται στα σχολεία, όπως το πρόγραμμα προώθησης θετικής συμπεριφοράς, η σχολική διαμεσολάβηση και η επανορθωτική δικαιοσύνη (Owen, Wettach & Hoffman, 2015).

2.6.1 Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς

Σύμφωνα με το PBIS Europe (2024), το σύστημα ΠΡΟ.ΘΕ.ΣΥ αποσκοπεί στην αύξηση των θετικών συμπεριφορών, τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την ανάπτυξη ενός ασφαλούς και θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα. Αφορά όλους όσοι εμπλέκονται στη σχολική μονάδα (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) σε μία κοινή προσπάθεια πρόληψης και αλλαγής των μοτίβων προβληματικής συμπεριφοράς. Έχει εφαρμοστεί συστηματικά στις Η.Π.Α και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Νορβηγία, Μ.Βρετανία, Βέλγιο, Γερμανία, Ολλανδία κ.ά) με θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της μαθητικής συμπεριφοράς και του σχολικού κλίματος εν γένει.

Πολυάριθμες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν αναδείξει τα ευεργετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του συστήματος ΠΡΟ.ΘΕ.ΣΥ. Τα αποτελέσματα συνδέονται με την αποτελεσματική κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών, τη μείωση του σχολικού εκφοβισμού, τη μείωση απουσιών από το σχολείο, τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και του συναισθήματος ασφάλειας μέσα στο σχολείο (Park, Dachet, Monseur & Baye, 2021; Freeman, et al., 2016; Park, Lee & Kim, 2019). Η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης παρέμβασης σε ζητήματα σχολικής πειθαρχίας έχει επιβεβαιωθεί σε πληθώρα ερευνών, οι οποίες κατέδειξαν τη θετική επίδραση της εφαρμογής της στη μείωση των διαταρακτικών συμπεριφορών, τη μείωση των αποβολών και των παραπομπών στο γραφείο του διευθυντή (Childs, Kincaid, George, & Gage, 2016; Flannery, Fenning, Kato, & Mc Intosh, 2014; Fortune-Wilson, V.S, 2023).

Στην Ελλάδα, οι πρώτες προσπάθειες εφαρμογής του ΠΡΟ.ΘΕ.ΣΥ ξεκίνησαν το 2020 σε δημοτικά σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας μέσω ενός ευρωπαϊκού προγράμματος ERASMUS. Παρά τις δυσκολίες που προέκυψαν από την πανδημία, τα πρώτα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, αν και απαιτούνται περαιτέρω έρευνες για να φανεί η μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα του μοντέλου στη χώρα (Γούτας, 2022). Στην Κύπρο, το πρόγραμμα εφαρμόστηκε επίσης πιλοτικά σε δημοτικά σχολεία, όπου εντοπίστηκαν προκλήσεις όπως η αντίσταση στην αλλαγή και οι περιορισμένες υποδομές, αλλά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η PBIS μπορεί να προσαρμοστεί και να εφαρμοστεί με επιτυχία, ενθαρρύνοντας την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Michael, Nikiforou, Charalambous, & Vrasidas, 2023).

2.6.2 Επανορθωτική δικαιοσύνη

Οι πρακτικές της επανορθωτικής δικαιοσύνης βασίζονται σε αρχές που δίνουν φωνή στα θύματα, στους δράστες και στην κοινότητα, με στόχο να αντιμετωπίσουν την ευθύνη του δράστη για τη ζημιά που προκάλεσε και να αναπτύξουν ένα σχέδιο για την αποκατάσταση των σχέσεων. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η επανορθωτική δικαιοσύνη εισήχθη στα σχολεία ως μια εναλλακτική προσέγγιση προς την παραδοσιακή τιμωρητική πειθαρχία των αποβολών. Τα σχολεία εφαρμόζουν την συγκεκριμένη προσέγγιση για να αντιμετωπίσουν μια σειρά προβλημάτων όπως για παράδειγμα, για την υπερβολική χρήση της ποινής της αποβολής. Γενικότερα, τα σχολεία και οι περιφέρειες έχουν αρχίσει να ενσωματώνουν την επανορθωτική δικαιοσύνη στη συνολική τους φιλοσοφία για να βελτιώσουν το κλίμα του σχολείου και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Fronius et al., 2019). Τα αρχικά δεδομένα παρουσιάζουν την επανορθωτική δικαιοσύνη ως μία υποσχόμενη προσέγγιση για την αντιμετώπιση ζητημάτων που σχετίζονται με την πειθαρχία, τη μείωση των αποβολών, τη μείωση των παραπομπών για ανάρμοστες συμπεριφορές, την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων, τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και τη βελτίωση του κλίματος στο σχολείο εν γένει (Davis, 2014).

Η *σχολική διαμεσολάβηση* συνιστά μία από τις βασικές μεθόδους της επανορθωτικής δικαιοσύνης και περιγράφεται ως η διαδικασία ειρηνικής επίλυσης διαφορών και συγκρούσεων, κατά την οποία τα εμπλεκόμενα (διαφωνούντα) μέρη συναντώνται και με τη βοήθεια ενός τρίτου προσώπου (διαμεσολαβητή) επιδιώκουν να βρουν μία κοινά αποδεκτή και ωφέλιμη λύση (Θάνος, 2019). Η σχολική διαμεσολάβηση ως τεχνική επίλυσης συγκρούσεων ξεκίνησε από τις ΗΠΑ το 1960 ενώ στην Ευρώπη τα πρώτα προγράμματα εμφανίστηκαν στην Αγγλία το 1992. Σε χώρες όπως το Βέλγιο, η Φινλανδία, η Αυστρία, η Ιταλία, η Γαλλία και η Γερμανία υπάρχει συγκεκριμένο νομικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση της βίας στα σχολεία. Στην Ισπανία το πρόγραμμα «Μαθαίνω να συνυπάρχω» επικεντρώθηκε στη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ στη Φινλανδία, προωθείται η διαμεσολάβηση μεταξύ συνομηλίκων αλλά και με τη συμμετοχή ενηλίκων στο ρόλο του διαμεσολαβητή. Αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν εφαρμοστεί διαμεσολαβήσεις και για συγκρούσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα, έχουν εφαρμοστεί προγράμματα σε ορισμένα σχολεία, κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αν και

αυτά τα προγράμματα είναι περιορισμένης εμβέλειας, η αξία της σχολικής διαμεσολάβησης έχει αναγνωρισθεί επίσημα στον Εθνικό Διάλογο για την Παιδεία το 2016 ως μια αποτελεσματική μέθοδος για την επίλυση συγκρούσεων και την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας (Λιθοξοΐδου, 2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Σχεδιασμός έρευνας

3.1 Αναγκαιότητα έρευνας

Η έρευνα γύρω από τη σχολική πειθαρχία και τις ποινές εγείρει προβληματισμό σε σχέση με την χρήση κατασταλτικών ποινών, όπως είναι η ωριαία αποβολή και η διήμερη/τριήμερη αποβολή μαθητών και μαθητριών από το σχολείο ως αποτέλεσμα αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Παρά το γεγονός ότι πολυάριθμες έρευνες έχουν αναδείξει την αναποτελεσματικότητα των αποβολών ως μέσο πειθάρχησης και τα τελευταία χρόνια προωθούνται διάφορες πρακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της απειθαρχίας συμπεριφοράς, η πραγματικότητα καταδεικνύει μία «εμμονή» στη χρήση της αποβολής ως μέσου καταστολής της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς με αμφίβολα αποτελέσματα και αρνητικές επιπτώσεις.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η πλειονότητα των υπαρχουσών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα σχετικά με αυτό το θέμα, έχουν διεξαχθεί στο πλαίσιο διπλωματικών εργασιών και μεταπτυχιακών διπλωμάτων ειδίκευσης, αφορούν κυρίως την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επικεντρώνονται σε γενικές πτυχές της σχολικής πειθαρχίας, χωρίς να εμβαθύνουν στις προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες των μαθητών, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη αυτών των πλευρών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θεωρείται, λοιπόν, ζωτικής σημασίας να εμπλουτιστεί η υπάρχουσα βιβλιογραφία με νέα δεδομένα και μέσα από την εξαγωγή ερευνητικών αποτελεσμάτων να δημιουργηθεί νέα γνώση και να δοθεί το έναυσμα για νέες ερευνητικές αναζητήσεις.

3.2 Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη σχολική πειθαρχία και την ποινή της αποβολής (ωριαίας και ημερήσιας/διήμερης) από το σχολείο ως μέσο πειθάρχησης.

Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:

1. Η κατανόηση των αντιλήψεων των μαθητών σε σχέση με το σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα.
2. Η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών για τη σχολική πειθαρχία.
3. Η διερεύνηση των εμπειριών των μαθητών/τριών για την πρακτική της αποβολής ως μέσο πειθάρχησης.
4. Η ανάλυση των παραγόντων που συνέβαλαν στην ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τους στόχους είναι:

Στόχος 1: Η κατανόηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών σε σχέση με το σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα.

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποια είναι η άποψη των μαθητών/τριών για τον ρόλο του σχολείου στη ζωή τους;

Ερωτήσεις:

1. Πώς θα περιέγραφε τη σχέση σου με το σχολείο;
2. Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο σκοπός της εκπαίδευσης;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες τον ρόλο των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών στη σχολική κοινότητα;

Ερωτήσεις:

1. Ποιος θεωρείς ότι είναι ο ρόλος του μαθητή στο σχολείο;
2. Ποιος θεωρείς ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο;

Στόχος 2: Η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών/τριών για τη σχολική πειθαρχία.

Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τη σχολική πειθαρχία;

Ερωτήσεις:

1. Τι σημαίνει για 'σένα «σχολική πειθαρχία;»
2. Από τι εξαρτάται η πειθαρχία ενός μαθητή;
3. Ποια είναι η άποψή σου για την αναγκαιότητα της πειθαρχίας στο σχολείο;
4. Με ποιους τρόπους εκδηλώνεται η απειθαρχία των μαθητών;
5. Με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διατηρήσουν την τάξη;

Στόχος 3: Η διερεύνηση των εμπειριών των μαθητών/τριών για την πρακτική της αποβολής ως μέσο πειθάρχησης.

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποιες είναι οι πεποιθήσεις των μαθητών/τριών για τις αποβολές που εφαρμόζονται στο σχολείο ως συνέπεια της απειθαρχίας συμπεριφοράς τους;

Ερωτήσεις:

1. Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο σκοπός της αποβολής;
2. Πιστεύεις ότι λύνεται το πρόβλημα της απειθαρχίας με την ποινή της αποβολής και γιατί;
3. Πιστεύεις ότι είναι δίκαιο το μέτρο της αποβολής ως μέσο πειθάρχησης και γιατί;
4. Ποια είναι η άποψή σου σε σχέση με τον τρόπο που εφαρμόζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς;
5. Τι άλλο θα πρότεινες για την αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Με ποιους τρόπους επηρεάζει τους/τις μαθητές/τριες η ποινή της αποβολής;

Ερωτήσεις:

1. Πώς νιώθεις και πώς αντιδράς όταν σε αποβάλλει ένας/μία καθηγητής/τρια;
2. Πώς επηρεάζει την ακαδημαϊκή πορεία και τη σχέση σου με τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις συμμαθητές/τριες και την οικογένεια;

Στόχος 4: Η ανάλυση των παραγόντων που συνέβαλαν στην ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

Ερευνητικό ερώτημα 1: Ποιοι ενδοσχολικοί παράγοντες μπορεί να έχουν επηρεάσει την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών/τριών;

Ερωτήσεις:

1. Πώς ήταν η προσαρμογή σου στο νηπιαγωγείο, το δημοτικό και το γυμνάσιο;
2. Ποια ήταν η σχέση σου με νηπιαγωγούς, δασκάλους/ες, καθηγητές/τριες, συμμαθητές/τριες; Θετικές/αρνητικές εμπειρίες;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιοι εξωσχολικοί παράγοντες μπορεί να έχουν επηρεάσει την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών/τριών;

Ερωτήσεις:

1. Ποια γεγονότα της ζωής σου θεωρείς ότι έχουν διαμορφώσει την προσωπικότητά σου; (π.χ σχέση με γονείς, διαζύγιο γονέων, ασθένεια, μετακόμιση κ.ά).
2. Με ποιον τρόπο σημαντικοί άλλοι έχουν επηρεάσει τη συμπεριφορά σου; (φίλοι, συγγενείς κ.ά)

3.3 Μεθοδολογία έρευνας

3.3.1 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην εμπειρική μελέτη ήταν μαθητές ενός γυμνασίου σε κωμόπολη της ανατολικής Θεσσαλονίκης. Η επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου βασίστηκε στην προσβασιμότητα, λόγω συμμετοχής της ερευνήτριας στο εκπαιδευτικό δυναμικό του με την ιδιότητα της ψυχολόγου.

Ο συνολικός αριθμός των μαθητών/τριών που φοιτούν στο σχολείο ανέρχεται στους 387, εκ των οποίων οι 319 είναι κάτοικοι της συγκεκριμένης κωμόπολης, ενώ οι

υπόλοιποι 68 μαθητές/τριες διαμένουν σε ένα χωριό περίπου 10 χιλιόμετρα βόρεια του οικισμού.

Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με κριτήριο τον αριθμό των απουσιών των μαθητών/τριών που αφορούσαν ωριαία απομάκρυνση ή και ημερήσια/διήμερη αποβολή από το σχολείο. Ειδικότερα, επιλέχθηκαν σκόπιμα μαθητές οι οποίοι βάσει του βιβλίου καταγραφής ενεργειών υποστήριξης της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου και των απουσιολογιών, είχαν τον μεγαλύτερο αριθμό σε απουσίες που σχετίζονταν με ωριαία απομάκρυνση από το μάθημα και αποβολή μίας ή δύο ημερών από το σχολείο μέχρι την ημέρα καταγραφής (βλ. Παράρτημα 1). Οι συγκεκριμένοι συμμετέχοντες είχαν τα χαρακτηριστικά και τη διάθεση να παρέχουν ολοκληρωμένες και σε βάθος απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έθεσε η ερευνήτρια για το υπό μελέτη φαινόμενο.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά έξι μαθητές, ένας από την Α' τάξη ένας από τη Β' τάξη και τέσσερις από τη Γ' τάξη. Σημειώνεται ότι τα κορίτσια δεν θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στην έρευνα, λόγω του κριτηρίου επιλογής των συμμετεχόντων, καθώς στο βιβλίο καταγραφής ποινών εντοπίστηκαν συνολικά τέσσερα κορίτσια, έχοντας η καθεμία από μία έως δύο ωριαίες αποβολές. Η μέση ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 14 ετών και 6 μηνών, με εύρος από 12 ετών και 10 μηνών έως 16 ετών και 5 μηνών. Τα υποκείμενα της έρευνας προέρχονταν από οικογένειες μεσαίου κοινωνικο-οικονομικού κεφαλαίου.

3.3.2 Εργαλείο έρευνας

Η ερευνητική μέθοδος που υιοθετήθηκε στην παρούσα εργασία είναι ποιοτική και πιο συγκεκριμένα η βιογραφική αφηγηματική προσέγγιση. Η εστίαση στην ποιοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε, καθώς επιδίωξη της ερευνήτριας ήταν η εκ βάθους διερεύνηση και κατανόηση των υποκειμενικών πεποιθήσεων, στάσεων και εμπειριών των μαθητών αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης. Το ενδιαφέρον για την υιοθέτηση της βιογραφικής προσέγγισης επικεντρώνεται στη δυνατότητα να μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα στη δυναμική τους διάσταση και την ιστορική τους διαμόρφωση. Αποτελούν, σύμφωνα με τον Τσιώλη (2006) «έναν προνομιακό τόπο για να μελετηθεί ο βιοματικός κόσμος των υποκειμένων, να ανιχνευθούν τα νοηματικά συστήματα και

πλαίσια αναφορών απ' όπου αντλούν, για να ορίσουν τις καταστάσεις, και να κατανοηθούν οι ερμηνείες και οι προσανατολισμοί της δράσης τους».

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης, καθώς τον πληθυσμό μελέτης απαρτίζουν μαθητές μίας σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα μπορεί να μην είναι γενικεύσιμα, ωστόσο αποτυπώνουν μοναδικά χαρακτηριστικά, τα οποία συχνά είναι στενά συνδεδεμένα με την πραγματικότητα και διεισδύουν σε άλλες παρόμοιες περιπτώσεις, υποβοηθώντας συχνά την ερμηνεία άλλων αντίστοιχων περιπτώσεων (Nisbet & Watt, 1984).

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, αποτελούν ένα ευέλικτο εργαλείο, καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να κατευθύνει τη συζήτηση σε συγκεκριμένα θέματα, να προσθέσει ή να αφαιρέσει ερωτήσεις ανάλογα με τις απαντήσεις του συνεντευξιζόμενου, ενώ παράλληλα παρέχει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να διατυπώσουν τις απόψεις τους ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς (Blandford, 2013).

Για την υλοποίηση των συνεντεύξεων, δημιουργήθηκε ένας οδηγός συνέντευξης, οι άξονες του οποίου καθορίστηκαν βάσει του θεωρητικού πλαισίου και της στοχοθεσίας της παρούσας μελέτης. Ο οδηγός χωρίστηκε σε τέσσερις θεματικούς άξονες. Κάθε θεματικός άξονας περιείχε τέσσερις έως επτά ερωτήσεις σχετικές με το επιμέρους θέμα. Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν έπειτα από την ομαδοποίηση των απαντήσεων των μαθητών είναι: Εκπαιδευτική εμπειρία, σχολική πειθαρχία, αποβολές και αποκλίνουσα συμπεριφορά (βλ. Παράρτημα 2). Ο πρώτος άξονας περιλάμβανε ερωτήσεις αναφορικά με τη σχέση τους με το σχολείο και την εκπαίδευση εν γένει. Με τις ερωτήσεις του δεύτερου άξονα διερευνήθηκαν οι απόψεις τους για τη σχολική πειθαρχία. Στον τρίτο θεματικό άξονα οι συμμετέχοντες απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικές με τις αποβολές ως μέτρο πειθαρχησης, ενώ οι ερωτήσεις του τέταρτου άξονα επικεντρώθηκαν στις ερμηνείες των μαθητών αναφορικά με τους παράγοντες που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της αποκλίνουσας συμπεριφοράς τους από το νηπιαγωγείο έως σήμερα.

Στην αρχή της συνέντευξης υπήρχαν ερωτήσεις για το μορφωτικό και το επαγγελματικό υπόβαθρο των γονέων των μαθητών (βλ. Παράρτημα 3). Η διενέργεια της πιλοτικής συνέντευξης βοήθησε στην τροποποίηση κάποιων ερωτήσεων, ώστε να είναι σαφείς στους μαθητές. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη χρήση κινητού τηλεφώνου,

στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν (βλ. Παράρτημα 4) και ακολούθησε η θεματική ανάλυση του υλικού.

3.3.3 Διαδικασία

Έπειτα από την ενημέρωση της διευθύντριας του γυμνασίου για τον σκοπό και τη διαδικασία της μελέτης και την εξασφάλιση της άδειάς της, η ερευνήτρια προσέγγισε σε ώρα διαλείμματος τους μαθητές που είχαν σημειώσει τις περισσότερες ποινές ωριαίας απομάκρυνσης από το μάθημα ή και αποβολής μίας/δύο ημερών από το σχολείο και τους ενημέρωσε προφορικά για το αντικείμενο της έρευνας. Επιπλέον, πληροφορήθηκαν για την εθελοντική συμμετοχή τους, τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους στην έρευνα και την οικειοθελή αποχώρησή τους σε οποιοδήποτε στάδιο της διαδικασίας. Όλοι οι μαθητές δέχθηκαν πρόθυμα να συμμετάσχουν και έπειτα τους δόθηκε το έγγραφο δήλωσης συγκατάθεσης για τους γονείς τους, το οποίο περιέγραφε αναλυτικά τον σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία που θα ακολουθούνταν. Ακολούθησε τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς, για να απαντηθούν απορίες και προβληματισμοί. Μία μητέρα δήλωσε άρνηση συμμετοχής του παιδιού της, οπότε η ερευνήτρια προσέγγισε τον επόμενο μαθητή της λίστας, βάσει του κριτηρίου επιλογής, ο οποίος τόσο ο ίδιος όσο και η οικογένειά του δέχθηκαν να συμπεριληφθούν στην έρευνα.

Οι ατομικές συνεντεύξεις διεξήχθησαν σε χώρο εκτός σχολείου. Μία πιλοτική συνέντευξη έλαβε χώρα στις 24 Μαΐου, ενώ οι υπόλοιπες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στις 27 Μαΐου και στις 5 Ιουνίου. Συνολικά, υλοποιήθηκαν μία πιλοτική συνέντευξη και πέντε κύριες συνεντεύξεις. Τα δεδομένα της πιλοτικής συνέντευξης αποφασίστηκε να συμπεριληφθούν στην ανάλυση λόγω της μικρής απόκλισης των ερωτήσεων από τον τελικό οδηγό συνέντευξης. Η μέση διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν 41'23''.

3.3.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Για να διασφαλιστεί το κύρος της ποιοτικής έρευνας επιχειρήθηκε η ικανοποίηση των κριτηρίων της αξιοπιστίας, της μεταβιβασιμότητας, της βασιμότητας και της επιβεβαιωσιμότητας (Συμεού, 2007). Η στρατηγική που ακολουθήθηκε για την

ικανοποίηση του κριτηρίου αξιοπιστίας είναι αυτή της *παρατεταμένης ενασχόλησης*. Η ερευνήτρια της παρούσης εργασίας είναι και ψυχολόγος στο συγκεκριμένο Γυμνάσιο τα τελευταία δύο χρόνια, γεγονός που επιτρέπει την εξοικείωση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τη βαθιά κατανόηση και γνώση της δυναμικής των σχέσεων μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και του πειθαρχικού συστήματος που εφαρμόζεται στο σχολείο. Η μακρά εμπειρία και επαφή με το ερευνητικό πεδίο συμβάλλει στην εξασφάλιση αξιόπιστων ευρημάτων. Η *μεταβιβασιμότητα* επιτεύχθηκε με τη λεπτομερή και αληθινή καταγραφή των δεδομένων και των ευρημάτων της έρευνας, με σκοπό να μεταφέρει τους αναγνώστες στον κόσμο των συμμετεχόντων. Αυτό επιτρέπει στους αναγνώστες να συγκρίνουν με δικές τους εμπειρίες, αλλά και με άλλες εμπειρικές μελέτες και να αξιολογήσουν τις δηλώσεις της ερευνήτριας. Σχετικά με το κριτήριο της *βασιμότητας*, αυτό ικανοποιήθηκε μέσα από τον πειθαρχημένο αυτοέλεγχο της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της συλλογής, ανάλυσης και παρουσίασης των ερευνητικών δεδομένων. Συγκεκριμένα, είναι διαθέσιμες μεθοδολογικές σημειώσεις σχετικές με την ερευνητική διαδικασία, τη δειγματοληψία, τον οδηγό συνέντευξης, την πιλοτική συνέντευξη, σημειώσεις ζητημάτων δεοντολογίας και ανάλυσης των δεδομένων. Τέλος, για να διασφαλιστεί η *επιβεβαιωσιμότητα* της έρευνας και να διαπιστωθεί ότι οι ερμηνείες της ερευνήτριας βασίζονται σε αντικειμενικά δεδομένα και ότι οι συμμετέχοντες δεν αποτελούν αποκύημα της φαντασίας της, υπάρχουν τα αρχεία των απομαγνητοφωνήσεων των συνεντεύξεων, οι σημειώσεις της ερευνήτριας από τις συνεντεύξεις και η θεματική ανάλυση του υλικού, τα οποία είναι διαθέσιμα για έλεγχο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Ευρήματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης. Η παρουσίαση των δεδομένων γίνεται ανά ερευνητικό ερώτημα, για να διευκολυνθεί η κατανόηση των ευρημάτων.

4.1 Απόψεις μαθητών για το σχολείο και την εκπαίδευση

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με τη στάση τους απέναντι στο σχολείο και την άποψή τους για τον σκοπό της εκπαίδευσης.

Από την ανάλυση του υλικού διαφάνηκε ότι η *σχέση των μαθητών με το σχολείο* είναι πολυδιάστατη και φαίνεται να επηρεάζεται από μία ποικιλία παραγόντων που σχετίζονται με το κοινωνικό και το μαθησιακό πλαίσιο. Η κοινωνική αλληλεπίδραση και οι φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο περιβάλλον του σχολείου επιδρά θετικά στη σχέση τους με το σχολείο.

M4: *«Είναι θετική η γνώμη μου για το σχολείο... Έχω φίλους, στο σχολείο γνώρισα κι άλλους...»*

M6: *«Είναι ωραίο που έχουμε τις παρέες μας και περνάμε χρόνο μαζί...»*

Οι περισσότεροι μαθητές, ωστόσο, εκφράζουν αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο λόγω της δυσκολίας των μαθημάτων, της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και της υποχρεωτικής παρακολούθησης των μαθημάτων.

M3: *«Το σχολείο είναι χάλια. Δε θέλω να πηγαίνω, γιατί θα μείνω πάλι στην ίδια τάξη. Τα μαθήματα είναι δύσκολα και οι καθηγητές είναι αυστηροί και απαιτητικοί.»*

M4: *«Έχω όμως και αρνητική γνώμη για το σχολείο. Κάποιοι καθηγητές δε με χωνεύουν, θέλουν να με κάνουν να μείνω στην τάξη. Το γυμνάσιο όμως είναι υποχρεωτικό, πρέπει να το βγάλω...»*

M5: *«Στα αρνητικά του σχολείου είναι ότι νιώθω πολλή καταπίεση, χρειάζεται πολύ διάβασμα...»*

M6: *«Δε μου αρέσει πολύ, είναι απαραίτητο, αλλά ερχόμαστε αναγκαστικά για να περάσουμε τις τάξεις...»*

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης, ένας στους τρεις μαθητές παγκοσμίως δεν αισθάνεται ότι ανήκει στο σχολείο του και αυτοί οι ρυθμοί αυξάνονται σταθερά. Αυτή η διεθνής τάση προκαλεί ανησυχία, καθώς οι ευάλωτοι μαθητές διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να επιδείξουν προβληματική συμπεριφορά, να υποφέρουν από ψυχικές ασθένειες και να έχουν χαμηλές επιδόσεις, και αυτές οι επιπτώσεις μπορούν να συνεχιστούν και στην ενήλικη ζωή (OECD, 2019).

Όσον αφορά τον *σκοπό της εκπαίδευσης*, κάποιοι μαθητές αναφέρουν ότι η φοίτηση στο σχολείο θα τους βοηθήσει να αποκτήσουν το απολυτήριο του λυκείου ή ένα πτυχίο,

το οποίο θεωρούν απαραίτητο για την εξασφάλιση μιας θέσης στην αγορά εργασίας και τη διασφάλιση του μέλλοντός τους.

M1: *«Το σχολείο με προετοιμάζει, για να βγω έτοιμος στη δουλειά. Βοηθάει για το μέλλον μου, για επαγγελματική αποκατάσταση.»*

M5: *«Χρειάζεται το χαρτί του λυκείου, για να βρω μια δουλειά. Εξασφαλίζει μία θέση εργασίας.»*

M6: *«Αν θέλει κάποιος μετά, σπουδάζει, για να βρει πιο εύκολα δουλειά.»*

Οι αναφορές τους απηχούν στη θεωρία συμβολικού κεφαλαίου του Bourdieu, σύμφωνα με την οποία το πτυχίο λειτουργεί ως ένα είδος «εισιτηρίου», το οποίο συνδέεται με την κοινωνική αναγνώριση και το κύρος που προσδίδει η κοινωνία στο άτομο που το κατέχει (Bourdieu, 1986).

Ορισμένοι μαθητές αναφέρουν ότι το σχολείο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση των γνωστικών δεξιοτήτων τους, αλλά και στην καλλιέργεια κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών.

M2: *«Το σχολείο μου μαθαίνει βασικά πράγματα, δίνει βασικές γνώσεις. Σε καθοδηγεί στο πώς πρέπει να συμπεριφέρεσαι...»*

M6: *«Μεγάλο ρόλο στη ζωή μου και στον άλλων, μαθαίνουμε πράγματα, να συμπεριφερόμαστε έξω...»*

Η προσέγγιση αυτή ευθυγραμμίζεται με τη θεωρία του Durkheim για τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου, το οποίο ενθαρρύνει συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς τα οποία ανταποκρίνονται στις κοινωνικές προσδοκίες (Σολομών & Κουζέλης, 1994).

Αξιοσημείωτη είναι η αρνητική κριτική ενός μαθητή στο ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο στη ζωή του. Εκφράζει την απογοήτευσή του, δηλώνοντας ότι το σχολείο δεν του προσφέρει ουσιαστική γνώση ή εφόδια για το μέλλον. Αμφισβητεί την αξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η στάση του αποκαλύπτει την ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί στις ανάγκες και προσδοκίες του.

M3: *«Τίποτα... Ένα χαρτί που μπορεί να μη χρειαστεί πουθενά στο τέλος... Το σχολείο δε μου προσφέρει τίποτα, μου τρώει 7 ώρες από τη ζωή μου, τζάμπα δηλαδή... Πολύ λίγα πράγματα μαθαίνω...»*

Η άποψη του αντανακλά στη θεωρία του Freire, ο οποίος υποστήριξε ότι όταν η εκπαίδευση παραμένει απομακρυσμένη από τις πραγματικές εμπειρίες των μαθητών και δεν ενθαρρύνει την κριτική σκέψη ή την ενεργή συμμετοχή, συχνά λειτουργεί ως εργαλείο καταπίεσης και οι μαθητές μπορεί να νιώθουν ότι η εκπαίδευση δεν έχει καμία πρακτική αξία ή χρησιμότητα για αυτούς (Freire, 1998).

4.2 Αντιλήψεις μαθητών για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή

Όλοι οι μαθητές αναγνωρίζουν ότι ο πρωταρχικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι η μετάδοση γνώσεων, τονίζοντας την ανάγκη για αποτελεσματική διδασκαλία μέσα από ένα θετικό και συνεργατικό περιβάλλον μάθησης. Σύμφωνα με όσα αναφέρουν, ένας αποτελεσματικός εκπαιδευτικός χρειάζεται να σέβεται τους μαθητές, να προάγει ένα κλίμα αμοιβαίας συνεργασίας και να είναι ευέλικτος σε σχέση με τη διδακτική ύλη, ενσωματώνοντας νέες τεχνολογίες στο μάθημά του. Η χρήση χιούμορ και η υιοθέτηση μιας ήρεμης και χαλαρής προσέγγισης θεωρούνται σημαντικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας ευχάριστης μαθησιακής εμπειρίας.

M2: *«Να διδάξει κάποια πράγματα και να μην καταπιέζει, να είναι χαλαρός, να βρουν έναν τρόπο να συνεργάζονται μαθητές-εκπαιδευτικοί...»*

M4: *«Να κάνει μάθημα στα παιδιά, όχι με φωνές, ήρεμα... Όχι να είναι αυστηρός, αδιάφορος, να είναι στην τάξη, να δείχνει βιντεάκια...»*

M6: *«Πρέπει να κάνει το μάθημα όπως του λέει το υπουργείο, αλλά πρέπει να είναι και αστείος, να κάνει πλάκες, όχι πολλές, αλλά να μην είμαστε συνέχεια με τα κεφάλια κάτω...»*

Ένας μαθητής επισημαίνει την ανάγκη για αποτελεσματική διαχείριση της τάξης και την επιβολή πειθαρχίας:

M4: *«Η καθηγήτρια μιλάει μόνη της και όλα τα παιδιά μιλάνε μεταξύ τους... Αν μπεις στην τάξη, είναι ζούγκλα, δεν ακούγεται τίποτα, μιλάει μόνη της.»*

Τα ευρήματα από τις αφηγήσεις των μαθητών ανευρίσκονται σε βιβλιογραφικές πηγές που έχουν καταδείξει τους παράγοντες που επιδρούν σε μία θετική εμπειρία μάθησης (Κυρίδης, 1999; Ματσαγγούρας, 2000; Σολομών & Κουζέλης, 1994; Σπάλα, 2010).

Σε σχέση με τον ρόλο του μαθητή, οι ερωτηθέντες αναφέρουν τη σημασία της επιμέλειας και την εκπλήρωση των σχολικών καθηκόντων τους, υπογραμμίζοντας ότι η συστηματική μελέτη και η προετοιμασία τους είναι καθοριστικά στοιχεία για την προαγωγή τους στην επόμενη τάξη. Επιπλέον, τονίζουν την ενεργή παρακολούθηση του μαθήματος και την σημασία της ησυχίας στην τάξη. Οι περιγραφές των μαθητών παραπέμπουν σε μία δασκαλοκεντρική προσέγγιση μάθησης, όπου ο εκπαιδευτικός κατέχει τη γνώση και την εξουσία και ο μαθητής είναι παθητικός αποδέκτης γνώσεων.

M1: *«Οι μαθητές πρέπει να διαβάζουν, για να περνάνε τις τάξεις.»*

M2: *«Πρέπει να έρχεται στο μάθημά του, να παρακολουθεί... Όσο μπορεί να συνεργάζεται και να απαντάει στις ερωτήσεις του καθηγητή...»*

M4: *«Ο μαθητής πρέπει να έρχεται στο σχολείο, να διαβάζει και να περνάει την τάξη.»*

M5: *«Να σέβεται τους καθηγητές, να σέβεται το χώρο που είναι, να είναι συνεπής με τις υποχρεώσεις του, με τα μαθήματά του...»*

M6: *«Να κάνει ησυχία, να βλέπει τον καθηγητή όταν μιλάει και να μαθαίνει πράγματα.»*

Οι αντιλήψεις τους αντανακλούν στη θεωρία αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές όταν λειτουργούν ως παθητικοί δέκτες, μαθαίνουν να υπακούουν στην εξουσία, χωρίς να την αμφισβητούν και προετοιμάζονται να αποδεχθούν και να αναπαράγουν τις υπάρχουσες κοινωνικές δομές, διαιώνίζοντας τις ανισότητες (Bourdieu & Passeron, 1996).

4.3 Αντιλήψεις μαθητών για τη σχολική πειθαρχία

Στην παρούσα ενότητα αναλύονται οι αντιλήψεις των μαθητών για τη σχολική πειθαρχία. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι απόψεις τους για την έννοια της πειθαρχίας, τους παράγοντες που την επηρεάζουν, την αναγκαιότητά της, τους τρόπους εκδήλωσης της απειθαρχίας στο σχολείο και τις πρακτικές που μετέρχονται οι εκπαιδευτικοί για την επιβολή της πειθαρχίας στο σχολείο.

Οι μαθητές εκφράζουν μια ποικιλία αντιλήψεων για την έννοια της σχολικής πειθαρχίας. Κάποιοι τη θεωρούν απαραίτητη και αναφέρουν ότι η πειθαρχία συνδέεται άμεσα με τον σεβασμό προς τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους.

M1: *«Να μάθουμε πώς να συμπεριφερόμαστε στο σχολείο, με σεβασμό στους καθηγητές.»*

M5: *«Να σέβομαι τους καθηγητές και τους μαθητές.»*

Ένας μαθητής αναγνωρίζει τη σημασία της ακολουθίας των κανόνων στο σχολείο, ωστόσο επισημαίνει τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού ως πρότυπο για τους μαθητές και υπογραμμίζει τη σημαντικότητα της αμοιβαιότητας ως προς τη εφαρμογή της πειθαρχίας και από τους καθηγητές προς τους μαθητές. Εδώ η νοηματοδότηση της πειθαρχίας περιλαμβάνει τη μετάδοση κοινωνικών αξιών, όπως ο αλληλοσεβασμός με τους/τις καθηγητές/τριες και τους/τις συμμαθητές/τριές τους, ο οποίος μεταφέρεται στα μαθητικά υποκείμενα μέσα από την καθημερινή τους εμπειρία στο σχολείο, πέρα από την επίσημη διδακτική ύλη.

M2: *«Να δείχνουν οι καθηγητές στους μαθητές πώς πρέπει να συμπεριφέρονται...Οι μαθητές πρέπει να έχουν πειθαρχία, να ξέρουν πώς να αντιδρούν σε μία κατάσταση και τι πρέπει να κάνουν... Όχι όμως μόνο οι μαθητές, αλλά και οι καθηγητές...Και οι καθηγητές αν δεν είναι πειθαρχημένοι, δεν μπορούν να κάνουν μάθημα. Πρέπει κι εκείνοι να ξέρουν πώς να συμπεριφερθούν, αν αρχίσουν να μιλάνε άσχημα, να προσβάλλουν τους μαθητές, υπάρχει πρόβλημα...»*

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δύο από τους έξι μαθητές παραλλήλισαν τη σχολική πειθαρχία με τη στρατιωτική πειθαρχία, αναφερόμενοι στην υπακοή σε κανόνες, υποδηλώνοντας μια αίσθηση αυταρχισμού και καταπίεσης. Ο παραλληλισμός αυτός υποδηλώνει ότι η πειθαρχία με τον τρόπο που απορρέει από το παραπρόγραμμα, πολλές φορές επιδρά αρνητικά στη σχέση των μαθητών/τριών με το σχολείο και την εκπαιδευτική κοινότητα.

M3: *«Σαν το στρατό, να μάθεις κάποια πράγματα, να μην αντιμιλάς...Να ακολουθείς κάποιους κανόνες.»*

M6: *«Να υπακούμε τους δασκάλους μας, να είμαστε ήσυχοι, να κάνουμε τις ασκήσεις μας, αλλά να μην είμαστε στρατιωτάκια, να κάνουμε και τις φασαρίες μας.»*

Οι απόψεις των μαθητών συμφωνούν με μελέτες που υποστηρίζουν ότι το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα διαμορφώνει τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών/τριών, καθώς και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την πειθαρχία, την τήρηση κανόνων και την εξουσία (Σπάλα, 2010; Blackledge & Hunt, 2004; Giroux, 1983). Η θεώρηση, επίσης, της πειθαρχίας από τους μαθητές ως εξουσιαστική πρακτική συνάδει με την ανάλυση του Foucault, όπως εξετάστηκε στο θεωρητικό μέρος, κατά την οποία η σχολική πειθαρχία λειτουργεί ως μηχανισμός κανονικοποίησης, ο οποίος δημιουργεί «πειθαρχημένα» υποκείμενα, που είναι έτοιμα να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία και να συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών ανισοτήτων (Σολομών & Κουζέλης, 1994).

Αναφορικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην πειθαρχία των μαθητών, η ανάλυση ανέδειξε τη διττή σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού ως προς τη συμπεριφορά του και τη διδακτική προσέγγιση που ακολουθεί. Από τις απόψεις που διατυπώθηκαν, γίνεται σαφές ότι η υπερβολική αυστηρότητα και η έλλειψη σεβασμού προς τους/τις μαθητές/τριες συχνά οδηγούν σε αντίδραση και απειθαρχία. Περιγράφονται περιπτώσεις, όπου όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την εξουσία που έχουν με τρόπο που θεωρείται άδικος και καταπιεστικός από τους μαθητές, αγνοώντας τα συναισθήματα και τις ανάγκες τους, εντείνεται η μεταξύ τους σύγκρουση, οδηγώντας σε αντιδραστικές ή και προκλητικές συμπεριφορές από την πλευρά των μαθητών.

M2: *«Εμένα με έχει επηρεάσει ο τρόπος που οι καθηγητές προσπαθούν να έχουν την εξουσία και να κάνουν μάθημα. Καλώς ή κακώς έχουν μία εξουσία, την οποία εκμεταλλεύονται. Οι καθηγητές πάνε σε αυτό το άκρο, θα έπρεπε να είναι λίγο πιο ανεκτικοί... Όχι τόσο απότομοι και να μην συνειδητοποιούν τι γίνεται γύρω τους και με το παραμικρό να πανικοβάλλονται και να βγάζουν έναν μαθητή έξω...»*

M3: *«Δεν πάω τους καθηγητές, το μάθημα που κάνει ο καθηγητής και ο ίδιος καθηγητής, ο τρόπος που συμπεριφέρεται... Αν ο καθηγητής κάνει το μάθημα και μετά φωνάζει, θα αρχίσω να φωνάζω κι εγώ. Ένας καθηγητής μου είχε πει να βγω έξω, τον ρώτησα γιατί να βγω και μου είπε 'γιατί στο λέω...' Σηκώνομαι, βράω το χέρι στο θρανίο και του λέω: 'Όχι δε θα βγω έξω'. Είναι πολύ αυστηροί. Λένε ότι είμαστε το χειρότερο τμήμα, τριήμερη δε μας πήγαν και κάνουμε όλοι βλακείες γιατί δε μας πήγαν εκδρομή.»*

M5: *«Αν δεν σέβεται ένας καθηγητής τους μαθητές, μετά κάποιοι αντιδρούν και δεν τον αφήνουν να κάνει μάθημα. Μία καθηγήτρια μας μοίραζε χαρτιά και τα πετούσε έτσι, ώστε να πέσουν κάτω ή ένας άλλος καθηγητής όταν τον ρωτάμε κάτι δεν απαντάει ή απαντάει απότομα. Μία μέρα είχα το χέρι μου προς τα πίσω, με είδε η καθηγήτρια και κατευθείαν με έβγαλε έξω. Της είπα να το συζητήσουμε και δεν ήθελε...»*

Η σχέση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς διαταράσσεται ακόμη περισσότερο, όταν οι πρώτοι αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται με μεροληψία από τους εκπαιδευτικούς.

M2: *«Αυτό που κάνουν κάποιοι καθηγητές, δεν είναι σωστό. Έχουν μια αντίληψη για 'μενα που έχουν ακούσει από άλλους καθηγητές, με στοχοποιούν και βγάζουν κόμπλεξ πάνω μου, γι' αυτό κι εγώ θέλω να τους σπάσω τα νεύρα. Μ' αυτόν τον τρόπο τους δίνω δίκιο βέβαια, αλλά δε με νοιάζει...»*

M6: *«Μπορεί να τον έχουν επηρεάσει οι δάσκαλοι, να τον έχουν βάλει στο μάτι, να τον κακολογούν, να του λένε ότι δε θα τα καταφέρει...»*

Τα ευρήματα συμφωνούν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία αρνητικές πρακτικές εκ μέρους των εκπαιδευτικών, όπως είναι η αυταρχική

συμπεριφορά, η στοχοποίηση μαθητών, οι ειρωνείες, οι απειλές, η άδικη βαθμολόγηση, συμβάλλουν στην εμφάνιση απείθαρχης συμπεριφοράς στην τάξη (Ματσαγγούρας, 2000; Μπουκουβάλα & Καραούλας, 2022; Πουρσανίδου, 2016; Stronge, 2018; Zachos et al., 2016).

Παράλληλα, ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών αναφέρει τη διδακτική προσέγγιση του εκπαιδευτικού ως αιτία εμφάνισης αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, περιγράφουν ότι επιδίδονται σε ανάρμοστες συμπεριφορές επειδή βαριούνται το μάθημα ή επειδή δεν υπάρχει αλληλεπίδραση στη διδασκαλία.

M1: *«Βαριέμαι το μάθημα, για να περάσει η ώρα...»*

M2: *«Πρέπει να κάνουν πιο ενδιαφέρον το μάθημα, να μην καθόμαστε σε μία καρέκλα και να κοιτάμε το μάθημα μπροστά... Δεν γίνεται να κάθεται στην έδρα, να μην κουνιέται, να βάζει ένα βιβλίο κάτω και να λέει στον μαθητή: “Διάβασε εκεί, διάβασε εκεί” ...»*

M3: *«Αν ο καθηγητής κάθεται στην έδρα και κάνει μάθημα, είναι βαρετό το μάθημα και κάνουμε βλακείες μετά.»*

M5: *«Βαρετό το μάθημα, κάνουμε χαζομάρες για να περάσει η ώρα...»*

Αντίστοιχα ευρήματα σημειώνονται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, επισημαίνοντας ότι η διδασκαλία που καθοδηγείται από τον δάσκαλο, δεν προάγει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και μπορεί να προκαλέσει ανία (Κυρίδης, 1999; Ματσαγγούρας, 2000; Σπάλα, 2010; Brophy, 1988; Freeman et al., 2014).

Συνολικά, όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα, οι μαθητές αποδίδουν τις αιτίες της απείθαρχίας τους κατά κύριο λόγο στους εκπαιδευτικούς και τις πρακτικές που ακολουθούν στο σχολικό περιβάλλον. Αντίθετα, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζουν στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και τείνουν να επιρρίπτουν ευθύνες σε εξωγενείς παράγοντες, με κυριότερο το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών για οποιαδήποτε προβληματική συμπεριφορά (Ματσαγγούρας, 2000). Η απόκλιση στις απόψεις των δύο αυτών ομάδων είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η αποκλίνουσα συμπεριφορά. Οι εκπαιδευτικοί που αποδίδουν ευθύνες κυρίως στο οικογενειακό περιβάλλον, ενδέχεται να μην αναγνωρίζουν τη δική τους συμβολή στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης και της συμπεριφοράς των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές, επιρρίπτοντας ευθύνες στους εκπαιδευτικούς, μπορεί να

αισθάνονται αποξενωμένοι στο σχολικό περιβάλλον, γεγονός που μπορεί να εντείνει την αποκλίνουσα συμπεριφορά τους. Αυτή η διαφορά αντιλήψεων υποδεικνύει την ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση, όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θα συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Παράλληλα, οι μαθητές αναδεικνύουν τη σημασία της *σχολικής ηγεσίας* και την επιρροή που ασκεί στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα. Από την περιγραφή τους προκύπτει ότι η ικανότητα του/της διευθυντή/ντριας να επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους μαθητές, να τους ακούει και να τους καθοδηγεί, συμβάλλει στην ανάπτυξη εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ τους, μειώνοντας την τάση για αποκλίνουσες συμπεριφορές.

M2: *«Φταίει και ο διευθυντής για την κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο. Ο περσινός διευθυντής ήταν ανώτερος από τη φετινή. Υπήρχαν περισσότερες ωριαίες αποβολές, αλλά συζητούσαμε πολύ με τον διευθυντή, ερχόμασταν σε μία συνεννόηση, βγάσαμε μία άκρη. Η φετινή διευθύντρια δεν μπορεί να κάτσει να συζητήσει. Δεν έχει την ικανότητα να μιλήσει με ένα παιδί.»*

M3: *«Ο περσινός διευθυντής, όταν κάναμε κάτι, πηγαίναμε στο γραφείο του, μιλούσαμε όλη την ώρα, με ρωτούσε γιατί το κάνω αυτό... Ήταν πολύ συζητήσιμος. Ηρεμούσα και έμπαινα στην τάξη πιο ήσυχος. Παρόλο που τον κοροϊδεύαμε και του λέγαμε τα χίλια δυο, ήταν πολύ καλός. Αν δεν ήταν αυτός, πέρυσσι θα είχα φύγει από το σχολείο με μετεγγραφή, δε θα ήμουν εδώ τώρα. Η φετινή διευθύντρια βγάζει κακία και πολλά νεύρα, κατευθείαν βάζει αποβολές.»*

Ακόμη ένας παράγοντας σχολικής απειθαρχίας που αναδεικνύεται από τις αναφορές των μαθητών, είναι το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι πεποιθήσεις τους φανερώνουν ότι οι αυστηροί κανόνες και οι συχνές ποινές αποτελούν καταπιεστικές πρακτικές που ενισχύουν την αντίδρασή τους. Επιπλέον, ο αυξημένος αριθμός μαθητών ανά τάξη και τα πολλά μαθήματα αυξάνουν τις πιθανότητες εμφάνισης ανάρμοστων συμπεριφορών.

M3: *«Δε μας αρέσει το σχολείο. Δε θέλουμε τους κανόνες αυτούς. Θέλουμε ένα σχολείο πιο χαλαρό. Να μην υπάρχουν τόσα πολλά μαθήματα, να σε απειλούν οι καθηγητές με ωριαίες, διήμερες, να σε πάνε στο γραφείο... Οι καθηγητές δίνουν αποβολές κι εμείς συνεχίζουμε τα ίδια και καλά κάνουμε. Πάμε κόντρα στο σύστημα...»*

M4: *«Ο αριθμός μαθητών ανά τάξη επηρεάζει την πειθαρχία... Τώρα στην τάξη είμαστε 24 άτομα. Οι 6 είμαστε ζωηροί... Ο ένας επηρεάζει τον άλλον... Αν ήμασταν π.χ 10 άτομα στην τάξη, ίσως να μην γινόταν τόση φασαρία.»*

Όλοι οι μαθητές θεωρούν ότι η πειθαρχία ενός μαθητή επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το *οικογενειακό περιβάλλον* και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτό. Συγκεκριμένα, ορισμένοι μαθητές αναφέρουν ότι τα προβλήματα στο σπίτι, όπως για παράδειγμα τα οικονομικά προβλήματα, μπορεί να επιδράσουν αρνητικά στην πειθαρχία ενός μαθητή στο σχολείο. Η γονεϊκή διαπαιδαγώγηση και ο τρόπος που μεγαλώνει ένα παιδί θεωρείται, επίσης, καθοριστικός παράγοντας, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις κάποιων μαθητών. Η ύπαρξη κανόνων και η σταθερότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη της πειθαρχίας. Αντίθετα, η καταπίεση, η απουσία των γονέων και η κακομεταχείριση μπορεί να οδηγήσουν σε αντιδραστική συμπεριφορά και αδυναμία συμμόρφωσης σε κανόνες.

M1: *«Από το τι συμβαίνει στο σπίτι...Μπορεί να μην είναι καλά τα μέλη της οικογένειας, να υπάρχουν προβλήματα π.χ οικονομικά...»*

M3: *«Από την οικογένεια... Ανάλογα με τον τρόπο διαπαιδαγώγησης... Αν π.χ οι γονείς σου σου λένε συνέχεια “όχι, όχι, όχι”, θα κάνεις κι εσύ κάτι για να ξεσπάσεις. Ή αν λείπει π.χ ο πατέρας ή η μάνα από το σπίτι, το παιδί αρχίζει και κάνει βλακείες...»*

M6: *«Από το σπίτι μπορεί να επηρεαστεί, πώς του φέρονται οι γονείς του και άλλα μέλη της οικογένειας...Μπορεί η οικογένειά του να του φέρεται άσχημα, να τον βαράνε, να τον κακολογούν...»*

Μία μικρή ομάδα μαθητών υπογραμμίζει την επιρροή του *ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος* ως παράγοντα ανάπτυξης της πειθαρχίας. Η συμπεριφορά και οι αντιδράσεις φίλων και του κοινωνικού περιγύρου μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την πειθαρχία ενός μαθητή.

M2: *«Μπορεί να επηρεαστεί από τους φίλους του και τη συμπεριφορά των υπόλοιπων γύρω του... Αντιδράσεις από γνωστούς γονέων, ακόμη και από ανθρώπους που βλέπει στο δρόμο και γενικά από όλο το περιβάλλον... Βλέπει κάποια πράγματα που μπορεί να αλλάξουν το χαρακτήρα του...»*

M4: *«Οι μαθητές που δεν ακούν τους κανόνες συναντιούνται έξω, γνωρίζονται, μιλάνε μεταξύ τους, συνεννοούνται, επηρεάζει ο ένας τον άλλον. Καπνίζει ο ένας, θα καπνίσει κι ο άλλος. Θα κάνει βλακεία ο ένας, θα κάνει κι ο άλλος...»*

M6: *«Επίσης, από τις παρέες... Οι φίλοι του μπορεί να τον παρασύρουν σε κακά πράγματα...Προσωπικά δεν δυσκολεύομαι να υπακούσω σε κανόνες, βαριέμαι να τους υπακούσω... Όχι πάντα, τις πιο πολλές φορές, όταν οι άλλοι π.χ μιλήσουν, θα μιλήσω κι εγώ.»*

Ακόμη, από τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτει ότι ατομικά χαρακτηριστικά καθορίζουν την ικανότητά τους να ακολουθήσουν κανόνες και να διαχειριστούν τις σχολικές απαιτήσεις. Κάποιοι αναφέρονται γενικά στην προσωπικότητα του μαθητή.

M1: *«Από την προσωπικότητα του κάθε μαθητή...Σε κάποιους όπως σε 'μένα, μας αρέσει η φασαρία. Αν αποφασίσω να είμαι ήσυχος, θα είμαι ήσυχος.»*

M4: *«Δεν ξέρω τι με δυσκολεύει να ακολουθήσω τους κανόνες...Ξέρω τι πρέπει και τι δεν πρέπει, έχω φάει τιμωρίες, αλλά πάλι ο οργανισμός μου...Έχουμε άλλο χαρακτήρα εμείς, δεν ακούμε κανόνες.»*

Δύο μαθητές αναφέρονται σε συγκεκριμένα στοιχεία προσωπικότητας που συνδέονται με την αυξημένη κινητική δραστηριότητα του μαθητή, την ανάγκη για προσοχή και τη δυσκολία διαχείρισης της ματαιώσης.

M2: *«Είναι πιο δραστήριοι, κινητικοί... Δεν μπορούν να κάτσουν 45' να κοιτάνε τον καθηγητή...»*

M5: *«Κάποιοι μαθητές μπορεί να το κάνουν για να φανεί ότι είναι κάποιοι... Επίσης, μπορεί ένας μαθητής π.χ αν δεν γράψει καλά σε ένα διαγώνισμα, να νευριάσει και να αντιμιλήσει σε έναν καθηγητή...»*

Για κάποιους μαθητές, η συμμόρφωση στους σχολικούς κανόνες σχετίζεται όχι με την έλλειψη ικανότητας, αλλά με την αντίληψή τους για τους συγκεκριμένους κανόνες.

M2: *«Δεν δυσκολεύομαι, απλά δεν μου αρέσουν οι κανόνες του σχολείου.»*

M6: *«Προσωπικά δεν δυσκολεύομαι να υπακούσω, βαριέμαι να τους υπακούσω...»*

Τέλος, μία ομάδα μαθητών τονίζουν ότι η χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να επηρεάσει την πειθάρχηση ενός μαθητή.

M2: *«Συνήθως έχουν πιο κακούς βαθμούς από άλλους, χωρίς να σημαίνει ότι έχουν λιγότερο μυαλό από τους πειθαρχημένους... Απλά δεν αφήνουν τον εαυτό τους να δείξει στον καθηγητή τι μπορούν να κάνουν...»*

M4: *«Παίζει ρόλο η βαθμολογία, πιο πολύ αποβάλλονται μαθητές που έχουν χαμηλούς βαθμούς...»*

Τα παραπάνω ευρήματα ευθυγραμμίζονται πλήρως με το θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο περιγράφηκαν αναλυτικά οι παράγοντες που διαμορφώνουν την αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητικών υποκειμένων (Κυρίδης, 1999; Ματσαγγούρας, 2000; Πουρσανίδου, 2016; Σκούρας, 2002; Σολομών & Κουζέλης, 1994; Σπάλα, 2010).

Όσον αφορά την αναγκαιότητα της πειθαρχίας, οι απαντήσεις των μαθητών δείχνουν μία σαφή αναγνώριση της αναγκαιότητάς της για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την πειθαρχία ως εργαλείο για την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, αλλά και ως βασικό συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

M1: *«Αν δεν υπήρχε πειθαρχία, μπορεί να μην ήταν το σχολείο τόσο σωστό γενικά... Δεν θα μπορούσαν οι καθηγητές να διδάξουν το μάθημά τους...»*

M2: *«Παντού είναι αναγκαία η πειθαρχία, όχι μόνο στο σχολείο... Χωρίς πειθαρχία δε θα μπορούσαν ούτε οι καθηγητές να κάνουν μάθημα, ούτε οι μαθητές να έρθουν στο σχολείο να παρακολουθήσουν...Γενικά, αν δεν υπάρχει πειθαρχία, δεν μπορούν να συνεργαστούν δύο άνθρωποι...»*

M5: *«Ε ναι, επειδή ο καθένας θα έκανε ό,τι ήθελε και θα ήταν ανεξέλεγκτη η κατάσταση.»*

Οι απόψεις τους συμφωνούν με τις δύο σημασίες που έχουν αποδοθεί στη σχολική πειθαρχία ως εργαλείο διασφάλισης της τάξης και ως βασικό στοιχείο της αγωγής (Κυρίδης, 1999; Σκούρας, 2002; Σπάλα, 2010; Zachos et al., 2016).

Αν και όλοι αποδέχονται τη σημασία της πειθαρχίας, ένα ποσοστό μαθητών ασκεί έντονη κριτική στον τρόπο που αυτή εφαρμόζεται.

M3: *«Ανάλογα. Εγώ πιστεύω αυτό που κάνουν οι καθηγητές είναι να μας έχουν όλους στρατιωτάκια και να μας επιβάλλουν να κάνουμε αυτό που θέλουν. Όπως τα αφεντικά με τους υπαλλήλους. Αυτό που γίνεται στο σχολείο, κάτι παρόμοιο γίνεται κι έξω. Είναι αναγκαία η πειθαρχία, αλλά υπερβολή όλοι αυτοί οι κανόνες... Αν αρχίσει π.χ να καπνίζει ένας μαθητής και το γνωρίζουν οι γονείς του, γιατί να μην πάει πίσω στην αυλή να καπνίσει;»*

M4: *«Κανονικά ναι, είναι αναγκαία. Αλλά προσωπικά για μένα, αυτοί οι κανόνες είναι σαν να είσαι το στρατιωτάκι τους, σαν ο μεγάλος να σε έχει εσένα στρατιωτάκι. Ενώ αν δεν ακούς κανόνες, θα παίρνεις αποβολές και θα σε βλέπουν αλλιώς, με κακό μάτι...»*

Οι περιγραφές των μαθητών συνάδουν με τη θεώρηση της πειθαρχίας ως εξουσιαστικής πρακτικής (Σολομών & Κουζέλης, 1994).

Ένας μαθητής θεωρεί απαραίτητη την πειθαρχία στο σχολείο, αλλά προτείνει μία πιο ισορροπημένη προσέγγιση, όπου η επιβολή κανόνων θα συνδυάζεται με ευελιξία και κατανόηση.

M6: *«Μέχρι ένα σημείο. Να είμαστε ήσυχοι, αλλά να κάνουμε και πλάκες, να μιλάμε με τους καθηγητές, να παίζουμε και κανένα παιχνίδι όποτε μπορούμε.»*

Οι τρόποι με τους οποίους εκδηλώνεται η απειθαρχία των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο περιλαμβάνουν μια ευρεία γκάμα συμπεριφορών από μικρο-παραβάσεις έως σοβαρές παραβιάσεις εντός και εκτός τάξης, που διαταράσσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζουν αρνητικά το σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, οι περισσότεροι μαθητές αναφέρουν τη φασαρία και τις ανάρμοστες συμπεριφορές που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος είτε από τους ίδιους είτε από συμμαθητές τους.

M1: «Φασαρία στην τάξη, βρισιές στους καθηγητές, βλακείες και αστεία μέσα στην τάξη... Ύπνος...»

M3: «Φωνάζουμε, κάνουμε φασαρία, αντιμιλάμε στους καθηγητές, χαλάμε το μάθημα... Έχω κάνει φυσοκάλυμο μέσα στην τάξη. Μία φορά χορεύαμε και κάναμε γιόγκα. Όλη η τάξη βαρούσε παλαμάκια.. Η κυρία μας έβγαλε έξω, εγώ την έβρισα... Δεν με ενδιαφέρει...»

M4: «Μιλάνε μες στην τάξη, πετάγονται, σηκώνονται από τη θέση τους, βγαίνουν από την τάξη χωρίς να ζητήσουν άδεια... Κοιμούνται...»

M5: «Αν καθυστερήσει να μπει κάποιος στην τάξη, βρισιές, να μιλάμε μέσα στην τάξη με συμμαθητές μας...»

Εκτός τάξης, το κάπνισμα και η χρήση κινητού τηλεφώνου αποτελούν συχνές παραβιάσεις των κανόνων. Επίσης, κάποιοι μαθητές αναφέρουν τη βία, τη φθορά ξένης περιουσίας και άλλου είδους παραβατικές συμπεριφορές.

M2: «Κάπνισμα, κινητό, αν δείρει κάποιος κάποιο παιδί... Εγώ πάντα θα κάνω κάτι εκτός τάξης για να τους σπάσω τα νεύρα... Μπορεί να περνάω από μπροστά τους με ακουστικά ή κινητό, οτιδήποτε σκεφτώ, το κάνω για να τους εκνευρίσω...»

M3: «Εκτός τάξης έχω κάνει πολλά... Ας πούμε, ήμασταν Β' γυμνασίου, είχαμε βάλει τηλεκάρτα σε ένα καρτοτηλέφωνο που υπάρχει στο διάδρομο, πήραμε το 100 και είπαμε ότι υπάρχει φωτιά. Άλλη φορά βγάλαμε τα φύλλα από ένα βιβλίο, τα κάναμε μπαλάκια και τα πετούσαμε. Ο διευθυντής μας είπε να πάμε να τα μαζέψουμε και δεν πήγαμε ποτέ. Έχουμε παίξει "θάρρος ή αλήθεια". Μου είπαν να μπω σε ένα τμήμα και να πω 'γεια', το έκανα... Και τι δεν έχω κάνει... Και τζάμι έχουμε σπάσει με μια μπάλα.»

M4: «Στο διάλειμμα παίζουν μπουγέλο, πηδάνε κάγκελα, παίρνουν τις μπάλες της γυμναστικής, καπνίζουν... Εγώ με φίλους μου βρέχουμε χαρτί και το πετάμε στους τοίχους. Παίζουμε με το κινητό... Μία φορά πέταξα μια καρέκλα και πέτυχα μια συμμαθήτριά μου...»

M6: «Φέρονται άσχημα, κοροϊδεύουν συμμαθητές ή άλλα παιδιά, παίζουν ξύλο, καταστρέφουν πράγματα, καπνίζουν, παίζουν με το κινητό...»

Οι αναφορές των μαθητών σχετικά με τις αταξίες που εκδηλώνουν στο σχολικό περιβάλλον συμφωνούν με ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας (Κυρίδης, 1999; Ματσαγγούρας, 2000; Σπάλα, 2010; Koutroumpa, 2009).

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν μία ποικιλία μεθόδων επιδιώκοντας να διατηρήσουν την πειθαρχία στην τάξη. Οι προτιμώμενες τακτικές που αναφέρονται από τους μαθητές είναι η συζήτηση και η χρήση χιούμορ εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

M2: *«Εκεί φαίνεται η πειθαρχία του καθηγητή... Ένας μπορεί να πιάσει τον μαθητή και να του μιλήσει, να του εξηγήσει και να βγάλουν μια άκρη... Οι καθηγητές που έχουν πειθαρχία είναι πιο ήρεμοι και συζητούν με τους μαθητές...»*

M6: *«Τους μιλάνε... Κάνουν αστεία, παρατηρήσεις, έχουν υπομονή...»*

Μια άλλη μέθοδος, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, είναι όταν ο εκπαιδευτικός υιοθετεί μία κλιμακωτή αντίδραση απέναντι στην απειθαρχη συμπεριφορά, η οποία ξεκινά με παρατηρήσεις και καταλήγει σε ωριαία αποβολή.

M2: *«Ένας καθηγητής μπορεί να μιλήσει σε έναν μαθητή 5 φορές, αν δεν καταλαβαίνει, ε στο τέλος, δεν μπορεί να κάνει κάτι άλλο... Αποβολή...»*

M5: *«Μία-δύο παρατηρήσεις και μετά αποβολή.»*

Κάποιοι εκπαιδευτικοί προχωρούν απευθείας σε αποβολή ενός μαθητή.

M2: *«Ο άλλος μπορεί να του πει “δε θέλω να σε βλέπω μπροστά μου, βγες έξω, θα ζητήσω να πάρεις αποβολή”. Κάποιοι καθηγητές πανικοβάλλονται και πετάνε τον μαθητή έξω....»*

M5: *«Κάποιοι βγάζουν και κατευθείαν, χωρίς παρατήρηση...»*

Υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι καθηγητές, μετά από επαναλαμβανόμενες αποτυχημένες προσπάθειες να πειθαρχήσουν έναν μαθητή, επιλέγουν να τον αγνοήσουν.

M4: *«Στην αρχή θα πουν “μην κάνεις εκείνο, το άλλο, το σχολείο σε χρειάζεται...” αλλά αν συνεχίσεις και τους γράφεις στα παλιά σου τα παπούτσια, θα σου πουν “δεν ασχολούμαι άλλο”... Εμένα μου λέγανε “μην το κάνεις μην το κάνεις”, εγώ τα έκανα και τώρα αυτοί που δεν με χωνεύουν, δεν κάθονται να ασχοληθούν μαζί μου.»*

Οι πρακτικές που περιγράφουν οι συμμετέχοντες ότι εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη διατήρηση της πειθαρχίας (λεκτικές παρεμβάσεις, σκόπιμη αγνόηση, απομάκρυνση από την τάξη) έχουν μελετηθεί και προτείνονται για την αντιμετώπιση της απειθαρχίας στο σχολείο (Μπουκουβάλα & Καραούλας, 2022; Karafilli & Doulgeri, 2016; Zachos

et al., 2016). Αυτές τις ενέργειες ορίζει και το νομοθετικό πλαίσιο για την επιβολή κυρώσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Υπουργική Απόφαση 79942/ΓΔ4, 2019).

4.4 Πεποιθήσεις μαθητών για το μέτρο της αποβολής

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών για τις ποινές που εφαρμόζονται σε περιπτώσεις απειθαρχίας στο σχολείο, η ερμηνεία που δίνουν για τον σκοπό της αποβολής ως μέσο πειθαρχησης και οι πεποιθήσεις τους ως προς την αποτελεσματικότητα και τον τρόπο εφαρμογής της. Επιπλέον, αναλύονται εναλλακτικές μέθοδοι πειθαρχίας.

Για τους περισσότερους μαθητές, ο σκοπός της αποβολής είναι η συμμόρφωση των μαθητών/τριών, ώστε να μην επαναληφθεί η ανάρμοστη συμπεριφορά, ωστόσο όπως υπογραμμίζουν, αυτό δεν επιτυγχάνεται, καθώς οι ίδιοι συνεχίζουν να επιδεικνύουν ίδια ή παρόμοια συμπεριφορά.

M1: *«Οι αποβολές είναι για να βάλουμε μυαλό, αλλά δε γίνεται τίποτα, συνεχίζεται το ίδιο πράγμα.»*

M3: *«Μπας και στρώσουμε, αλλά πού τέτοια τύχη! Δεν ξέρω γιατί συνεχίζουν και μας αποβάλλουν, ενώ βλέπουν ότι δε λύνεται το πρόβλημα.»*

M6: *«Να μάθω το λάθος που έκανα και να μην το επαναλάβω. Πολλοί μαθητές που τρώμε ωριαίες ή ημερήσιες, συνεχίζουμε αυτό το πράγμα... Δεν ξέρω γιατί, βγαίνει αυθόρμητα...»*

Η ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος συνιστά, επίσης, έναν από τους σκοπούς της αποβολής, σύμφωνα με όσα αναφέρουν κάποιοι μαθητές. Η αποβολή, με αυτή την έννοια επιτελεί τον σκοπό της, έστω και προσωρινά, αφού ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνεχίσει απρόσκοπτα το μάθημα, χωρίς διακοπές.

M1: *«...Γιατί δεν αντέχουν άλλο οι καθηγητές. Να κάνουν λίγο πιο ήσυχα το μάθημα...»*

M5: *«Βγάζουν έξω τα παιδιά για να γίνει το μάθημα. Συνήθως πιάνει και μπορεί να κάνει μάθημα μετά ο καθηγητής, όχι πάντα όμως.»*

M6: *«Να φύγει ο μαθητής από την τάξη, για να μπορέσει να γίνει το μάθημα. Δε λύνεται μόνιμα όμως το πρόβλημα...»*

Για κάποιους μαθητές, η αποβολή ενέχει τιμωρητικό χαρακτήρα. Η συμμόρφωσή τους φαίνεται να επιτυγχάνεται κυρίως από τον φόβο μην παραμείνουν στην ίδια τάξη από

απουσίες, παρά από μία ουσιαστική κατανόηση και αποδοχή των σχολικών κανόνων. Αυτό υποδηλώνει ότι η ποινή της αποβολής μπορεί να αποτελεί μία προσωρινή λύση στο πρόβλημα της απειθαρχίας, αλλά δεν καλλιεργεί την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών και στάσεων στους μαθητές.

M2: *«Υποτίθεται να κάνουν τον μαθητή να στενοχωρηθεί, να πάρει απουσίες και να φοβάται να το ξανακάνει για να μην πάρει πάλι αποβολή. Αλλά δε γίνεται, με τίποτα... Εγώ ο μόνος λόγος που σταμάτησα, είναι γιατί αν κάνω τώρα 2 απουσίες, θα μείνω... Αν είχα περιθώριο απουσιών, δε θα φοβόμουν να κάνω κάποια πράγματα...»*

M4: *«Για να σε τιμωρήσουν... Πλέον δεν είσαι δημοτικό, θεωρούν ότι μεγάλωσες, έχεις και απουσίες, άρα μπορεί να μείνεις στην τάξη. Εγώ δεν ακολουθώ κανόνες. Σε κάποιους μπορεί να δουλέψει.»*

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται αφενός ότι το μέτρο της αποβολής δεν επιτελεί τον βασικό σκοπό του, που είναι η καταστολή απείθαρχων συμπεριφορών και η αποτροπή επανάληψης και αφετέρου αποτυγχάνει να ενισχύσει την επιθυμητή συμπεριφορά και να εδραιώσει θετικά πρότυπα (Κυρίδης, 1999). Η αναποτελεσματικότητα της ποινής της αποβολής και οι αρνητικές της επιπτώσεις έχουν αναδειχθεί από αρκετές εμπειρικές μελέτες (Ταμιχτσής, 2016; Mach, 2023; Ryne, 2019; Quinn & Hemphill, 2017).

Πολλοί μαθητές ασκούν έντονη κριτική στον τρόπο που εφαρμόζεται η ποινή της αποβολής από τους/τις εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, κάνουν λόγο για μεροληψία εις βάρος τους, βασισμένη κυρίως στο ιστορικό συμπεριφοράς τους. Εκφράζουν τη δυσαρέσκεια και το αίσθημα αδικίας και θυμού που νιώθουν, όταν αντιλαμβάνονται ότι απέναντι στην ίδια συμπεριφορά οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν διαφορετικά, επισημαίνοντας ότι μαθητές που επιδεικνύουν κατ'επανάληψη απείθαρχη συμπεριφορά, υφίστανται πιο αυστηρές ποινές.

M1: *«Στην αρχή της χρονιάς κάνουν υπομονή οι καθηγητές, αλλά αν συνεχίζουν οι μαθητές τις βλακείες στη μέση της χρονιάς, είναι πιο εύκολο να αποβληθούν από άλλους που θα αρχίσουν εκείνη τη στιγμή... Όταν πήρα ημερήσια με ακόμα δύο συμμαθητές μου, εγώ μιλούσα μόνο, αλλά οι άλλοι δύο, ο ένας κάπνιζε και ο άλλος είχε σπάσει μία καρέκλα... Υπάρχει διαφορά στη σοβαρότητα της πράξης... Έπαιξε ρόλο το ποιος είμαι και τι έχω κάνει γενικά...»*

M2: *«Αν κάνω εγώ -που είμαι αυτός που είμαι- την ίδια βλακεία με έναν που έχει καλούς βαθμούς, καλή σχέση με καθηγητές και το κάνει πρώτη φορά, ενώ πρέπει ο καθηγητής να έχει την ίδια αντίδραση, εγώ μπορεί να πάρω ημερήσια αποβολή κι εκείνος παρατήρηση, εγώ διήμερη, εκείνος ημερήσια, κάπως έτσι... Μπαίνει π.χ ο άλλος*

καθηγητής στην τάξη και μου λέει “βγες έξω”, του λέω “γιατί έκανα κάτι;” μου λέει “όχι, θα κάνεις”.»

M3: «Έχει τύχει να φάω αποβολή για κάτι που δεν έκανα, ούτε ήξερα ποιος το έκανε. Με είχανε στο μάτι οι καθηγητές. Δεν είναι δίκαιο να παίρνει αποβολή κάποιος που δε φταίει.»

M5: «Κάποιοι καθηγητές μας βγάζουν έξω χωρίς λόγο. Μπορεί να φταίνε άλλοι και να βγάζουν εμάς, έχει γίνει πολλές φορές αυτό.»

Παράλληλα, η πλειοψηφία των μαθητών υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δρουν μεροληπτικά, στοχοποιώντας συγκεκριμένες ομάδες μαθητών, με βάση το φύλο ή/και την καταγωγή τους.

M1: «Αποβάλλονται συχνότερα οι Αλβανοί, είναι πιο φασαριόζοι.»

M2: «Συνήθως αποβάλλονται συχνότερα αγόρια, γιατί είναι πιο αντιδραστικά. Υπάρχει αυτό το στερεότυπο ότι τα αγόρια είναι πιο ζωηρά από τα κορίτσια και οι καθηγητές πάντα με τα κορίτσια θα κάτσουν να συζητήσουν, να βρουνε μία λύση και θα φύγουν. Μία καθηγήτρια έλεγε ότι φοβάται μην τη δείρω. Αλλά ένα κορίτσι δε θα φοβόταν μην τη δείρει... Τα κορίτσια κάνουν πράγματα, αλλά δεν αποβάλλονται ποτέ. Μπορεί ένα αγόρι ήσυχο, αν γίνει κάτι, να αποβληθεί ευκολότερα από ένα κορίτσι που έκανε κάτι πιο σοβαρό. Επίσης, πιστεύω ότι είναι και θέμα ρατσισμού... Αν ο καθηγητής είναι Έλληνας, μπορεί να αποβάλλει ευκολότερα έναν Αλβανό παρά έναν Έλληνα.»

M3: «Μόνο τα αγόρια αποβάλλουν. Κορίτσια δεν έχουν βγει ποτέ. Μόνο 1-2 φορές... Οι καθηγητές είναι ό,τι να ‘ναι, δεν μπορώ να τους καταλάβω. Σίγουρα είμαστε αγόρια, έχουμε ζωηράδα, αλλά εντάξει, είπαμε... Αν κάνω το ίδιο πράγμα εγώ και ένα κορίτσι, θα αποβάλλουν εμένα μόνο. Επειδή είναι κορίτσι, σιγά μην τη βγάλουν έξω.»

M4: «Τα αγόρια αποβάλλονται περισσότερο, όχι ότι δεν υπάρχουν και κορίτσια που κάνουν φασαρία. Τα αγόρια δεν μπορούμε να κάτσουμε να παρακολουθήσουμε π.χ 3 ώρες θέατρο, που μπορεί να κάνει ένα κορίτσι. Είναι πιο ήσυχες.»

M5: «Είναι κι άλλοι που κάνουν φασαρία... Και κορίτσια και δεν τις βγάζουν έξω. Κάποιοι μαθητές έχουν στοχοποιηθεί και αποβάλλονται άδικα. Οι καθηγητές λένε “κορίτσι είναι, δεν πειράζει...”»

Οι ανισότητες στην εφαρμογή της σχολικής πειθαρχίας με βάση τη φυλή, το φύλο, την αναπηρία και τον σεξουαλικό προσανατολισμό έχουν τεκμηριωθεί εκτενώς και συνεχίζουν να θέτουν μεγάλο αριθμό μαθητών σε κίνδυνο για αρνητικές συνέπειες τόσο βραχυπρόθεσμες όσο και μακροπρόθεσμες, σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό τομέα (Αλ Σαμπάγκ, 2020; Skiba et al., 2016).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των μαθητών σε σχέση με την αντιμετώπιση των πειθαρχικών ζητημάτων στο σχολείο. Οι απαντήσεις τους δηλώνουν

μια σαφή και ξεκάθαρη ανάγκη για εναλλακτικές πρακτικές έναντι της υφιστάμενης πρακτικής των αποβολών. Οι μαθητές προτείνουν μία προσέγγιση, η οποία θα βασίζεται στη συζήτηση και τον διάλογο μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου. Μία τέτοιου είδους προσέγγιση θα μπορούσε να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και κατανόησης, όπου οι μαθητές αισθάνονται ότι ακούγονται και οποιαδήποτε απειθαρχη συμπεριφορά θα μπορούσε να τροποποιηθεί μέσω καθοδήγησης και υποστήριξης, αντί της απομάκρυνσης από το σχολικό περιβάλλον.

M1: *«Να συζητήσουν οι καθηγητές με τους μαθητές περισσότερο πριν τους αποβάλλουν.»*

M2: *«Θα μπορούσαν αντί να αποβάλλουν, να πουν “πήγαινε λίγο στη διευθύντρια να μιλήσετε και ξαναέλα”. Αυτό είναι πιο αποτελεσματικό και θα βοηθήσει περισσότερο από την ωριαία που εγώ θα πάρω το κινητό μου, τα τσιγάρα μου και θα βγω έξω.»*

Για ορισμένους μαθητές η αμεροληψία, ο σεβασμός, η ηρεμία και το χιούμορ θεωρούνται βασικά χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης.

M2: *«Πρέπει να ξεχνάνε τι έχει γίνει την προηγούμενη χρονιά, να είναι πιο χαλαροί...»*

M5: *«Να αλλάζουν οι καθηγητές τη συμπεριφορά τους, να σέβονται.»*

M6: *«Να είναι ήρεμος ο καθηγητής και να μην κάνουμε συνέχεια μάθημα. Να λέμε και κάνα αστείο να περάσει η ώρα.»*

Αρκετές έρευνες έχουν υπογραμμίσει τη σημασία της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων απαραίτητων για την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη μείωση πειθαρχικών προβλημάτων (Αλ Σαμπάγκ, 2020; Gregory & Ripski, 2008; Pianta & Stuhlman, 2004). Επίσης, ένα πειθαρχημένο σχολικό περιβάλλον συνδέεται άμεσα με την ηγεσία του/της διευθυντή/ντριας (Kibet, et al., 2012).

Μία ακόμη πρόταση που διατύπωσαν οι μαθητές για την αντιμετώπιση της απειθαρχίας, είναι η παροχή κινήτρων.

M2: *«Οι αποβολές δεν βοηθούν. Έχω πάρει πάρα πολλές και συνεχίζω να κάνω τα ίδια. Αν βλέπουν μαθητές που κάνουν ανάρμοστα πράγματα, μπορούν να δίνουν κάποια κίνητρα στους μαθητές για να ακολουθούν κανόνες και να είναι ήσυχοι στην τάξη. Πέρσι*

π.χ ο διευθυντής μου είπε ότι αν είμαι οκ μέσα στην τάξη, θα μου δίνει μία ώρα την εβδομάδα να κάθομαι έξω. Και αυτό λειτούργησε...»

Με χιουμοριστική διάθεση ένας μαθητής ανέφερε τα χρήματα ως κίνητρο για τη διατήρηση καλής συμπεριφοράς. Αν και ο ίδιος γνώριζε ότι ένα τέτοιο μέτρο είναι αδύνατον να εφαρμοστεί, τονίζεται η ανάγκη για κίνητρα που παρακινούν τους μαθητές.

M3: «Αν μου έδιναν λεφτά, κάτι θα γινόταν...»

Τις τελευταίες δεκαετίες πολυάριθμες έρευνες έχουν αναδείξει τη θετική επίδραση από την εφαρμογή προγραμμάτων που προωθούν τη θετική συμπεριφορά και χρησιμοποιούν συστήματα επιβράβευσης, στοχεύοντας στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Γούτας, 2022; Childs, Kincaid, George, & Gage, 2016; Flannery, Fenning, Kato, & Mc Intosh, 2014; Michael, Nikiforou, Charalambous, & Vrasidas, 2023).

Αξίζει να σημειωθεί και η πρόταση δύο μαθητών για *προσαρμογή της διδασκαλίας* στις ανάγκες των παιδιών ως μια στρατηγική για την αντιμετώπιση πειθαρχικών ζητημάτων στο σχολείο. Σύμφωνα με την άποψή τους, όταν ένας μαθητής δυσκολεύεται να κατανοήσει το μάθημα, είναι πιο πιθανό να εμπλακεί σε διαταρακτικές συμπεριφορές. Από τους έξι συμμετέχοντες, οι τέσσερις μαθητές έχουν γνωμάτευση από το Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ), εκ των οποίων οι τέσσερις έχουν διαγνωσθεί με μαθησιακές δυσκολίες και στοιχεία ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα) ενώ ο δείκτης νοημοσύνης των δύο από τους τέσσερις τοποθετείται στα ευρέως όρια του φυσιολογικού. Αυτό σημαίνει ότι είναι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίοι χρήζουν εξατομικευμένης υποστήριξης.

M2: «*Να αλλάζουν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Πρέπει να είναι πιο χαλαρό το σχολείο, να μας πηγαίνουν εκδρομές, να κάνουν κάποιες δραστηριότητες, όχι μόνο μάθημα. Και κάτι ακόμα. Πρέπει να αλλάζουν και οι καθηγητές απέναντι στο μάθημα. Πρέπει να κάνουν μάθημα ανάλογα με αυτούς που έχουν μπροστά τους. Αν οι μαθητές μπορούν να προχωράνε γρήγορα στην ύλη, είναι και ήσυχοι και κάνουν αυτό που θέλει ο καθηγητής, έχουν χρόνο και για άλλα πράγματα. Τώρα, σε μία άλλη τάξη, αν οι μαθητές δυσκολεύονται και κάνουν ό,τι βλακεία τους κατέβει για να σταματήσει το μάθημα, ο καθηγητής δεν μπορεί να κάνει τα ίδια που κάνει στην άλλη τάξη, θα πρέπει να βρει τρόπο να κάνει τα βασικά και μετά να κάνει κάποια έξτρα πράγματα ή να πάει με την ταχύτητα που πάει σε άλλα τμήματα.»*

M5: «Θα ήθελα οι καθηγητές να εξηγούν πιο καλά το μάθημα, ώστε να το καταλαβαίνουν όλα τα παιδιά.»

Η πρόταση των μαθητών για διαφοροποιημένη διδασκαλία συμφωνεί με έρευνες που έχουν διαπιστώσει ότι η εφαρμογή της ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών και βελτιώνει την αφοσίωσή τους στη μάθηση, γεγονός που συμβάλλει στην ελαχιστοποίηση των πειθαρχικών προβλημάτων και στη δημιουργία ενός πιο θετικού και συνεργατικού σχολικού κλίματος (Marzano, 2003; Tomlinson, 2001). Σε μία εποχή που ενθαρρύνει τη συμπερίληψη και την ανοχή στη διαφορετικότητα, η εκπαίδευση θα πρέπει να βασίζεται στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, εξασφαλίζοντας ισότιμη πρόσβαση σε εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς πόρους, επιδιώκοντας την ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Γιαβρίμης & Παλιβάνη, 2018).

Η ενημέρωση των γονέων και η ενεργή εμπλοκή τους σε αυτή η διαδικασία αποτελεί μία εναλλακτική πρόταση για την αντιμετώπιση της απειθαρχίας.

M1: «Κάθε φορά που κάνουμε κάτι, θα μπορούσαν να πάρουν τηλέφωνο στους γονείς μας, να τους ενημερώνουν, για να μας μιλήσουν.»

Το εύρημα αυτό συνάδει με πηγές που έχουν καταγράψει τη θετική επίδραση από την συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Κυρίδης, 1999; Ματσαγγούρας, 2000).

4.5 Εμπειρίες μαθητών για τις επιπτώσεις των αποβολών

Η ποιή των αποβολών φαίνεται να επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο τους μαθητές τόσο σε σχέση με τους άλλους (εκπαιδευτικοί, γονείς, συμμαθητές) όσο και σε επίπεδο συναισθήματος και συμπεριφοράς. Οι μαθητές, οι οποίοι έχουν επανειλημμένα αποβληθεί από την τάξη, αναφέρουν ότι βιώνουν έναν αρνητικό στιγματισμό, στην καθημερινή τους αλληλεπίδραση με τους/τις εκπαιδευτικούς.

M2: «Έχει επηρεαστεί η εικόνα μου στους καθηγητές, που ακούνε το όνομά μου και λένε “πάλι βλακεία έκανε;” Ακόμη και καθηγητές που δεν έχω φέτος, έχουν ακούσει το όνομά μου.»

M4: «Φαίνομαι το μαύρο πρόβατο. Αν ένα παιδί δεν έχει φάει καμία ωριαία και ημερήσια, οι καθηγητές τον βλέπουν με καλό μάτι. Αν ένας μαθητής έχει φάει πολλές ωριαίες και ημερήσιες/διήμερες, οι καθηγητές τον βλέπουν με το χειρότερο μάτι.»

M5: «Ακούγεται το όνομά μου παραέξω...»

Η θεώρησή τους αυτή, συνάδει με τη «Θεωρία της Ετικέτας», σύμφωνα με την οποία οι μαθητές εσωτερικεύουν σταδιακά την «ετικέτα» και δρώντας στη βάση αυτού του κοινωνικά κατασκευασμένου ρόλου, οικοδομούν την αυταξία και τη συμπεριφορά τους (Τσίρος, 2021). Το αίσθημα αδικίας που βιώνουν οι μαθητές από το αρνητικό στίγμα, μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω αντίδραση και αποδοκιμασία των ποινών, επιδεινώνοντας ακόμη περισσότερο τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς (Gregory, Bell & Pollock, 2016).

Κάποιοι μαθητές θεωρούν ότι οι αποβολές επιδρούν στην ακαδημαϊκή τους πορεία, αναφορικά με το όριο απουσιών και το ενδεχόμενο να επαναλάβουν την ίδια τάξη.

M4: *«Έχω ξεπεράσει το όριο απουσιών...»*

M6: *«Μπορεί να μείνω από απουσίες...»*

Παράλληλα, ορισμένοι μαθητές αναφέρουν τις επιπτώσεις που υφίστανται από τους γονείς τους, όταν οι τελευταίοι ενημερώνονται από το σχολείο για την αποβολή που έχει πάρει το παιδί τους.

M1: *«Όταν οι γονείς μου μαθαίνουν ότι πήρα αποβολή, θυμώνουν μαζί μου και μου λένε να ηρεμήσω στο σχολείο.»*

M3: *«Ο πατέρας μου μου λέει “γιατί το έκανες αυτό;” Δε με βάζει τιμωρία, όλη μέρα λείπει. Απλά μου μιλάνε, το συζητάμε, αλλά πού μυαλό...»*

M4: *«Με τον μπαμπά μαλώνουμε και μου έπαιρνε το κινητό και το PSP...»*

M5: *«Αν δε φταίω δε μου λένε κάτι. Αν φταίω, θα μου φωνάζουν να μην ξαναγίνει.»*

Στην διεθνή βιβλιογραφία έχει υπογραμμιστεί ο ρόλος της οικογένειας και οι αρνητικές γονεϊκές πρακτικές ως παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη αντισχολικής κουλτούρας (Αλ Σαμπάγκ, 2020; Κυρίδης, 1999; Ματσαγγούρας, 2000; Barrett et al., 2017).

Όσον αφορά τη σχέση με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, φαίνεται ότι αυτή δεν επηρεάζεται από την απείθαρχη συμπεριφορά τους.

M1: *«Οι συμμαθητές μου με προστατεύουν, μου λένε να μην κάνω φασαρία, για να μη μείνω στην τάξη.»*

M3: *«Αν βγάλουν κάποιον συμμαθητή μου, τους λέω να βγάλουν κι εμένα έξω.»*

Τα συναισθήματα που νιώθουν οι μαθητές, καθώς και οι αντιδράσεις τους όταν αποβάλλονται, εξαρτώνται από το εάν θεωρούν δίκαιη ή άδικη την ποινή που τους έχει

επιβληθεί. Αν πιστεύουν ότι είναι δίκαιη, την αποδέχονται, ενώ αν θεωρούν ότι είναι άδικη, αντιδρούν. Για την πλειοψηφία εν τούτοις των ερωτηθέντων φαίνεται ότι το κυρίαρχο συναίσθημα είναι ο θυμός και η κυρίαρχη αντίδραση είναι η εξύβριση.

M2: «*Ανάλογα με το τι έχει γίνει. Αν έχω κάνει χοντρή βλακεία, θα βγω, δε θα πω τίποτα. Αν θεωρώ ότι έχω δίκιο, βρίζω τους καθηγητές και συχνά κινούμαι απειλητικά κατά πάνω τους. Όχι ότι θα κάνω ποτέ κάτι, π.χ να τους χτυπήσω... Μια άλλη φορά μπήκα μπροστά στον διαδραστικό πίνακα για να μη βλέπει κανείς. Ή τους λέω “βγαίνω, αλλά ελάτε έξω να μιλήσουμε τώρα, όχι μετά την ώρα”. Ο καθηγητής δεν ήθελε να μιλήσουμε, οπότε του είπα “δε βγαίνω”.*»

M5: «*Αν φταίω, βγαίνω κατευθείαν. Αν νιώσω αδικημένος, αντιδρώ και μένω μέσα.*»

M6: «*Εξαρτάται. Αν μιλήσω μία φορά και με βγάλουν, νιώθω λίγο αδικημένος. Αν μιλούσα πολύ και ενοχλούσα, θα ήταν δίκαιο. Τα έχω κάνει όλα... Έχω πετάξει και θρανίο κάτω, πόρτα...*»

Η αντίδραση κάποιων μαθητών εξαρτάται και από το περιθώριο απουσιών που έχουν.

M3: «*Θυμώνω και αντιμιλάω. Τους λέω να μη μου βάλουν απουσία. Αν βάλουν απουσία, βρίζω.*»

M4: «*Αν δεν έχω πολλές απουσίες, χαίρομαι και βγαίνω κατευθείαν έξω. Αν όμως έχω πολλές, θυμώνω, αντιδρώ και παρακαλάω να μη με βγάλουν.*»

Το εύρημα συμφωνεί με πορίσματα ερευνών που σημειώνουν τον θυμό, την αδικία και την απογοήτευση ως κυρίαρχες συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών από την επιβολή της ποινής της αποβολής (Κυρίδης, 1999; Pyne, 2019; Quinn & Hemphill, 2018).

4.6 Ερμηνείες μαθητών για τους παράγοντες που συνετέλεσαν στην ανάπτυξη αποκλίνουσας συμπεριφοράς

Στην τελευταία ενότητα εξετάζεται η σχολική πορεία των μαθητών και η σύνδεσή της με τη σχολική απειθαρχία. Ειδικότερα, αναλύονται οι εμπειρίες των μαθητών από το νηπιαγωγείο έως το γυμνάσιο, εστιάζοντας στους παράγοντες που επίδρασαν στην εξέλιξη της συμπεριφοράς τους κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Οι μαθητές περιγράφουν πώς άλλαξε η συμπεριφορά τους με την πάροδο του χρόνου, αναφέροντας σημαντικά γεγονότα ζωής, καθώς και τη σχέση με την οικογένειά τους, του φίλους τους, αλλά και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξή τους. Μέσω αυτών των αφηγήσεων, επιδιώκεται να αναδειχθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη

διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών και να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι διαφορετικές εμπειρίες των μαθητών εντός και εκτός σχολικού πλαισίου συνδέονται με τη σχολική πειθαρχία.

4.6.1 Ενδοατομικοί παράγοντες

Κάποιοι μαθητές αφηγούνται βιώματα από το νηπιαγωγείο με αναφορές σε αταξίες, δυσκολία στην ακολουθία των κανόνων και επιθετική συμπεριφορά σε συμμαθητές. Οι απαντήσεις ορισμένων μαθητών («Δεν ξέρω τι με δυσκολεύει», «Έχουμε άλλο χαρακτήρα εμείς») και οι περιγραφές τους ότι ανέκαθεν θυμούνται τον εαυτό τους ως 'ζωηρούς' και 'άτακτους', παραπέμπουν στην επίδραση *ατομικών παραγόντων* στην εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Το γεγονός, επίσης, ότι είναι μαθητές που έχουν διαγνωσθεί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) μπορεί να ερμηνεύσει αρκετές περιπτώσεις μη αποδεκτών συμπεριφορών.

M3: *«Στο νηπιαγωγείο ήμουν ζωηρός. Έκανα διάφορα, πετούσα τουβλάκια σε παιδιά...»*

M4: *«Από μικρός ήμουν έτσι. Στο νηπιαγωγείο ανέβαινα πάνω στο κουκλόσπιτο, άνοιγα συρτάρια, έπαιρνα πράγματα και τα πετούσα... Πετούσα κάτι κυβάκια... Έπαιρνα κάτι μουσικά όργανα και τα χτυπούσα, έβγαινα έξω όποτε ήθελα... 'Αστέρι' από μικρός!»*

Αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει την επίδραση ατομικών χαρακτηριστικών, αλλά και βιολογικών και νευρολογικών παραγόντων στην ικανότητα του ατόμου να ακολουθήσει κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2004; Ματσαγγούρας, 2000; Σπάλα, 2010; Zachos et al., 2016).

Στον αντίποδα, οι περισσότεροι ερωτηθέντες μαθητές περιγράφουν ότι η συμπεριφορά τους άρχισε να μεταβάλλεται -με την εμφάνιση ανάρμοστων συμπεριφορών- στη μέση του δημοτικού σχολείου και κατά τη μετάβαση στο γυμνάσιο.

M1: *«Μετά την Ε' τάξη άρχισα να κάνω βλακείες. Τότε ένιωσα ότι άρχισα να μεγαλώνω, άρχισα να καταλαβαίνω πράγματα, να 'δουλεύει' το μυαλό μου. Έκανα φασαρία στην τάξη.»*

M2: *«Στην Δ' δημοτικού άρχισαν οι βλακείες...»*

M5: *«Στη Γ' δημοτικού θυμάμαι ότι άρχισα να μιλάω μέσα στην τάξη και πήγαινα στο γραφείο του διευθυντή.»*

M6: «Στην Α' γυμνασίου η συμπεριφορά μου ήταν πολύ χάλια, έκανα φασαρία, έκανα ότι λιποθυμούσα μέσα στην τάξη, είχα πάρει πάνω από 5 ημερήσιες...»

Μία κρίσιμη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών έγκειται στην απόδοση ευθυνών. Οι δύο μαθητές που θυμούνται τον εαυτό τους ως «άτακτο» από το νηπιαγωγείο, αναγνωρίζουν την ευθύνη στον εαυτό τους, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών, επιρρίπτουν ευθύνη στους εκπαιδευτικούς, τους οποίους θεωρούν βασικούς υπαίτιους για την εμφάνιση της δικής τους απειθαρχίας στο σχολικό περιβάλλον.

4.6.2 Ενδοσχολικοί παράγοντες

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως παράγοντας που επηρεάζει την πειθαρχία των μαθητών, αναλύθηκε προηγουμένως, εστιάζοντας στο παρόν. Σε αυτή την ενότητα, διερευνάται η εξέλιξη της συμπεριφοράς των μαθητών, με την πάροδο του χρόνου, υπό την επίδραση των εκπαιδευτικών.

Οι αφηγήσεις τους φανερώνουν τη δυναμική αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, διαμορφώνοντας όχι μόνο τις εμπειρίες τους, αλλά και την προσωπικότητά τους. Παρακάτω, παρατίθενται αρνητικά βιώματα των μαθητών που φαίνεται ότι επίδρασαν αρνητικά στη συμπεριφορά και τη στάση τους προς το σχολείο.

M1: «Στην Ε' και στην ΣΤ' δημοτικού οι δάσκαλοι μου έκαναν παρατηρήσεις, με έβγαζαν έξω από την τάξη για λίγα λεπτά...»

M2: «Στη Γ' δημοτικού είχαμε δασκάλα τη μαμά μιας συμμαθήτριάς μου. Συνεχώς έδειχνε αδυναμία και προσοχή προς την κόρη της. Και η συμμαθήτριά μου την έλεγε 'μαμά' και όχι 'κυρία'... Έχει μεγάλη διαφορά. Επειδή ήμουν μικρός, δεν μπορούσα να κάνω πολλά πράγματα, δεν αντιδρούσα, όμως θυμάμαι ότι αυτό μου είχε σπάσει τα νεύρα. Πήγαινα σπίτι και έλεγα στη μαμά μου ότι δεν μου αρέσει καθόλου το μάθημά της. Ενώ στην Α και Β' δημοτικού όταν γυρνούσα σπίτι, έπαιρνα την τσάντα και πήγαινα να διαβάσω, στη Γ' και Δ' τάξη, έτρωγα και μετά καναπέ, τηλεόραση... Δεν ασχολούμουν καθόλου με το σχολείο. Δεν ήθελα να της πάω γραμμένη άσκηση γιατί ήξερα ότι δεν θα το εκτιμήσει.»

M3: «Από την Β' μέχρι την ΣΤ' κάναμε διάφορα, έβρεχα τα κορίτσια, πετούσα μπάλες στην ταράτσα, πέταζα μπάλα μέσα στην τάξη. Η διευθύντρια, οι δάσκαλοι δεν άντεχαν άλλο, όλη μέρα ήμουν σε ένα καρεκλάκι, δεν έκανα μάθημα. Μία δασκάλα με έκραζε όλη την ώρα.»

M4: «Είχαμε έναν πολύ αυστηρό δάσκαλο στην Α' και Β' δημοτικού... Με έπαιρνε από το αυτί, γιατί μέσα στην τάξη ανέβαινα πάνω στα θρανία και περπατούσα. Πηδούσα, μιλούσα, είχε χτυπήσει το τηλέφωνό του και το σήκωσα...Κι ένας άλλος δάσκαλος μιλούσε άσχημα, έβριζε, πήρε το μπουκάλι με το νερό και το πέταξε πάνω μου...»

M5: «Στη Γ' και Δ' τάξη είχαμε μία δασκάλα πολύ αυστηρή και απαιτητική...»

Οι συμμετέχοντες αισθάνονται ότι δε λαμβάνουν την κατάλληλη στήριξη και αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς, οπότε τείνουν να αναζητούν εναλλακτικές υποκουλτούρες ως τρόπο αντιστάθμισης, όπως παρατηρούν και οι Βαρελτζή και Γιαβρίμης (2018).

Παράλληλα, ωστόσο, περιγράφονται και θετικές εμπειρίες με δασκάλους/ες που συνέβαλαν στην εκδήλωση θετικής συμπεριφοράς.

M2: «Στα νήπια είχα μία πάρα πολύ καλή νηπιαγωγό. Δε μάλωνε ποτέ κάποιο παιδί, θα γελούσαμε, περνούσαμε καλά μέσα στην τάξη...Παίζαμε... Στο δημοτικό, Α', Β' δημοτικού είχαμε μία πολύ καλή δασκάλα, πήγαιναν όλα τέλεια... Αργότερα, στην Ε' και την ΣΤ' είχα έναν δάσκαλο που ήταν κι αυτός πάρα πολύ καλός... Μπορεί να έλεγα ένα αστείο, να κορόιδευε κι εκείνος, να με "τάπωνε" και να μην μπορούσα μετά εγώ να μιλήσω. Είχε πολλή πλάκα.»

M6: «Ένα διάστημα που διάβαζα, οι καθηγητές μου λέγανε "συγχαρητήρια" και αυτό με έκανε να συνεχίσω...»

4.6.3 Εξωσχολικοί παράγοντες

Στις αφηγήσεις τους οι μαθητές, αναφέρουν σημαντικά γεγονότα στη ζωή τους με τα οποία έχουν έρθει αντιμέτωποι, όπως το διαζύγιο γονέων, η μετακόμιση, η απώλεια αγαπημένων προσώπων και η ασθένεια, ωστόσο δυσκολεύονται να συνδέσουν αυτά τα αρνητικά βιώματα με την εκδήλωση αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

M2: «Σίγουρα κάτι θα υπάρχει... Δεν μπορώ να σκεφτώ... Είχε πεθάνει η προγιαγιά μου, ο θεός μου, ήμουν μικρός... Δε θυμάμαι... Όταν μετακομίσαμε, φοβόμουν στην αρχή, αλλά μου αρέσει περισσότερο εδώ παρά εκεί...»

M3: «Όλα καλά... Το ξεπέρασα. Σιγά...Κι άλλοι μπορεί να το έχουν πάθει. Η γιαγιά μου πέθανε από καρκίνο. Ένα χρόνο δεν πήγα σχολείο, στο δημοτικό. Και πάλι που είμαι ζωντανός, πάλι βλακείες κάνω.»

M4: «Όταν χώρισαν οι γονείς μου, στενοχωρήθηκα, αλλά το έχω ξεπεράσει. Δεν είναι δικαιολογία να πούμε ότι έχω χωρισμένους γονείς και συμπεριφέρομαι έτσι, όχι.»

Το εύρημα αυτό δε συμφωνεί με τη βιβλιογραφία, η οποία βρίθει από έρευνες που επισημαίνουν ότι τα οικογενειακά προβλήματα των μαθητών ενδέχεται να αποσπών την προσοχή τους από τη μαθησιακή διαδικασία, δημιουργώντας ευκαιρίες για την εμφάνιση πειθαρχικών προβλημάτων (Αλ Σαμπάγκ, 2020; Κυρίδης, 1999).

Παρόλο που το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης δεν επικεντρώθηκε στον παράγοντα των φιλικών σχέσεων, οι μαρτυρίες των μαθητών ανέδειξαν την καθοριστική επίδραση που ασκούν οι φίλοι στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους. Κάποιοι ανέφεραν τη θετική επίδραση που είχε η συναναστροφή με φίλους και συμμαθητές τους, ενώ κάποιοι άλλοι μίλησαν για την αρνητική επιρροή που άσκησε στους ίδιους η παρέα τους, οδηγώντας τους σε παραβατικές συμπεριφορές.

M6: *«Στην Α' γυμνασίου ήμουν χάλια, έκανα πολλά. Μετά, οι συμμαθητές που έκανα παρέα, με βοήθησαν λίγο και άλλαξα προς το καλύτερο...»*

M2: *«Στην Ε' δημοτικού ήρθαμε στο χωριό, δεν ήξερα κανέναν. Φταίνε και τα παιδιά που κάναμε παρέα, είχαμε καλή σχέση μεταξύ μας και κάναμε διάφορα...Ειδικά, η παρέα που έχω το καλοκαίρι εδώ και 7-8 χρόνια στη Χαλκιδική που πάμε διακοπές, με έχει επηρεάσει. Πέρσι έγιναν πάρα πολλά...Και τι δεν έχουμε κάνει...»*

M3: *«Όταν βγαίνουμε βόλτα, κάνουμε διάφορα... Έχουμε πετάξει απλώςτρα από μπαλκόνι, έχουμε γράψει απειλητικά μηνύματα... Στη Β' γυμνασίου παίρναμε τηλέφωνο τον διευθυντή, ζητούσαμε να μιλήσουμε με συμμαθητή...»*

Το εύρημα αυτό ανευρίσκεται σε έρευνες που υπογραμμίζουν ότι οι κοινωνικές σχέσεις, και ιδιαίτερα οι φιλικές, συνιστούν καθοριστικούς παράγοντες στην ανάπτυξη αντικοινωνικών ή αποκλινουσών συμπεριφορών (Ryan, 2000; Warr, 1993).

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι απόψεις μαθητών ενός επαρχιακού γυμνασίου της ανατολικής Θεσσαλονίκης για τη σχολική πειθαρχία και την ποινή της αποβολής ως μέσο πειθαρχησης. Οι αντιλήψεις τους παρέχουν μία χρήσιμη βάση για την αξιολόγηση του πειθαρχικού συστήματος που εφαρμόζεται στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Στην πλειοψηφία τους, οι μαθητές αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα ύπαρξης ορισμένων σχολικών κανόνων για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ταυτόχρονα,

απορρίπτουν πτυχές της σχολικής πραγματικότητας οι οποίες τους προκαλούν δυσαρέσκεια. Αντιλαμβάνονται το σχολείο κατά κύριο λόγο ως ένα αυταρχικό και μονότονο περιβάλλον, ως κάτι που είναι υποχρεωμένοι να κάνουν. Σχολικοί παράγοντες, όπως ο σχολικός χώρος και ο σχολικός χρόνος (αυξημένος αριθμός μαθητών στην αίθουσα, μικρά διαλείμματα, πολλές ώρες μαθήματος), η μη προσαρμοσμένη διδασκαλία στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, η στάση του διευθυντή και οι ελλειπείς διαπροσωπικές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του, μπορούν να ασκήσουν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση αποκλίνουσας στάσης στα παιδιά. Οι μαθητές τόνισαν ιδιαίτερα ότι η ποιότητα της σχέσης τους με τους εκπαιδευτικούς, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, η στάση τους απέναντι στην απείθαρχη συμπεριφορά τους και η μέθοδος διδασκαλίας που υιοθετούν, επιδρούν στη διαμόρφωση θετικού ή αρνητικού κλίματος στην τάξη και συμβάλλουν στην εκδήλωση ανάρμοστων συμπεριφορών. Παρόλο που οι μαθητές τυπικά βρίσκονται υπό τον άμεσο έλεγχο των εκπαιδευτικών, προσπαθούν συνεχώς να αντισταθούν και να ανατρέψουν αυτόν τον έλεγχο μέσω της ανυπακοής, της αποκλίνουσας συμπεριφοράς ή της δημιουργίας μιας υποκουλτούρας, ως μέσο αμφισβήτησης της σχολικής κυριαρχίας.

Η άποψη των μαθητών ότι το σχολείο και ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί ευθύνονται για την εμφάνιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς τους, έρχεται σε αντίθεση με τους σκοπούς του σχολείου, το οποίο έχει ως αποστολή τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών και, ως κοινωνικός θεσμός, συμβάλλει στην επίλυση θεμελιωδών κοινωνικών προβλημάτων. Η Επιτροπή των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού στα άρθρα 28 και 29 (ΦΕΚ Α' 192/02.12.1992) τονίζει ότι τα συμβαλλόμενα κράτη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για την εφαρμογή της σχολικής πειθαρχίας με τρόπο που να ταιριάζει στην αξιοπρέπεια του παιδιού και συνεχίζει, αναφερόμενη στην εκπαίδευση η οποία θα πρέπει να αποσκοπεί στην πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του παιδιού και των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του (βλ. Παράρτημα 5). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος, και ιδιαίτερα του εκπαιδευτικού, είναι κρίσιμος όχι μόνο στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών αλλά και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Η εκπαίδευση χρειάζεται να επικεντρωθεί περισσότερο στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς επίσης και στην κατανόηση των αιτιών των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα σύγχρονα σχολεία, προτού αυτά εξελιχθούν σε πιο σοβαρά ζητήματα.

Η εφαρμογή της ποινής της αποβολής, όπως διαφάνηκε και από την παρούσα έρευνα, δεν φαίνεται να επιφέρει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα, που είναι η διαμόρφωση θετικής συμπεριφοράς, πυροδοτώντας, μάλιστα, περαιτέρω ανεπιθύμητες αντιδράσεις των μαθητών. Οι ιθύνοντες για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής χρειάζεται να επανεξετάσουν το σύστημα επιβολής ποινών, αναγνωρίζοντας την ανάγκη για εναλλακτικές στρατηγικές πειθαρχίας που δίνουν έμφαση στη θετική κοινωνική ένταξη και υποστήριξη, αντί να προάγουν την απομόνωση και τον αποκλεισμό. Εάν η καλλιέργεια δημοκρατικού πνεύματος παραμένει βασικός στόχος της εκπαίδευσης, είναι αναγκαίο να συμπεριληφθούν στις σχετικές κανονιστικές διατάξεις, πρακτικές που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση των κανόνων και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, προωθώντας την υπευθυνότητα και τη δημοκρατική συμπεριφορά, με έμφαση στο διάλογο και την πειθώ, αντί για την επιβολή και τον εκφοβισμό. Έτσι, η πειθαρχία θα γίνεται αντιληπτή ως ένα μέσο ανάπτυξης της αυτονομίας και της κριτικής σκέψης των μαθητών, αντί να επιβάλλεται ως αυταρχική διαδικασία. Αυτή η προσέγγιση θα οδηγήσει τους μαθητές στην ανάπτυξη αυτοπειθαρχίας, διασφαλίζοντας ότι η εκπαίδευση δεν παράγει απλά υποταγμένα υποκείμενα, αλλά άτομα ικανά να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να διεκδικούν τα δικαιώματά τους.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη, ώστε πρώτον, να αναπτύξουν δεξιότητες αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης και επίλυσης συγκρούσεων, δημιουργώντας ένα κλίμα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού με τους μαθητές και δεύτερον, να εφοδιαστούν με γνώσεις και εργαλεία που θα τους επιτρέψουν να υλοποιήσουν προγράμματα πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς. Η συνεργασία τους με εξειδικευμένο προσωπικό θα τους βοηθήσει στον έγκαιρο εντοπισμό των παιδιών με δυσκολίες συμπεριφοράς, την κατανόηση και την κατάλληλη προσέγγισή τους. Μέσα από αυτή την ολιστική προσέγγιση, το σχολείο δημιουργεί τις συνθήκες ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη συμμετοχή, την υπευθυνότητα και την αυτοπειθαρχία.

Η επιλογή των συμμετεχόντων μαθητών με βάση τον μεγαλύτερο αριθμό αποβολών και η διαπίστωση ότι οι τέσσερις από τους έξι μαθητές έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, υπογραμμίζουν την ανεπάρκεια του κυρίαρχου πειθαρχικού συστήματος να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά και δίκαια την πολυπλοκότητα των μαθησιακών και

συμπεριφορικών αναγκών αυτών των παιδιών. Οι αποβολές, ως μια τιμωρητική πρακτική που αγνοεί τη θεμελιώδη αρχή περί ισότητας ευκαιριών και δεν λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών των μαθητών, ενισχύει την περιθωριοποίησή τους και δυσχεραίνει την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, καθιστώντας το σχολείο έναν χώρο που συμβάλλει στην αναπαραγωγή εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να αναγνωρίζει και να αντιμετωπίζει τις ανισότητες, να προάγει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και να εξασφαλίζει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές, συμβάλλοντας στην κοινωνική συνοχή και την ευημερία.

Η πειθαρχία στο σχολείο και η διαχείριση της σχολικής τάξης, αναμφίβολα, είναι μια συλλογική διαδικασία, ένα ζήτημα που αφορά όχι μόνον τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες, αλλά και τους γονείς τους και την ευρύτερη κοινότητα. Μια διαδικασία που απαιτεί τη συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας για την οικοδόμηση ενός περιβάλλοντος που προάγει την ακαδημαϊκή πρόοδο, την κοινωνική ανάπτυξη και τη συναισθηματική ευημερία των μαθητών. Είναι απαραίτητο να υπάρχει συνεχής αξιολόγηση και ανατροφοδότηση από τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών. Η συμμετοχή των εμπλεκόμενων φορέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων θα διασφαλίσει ότι οι πολιτικές είναι ευέλικτες και προσαρμόσιμες στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας και των μαθητών.

Περιορισμοί-Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Ένας σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό. Κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση του θέματος της σχολικής πειθαρχίας και της ποινής της αποβολής σε μεγαλύτερους πληθυσμούς μαθητών. Η διερεύνηση αυτή θα εμπλουτίσει τις γνώσεις της επιστημονικής κοινότητας σχετικά με ένα ζήτημα, που ενώ φαίνεται να απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα, δεν έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών, σε σύγκριση με άλλες χώρες. Ένας δεύτερος περιορισμός έγκειται στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες προέρχονται από ένα συγκεκριμένο σχολείο, επομένως τα αποτελέσματα ενδέχεται να

μην αντιπροσωπεύουν απόψεις μαθητών από άλλες περιοχές ή σχολεία με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συμπεριλάβει μαθητές από διαφορετικές περιοχές και σχολεία, προκειμένου να αποτυπωθεί μια πληρέστερη εικόνα των αντιλήψεων για τη σχολική πειθαρχία και το μέτρο της αποβολής ως μέσο πειθαρχίας. Στην παρούσα μελέτη, κριτήριο επιλογής των μαθητών αποτέλεσε ο μεγαλύτερος αριθμός αποβολών, με αποτέλεσμα την έλλειψη συμμετοχής κοριτσιών. Η συμπερίληψη κοριτσιών θα μπορούσε να αποκαλύψει ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις στις απόψεις τους και να προσφέρει μια πληρέστερη κατανόηση του ζητήματος. Η έρευνα βασίστηκε αποκλειστικά σε απόψεις μαθητών. Δεδομένου ότι προηγούμενες έρευνες έχουν καταδείξει διαφορές στις αντιλήψεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, κυρίως όσον αφορά τις ευθύνες που αποδίδονται για την εκδήλωση σχολικής απειθαρχίας, θεωρείται αναγκαίο μελλοντικές έρευνες να περιλαμβάνουν και τις απόψεις των εκπαιδευτικών, καθώς κάτι τέτοιο θα προσφέρει μια πιο σφαιρική εικόνα του ζητήματος και θα συμβάλει στην κατανόηση διαφορετικών προσεγγίσεων σχετικά με τη σχολική πειθαρχία και την ποινή της αποβολής. Επιπλέον, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επικεντρωθούν στην εφαρμογή και αξιολόγηση εναλλακτικών πειθαρχικών μεθόδων αντί της αποβολής, όπως είναι τα προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης, και επανορθωτικής δικαιοσύνης.

Κλείνοντας, αξίζει να αναφερθεί η δημοσίευση του νέου κανονισμού λειτουργίας των σχολείων από το Υπουργείο Παιδείας (ΦΕΚ Β', 2531/29.04.2024), ο οποίος προβλέπει αυστηροποίηση των παιδαγωγικών και πειθαρχικών μέτρων. Πιο συγκεκριμένα, προβλέπει «την απαγόρευση κατοχής και χρήσης του κινητού καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ η μη συμμόρφωση των μαθητών και μαθητριών θα επιφέρει την επιβολή του μέτρου της μονοήμερης αποβολής. Σε περίπτωση που ένας μαθητής ή μια μαθήτρια βιντεοσκοπεί/φωτογραφίζει/ μαγνητοφωνεί καθηγητές ή συμμαθητές του χωρίς συναίνεση ή συγκατάθεση, η ποινή του θα είναι τριήμερη αποβολή... Αν η φωτογράφιση/βιντεοσκόπηση αφορά προσωπικά δεδομένα τρίτων προσώπων, τότε ο Σύλλογος Διδασκόντων υποχρεούται να εφαρμόσει το παιδαγωγικό μέτρο της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης, ο Σύλλογος Διδασκόντων μπορεί να αποφασίσει έως πενήμερη αποβολή από τρεις ημέρες που είχε τη δυνατότητα μέχρι σήμερα, ενώ στην ευχέρειά του είναι και η αλλαγή τμήματος ή σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και ο αποκλεισμός από δράσεις, πολιτιστικές ή αθλητικές εκδηλώσεις, εκπαιδευτικές εκδρομές και μετακινήσεις» (βλ. Παράρτημα 6). Ο νέος

κανονισμός στοχεύει στην ενίσχυση της πειθαρχίας και της ασφάλειας στα σχολεία, ωστόσο, η αυστηροποίηση των ποινών εγείρει ορισμένες προκλήσεις και προβληματισμούς. Η επιβολή ποινών χωρίς παράλληλη παροχή υποστηρικτικών μέτρων, όπως για παράδειγμα προγράμματα εκπαίδευσης για την ασφαλή χρήση της τεχνολογίας μπορεί να αποδειχθεί αναποτελεσματική. Η εκπαίδευση και η πρόληψη, σε συνδυασμό με μια δίκαιη και αναλογική προσέγγιση στην επιβολή ποινών, είναι πιο πιθανό να οδηγήσουν σε θετικά αποτελέσματα τόσο για τους μαθητές όσο και για το σχολικό σύστημα συνολικά. Με αφορμή το νέο πλαίσιο λειτουργίας των σχολείων, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να διεξαχθούν έρευνες που θα εξετάσουν τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τις νέες διατάξεις. Αυτές οι έρευνες μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην καλύτερη κατανόηση των επιπτώσεων που μπορεί να επιφέρουν οι αυστηρότεροι κανονισμοί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, τα ευρήματα αυτών των ερευνών θα μπορούσαν να αποτελέσουν τη βάση για τη διαμόρφωση προτάσεων, με στόχο την προσαρμογή ή τη βελτίωση του υφιστάμενου πλαισίου, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις αντιλήψεις των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αλ Σαμπάγκ, Ζ. (2020). Πειθαρχία τάξη και αταξία στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Απόψεις εκπαιδευτικών και μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Αττικής. (Διδακτορική Διατριβή), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Βάρελη, Ε. (2014). Κοινωνία και σχολείο: Το νέο κοινωνιολογικό πλαίσιο του πολυπολιτισμικού σχολείου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Διδακτορική διατριβή), Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

Βαρελτζή, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2018). Μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση και η θεωρία της «ετικέτας». *Επιστήμες Αγωγής*: 1, 137-151.

Γιαβρίμης, Π. & Παλιβάνη, Μ., 2018. Μαθησιακές δυσκολίες και στίγμα. *Παιδαγωγικός λόγος*, τ. ΚΔ, τ.1/2018, σ. 121 – 143.

Γκούσια – Ρίζου, Μ. (2006). Σχολική πραγματικότητα. Πώς να αντιμετωπίσετε με επιτυχία τις δυσκολίες στην τάξη. Εκδόσεις Λιβάνη.

Γούτας Θ. (2022). Επίδραση του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικών Συμπεριφορών στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 262–284.

Θάνος, Θ. (2019). Σχολική διαμεσολάβηση: μια εναλλακτική πρακτική επίλυσης των διαφορών και της βίας στο σχολείο. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, Β΄(6), 28-36.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

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

Λάμνιαν, Κ. (2001). Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιθοξοΐδου, Α. (2020). «Η εκπαιδευτική διαμεσολάβηση στην ελληνική εκπαίδευση: Δυνατότητες και περιορισμοί». (Διδακτορική διατριβή), πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η σχολική τάξη. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μήλιος, Ν. (2011). Η συμβολή στη διαμόρφωση και εφαρμογή μεθοδολογίας κατάλληλης για την εκπαίδευση περιβάλλοντος και αειφόρου ανάπτυξης. (Διδακτορική διατριβή), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2006). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (2η έκδοση, 3η ανατύπωση). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπουκουβάλα Π., & Καραούλας Α. (2022). Πειθαρχία και σχολικό περιβάλλον: παιδαγωγικές - ιστορικές - κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15(1), 132–148.

Παπαδημητρίου, Χ. (2011). Ποινική ευθύνη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για πράξεις και παραλείψεις στο χώρο του σχολείου και σε σχολικές εκδηλώσεις. (Διδακτορική διατριβή), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π., & Βίκη, Α. (Επιμ.). (2011). *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή - Τόμος 1*. Εκδόσεις Σιδέρη.

Πεπονής, Γ. (1994). Γνώση, διαίρεση εργασίας και οργανωτική παιδεία στο εργοστάσιο. Στο Ι. Σολομών & Γ. Κουζέλης (Επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση, τοπικά α'* (σελ. 25-38). Αθήνα: Ε.Μ.Ε.Α.

Πεχτελίδης, Ι. (2015). *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Πουρσανίδου, Ε. Ι. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), σ. 62-75.

Σκούρας, Γ. (2002). «Κοινωνία και σχολείο : Οι ποινές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά τον πόλεμο (1950-2000).» (Διδακτορική διατριβή), Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

Σολομών, Ι. & Κουζέλης, Γ. (1994). *Πειθαρχία και γνώση*. Αθήνα: Νήσος.

Σπάλα, Γ. (2010). «Οι ποινές των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1836-1950): παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές διαστάσεις.» (Διδακτορική Διατριβή), Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Συμεού, Α. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας "25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας"* (Τομ. 2, σσ. 333-339). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.

Ταμιχτοής, Ι. (2016). Νεανική παραβατικότητα και σχολείο. Μορφές παραβατικής συμπεριφοράς και κοινωνικός έλεγχος μαθητών-μαθητριών Γυμνασίων και Λυκείων της Αθήνας. Ο ρόλος του σχολείου. (Διδακτορική διατριβή), Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.

Τσίρος, Χ. (2021). Αποκλίνουσα συμπεριφορά: Παραβατικότητα και εγκληματικότητα. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Τσιώλης, Γ. (2010). Η επικαιρότητα της βιογραφικής προσέγγισης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα* (σελ. 347-370). Τόπος.

Υπουργείο Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας. (n.d.). *Κανονισμός 22: Παιδαγωγικά μέτρα*. Ανακτήθηκε στις 20 Απριλίου, 2024, από https://www.moec.gov.cy/dme/kan_3_vasikes_arches.html

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2024). Τροποποίηση της υπό στοιχεία 79942/ΓΔ4/21-5-2019 υπουργικής απόφασης «Εγγραφές, μετεγγραφές, φοίτηση και θέματα οργάνωσης της σχολικής ζωής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (Αρ. 44879/ΓΔ4). ΦΕΚ Β' 2531/29.04.2024.

Χαραβιτσίδης, Π. (2013). *Χτίζοντας ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Allen, K. A., & Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12(1), 108-119.
- Banas, J. A., Dunbar, N. E., Rodriguez, D., & Liu, S. (2011). A review of humor in instructional settings: Four decades of research. *Communication Education*, 60(1), 115-144.
- Bania, S., & Mallick, R. (2021). Sociology of deviance: Emerging concepts and theories. *International Research Journal of Education and Technology*, 2(1), 1-9.
- Barrett, N., McEachin, A., Mills, J. N., & Valant, J. (2017). What are the sources of school discipline disparities by student race and family income. *New Orleans: Education Research Alliance for New Orleans*.
- Blackledge, D. A., & Hunt, B. D. (1995). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Blandford, Ann (2013): Semi-structured qualitative studies. In: Soegaard, Mads and Dam, Rikke Friis (eds.). "The Encyclopedia of Human-Computer Interaction, 2nd Ed.". Aarhus, Denmark: The Interaction Design Foundation.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1996). Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Brophy, J. (1988). Research on Teacher Effects: Uses and Abuses. *The Elementary School Journal*, 89(1), 3-21.
- Childs, K. E., Kincaid, D., George, H. P., & Gage, N. A. (2016). The relationship between school-wide implementation of positive behavior intervention and supports and student discipline outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(2), 89-99.
- Christy, D. (2018). «The influence of school discipline approaches on suspension rates». (Doctoral dissertation), Walden University.
- Clemente, M., Espinosa, P., & Vidal, M. A. (2008). The media and violent behavior in young people: Effects of the media on antisocial aggressive behavior in a Spanish sample. *Journal of Applied Social Psychology*, 38(10), 2395-2409.
- Davis, F. (2014). *Restorative Justice Implementation Guide: A Whole School Approach* [PDF file]. Oakland Unified School District.
- Everton, T., Galton, M. & Pell, T. (2000). Teachers' perspectives on educational research: knowledge and context. *Journal of Education for Teaching*, v. 26, n. 2, p. 157-167.
- Flannery, K. B., Fenning, P., Kato, M. M., & McIntosh, K. (2014). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports and fidelity of implementation on problem behavior in high schools. *School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 29(2), 111-124.
- Fortune-Wilson, V. S. (2023). The effectiveness of PBIS for students who have Behavior Interventions Plans (Doctoral dissertation), Mississippi State University. Scholars Junction.

- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A., & Horner, R. (2016). Relationship between school-wide positive behavior interventions and supports and academic, attendance, and behavior outcomes in high schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18*(1), 41-51.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Westview Press.
- Fronius, T., Persson, H., Guckenbug, S., Hurley, N., & Petrosino, A. (2019). *Restorative Justice in U.S. Schools: A Research Review*.
- Garner, R. L. (2006). Humor in Pedagogy: How Ha-Ha Can Lead Aha! *College Teaching, 54*, 177-180.
- Giddens, A. (2002). Κοινωνιολογία (Δ. Τσαούσης, Μτφρ). Αθήνα: Gutenberg.
- Giddens, A., Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 111*(23), 8410-8415.
- Giroux, H. A. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: A critical analysis. *Harvard Educational Review, 53*(3), 257-293.
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education, 8* (6), 715-721.
- Gregory, A., Bell, J., & Pollock, M. (2016). How educators can eradicate disparities in school discipline. *Inequality in school discipline: Research and practice to reduce disparities*, 39-58.
- Gregory, A., & Ripski, M. B. (2008). Adolescent trust in teachers: Implications for behavior in the high school classroom. *School Psychology Review, 37*(3), 337–353.
- Hesselink, A. (2023). Adverse Childhood Experiences (ACEs) and the Link to Antisocial, Delinquent, and Criminal Behaviors. IntechOpen.
- Karafillis, A. & Doulgeris, G. (2016). The Management of School Indiscipline in Elementary School Historical Review and Current Reality. *Journal of Education and Training, 3*(1), 106.
- Kibet, M. J., Kindiki, J. N., Sang, J. K., & Kitilit, J. K. (2012). Principal leadership and its impact on student discipline in Kenyan secondary schools: A case of Koibatek district. *Inkanyiso: Journal of Humanities and Social Sciences, 4*(2), 111-116.
- Koutroumpa, K., Antonopoulou, K., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International, 30*(3), 311-328.
- Mach, K. P. (2023). “Don’t kick me out”: A qualitative study exploring students’ perceptions of out-of-school suspension and its influence on academic self-efficacy, motivation, and self-regulation (Doctoral dissertation). Oklahoma State University. ProQuest Dissertations & Theses.
- Marzano, R. J. (2003). Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher. Ανακτήθηκε στις 25 Μαΐου, 2024, από [https://perino.pbworks.com/f/4%20CLM-Basic-Text\(M\).pdf](https://perino.pbworks.com/f/4%20CLM-Basic-Text(M).pdf)

- McFadden, M.G. (1995) «Resistance to schooling and educational outcomes: questions of structure and agency». *British Journal of Sociology of Education*, 16 (3), 293 – 308.
- Michael, D., Nikiforou, M., Charalambous, V., & Vrasidas, C. (2023). Contextual adaptations to implement SWPBS with fidelity: The case of Cyprus. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1–15.
- Ndofirepi, A., Makaye, J., & Ndofirepi, E. E. S. (2012). To discipline or to punish? A critical discourse on schooling in South Africa. *Greener Journal of Educational Research*, 2(4), p. 83-90.
- Nisbet, J. and Watt, J. (1984). Case study: In J.Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey and S. Goulding (eds) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row, 79-92.
- OECD. (2019). School belonging: The importance of student and teacher relationships. In *Education and Social Progress*. Ανακτήθηκε στις 14 Αυγούστου 2024 από <https://www.oecd.org/>
- Owen, J., Wettach, J., & Hoffman, K. C. (2015). *Instead of suspension: Alternative strategies for effective school discipline*. Duke Center for Child and Family Policy and Duke Law School. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου, 2024, από https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3652552#paper-citations-widget
- Oxford University Press, «*Oxford Learner's Dictionaries*». Ανακτήθηκε στις 7 Φεβρουαρίου, 2024, από https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/discipline_1,
- Park, J., Lee, H. J., & Kim, Y. (2019). School-wide positive behavior support in six special schools of South Korea: processes and outcomes across years. *International journal of developmental disabilities*, 65(5), 337–346.
- PBIS Europe. (2024). *Positive Behavioral Interventions and Supports*. Ανακτήθηκε στις 10 Μαρτίου, 2024, <https://pbiseurope.org/el/research>
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
- Polat, S., Kaya, S., & Akdag, M. (2013). Investigating Pre-Service Teachers' Beliefs about Classroom Discipline. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), p. 885-890.
- Pyne, J. (2019). Suspended Attitudes: Exclusion and Emotional Disengagement from School. *Sociology of Education*, 92(1), 59-82.
- Quin, D., Hemphill, S. A., & Heerde, J. A. (2017). Associations between teaching quality and secondary students' behavioral, emotional, and cognitive engagement in school. *Social Psychology of Education*, 20, 807–829.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of Adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educ. Psychol.* 35, 101–111.
- Sege, R. D., Siegel, B. S., Abuse, C. O. C., & COMMITTEE ON PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF CHILD AND FAMILY HEALTH. (2018). Effective discipline to raise healthy children. *Pediatrics*, 142(6).
- Skiba, R. J., Arredondo, M. I., Gray, C., & Rausch, M. K. (2016). What do we know about discipline disparities? New and emerging research. In R. Skiba, K. Mediratta, & M. Rausch

(Eds.), *Inequality in school discipline: Research and practice to reduce disparities* (pp. 21–38). Palgrave Macmillan. Ανακτήθηκε στις 22 Αυγούστου, 2024, από https://www.researchgate.net/publication/306357080_What_Do_We_Know_About_Discipline_Disparities_New_and_Emerging_Research/citations

Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers*. ASCD. Ανακτήθηκε στις 19 Αυγούστου, 2024, από <http://www.ascd.org/publications/books/browse-by-author.aspx>

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD. Ανακτήθηκε στις 24 Αυγούστου, 2024, από <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2020/01/Classrooms-2nd-Edition-By-Carol-Ann-Tomlinson.pdf>

Warr, M. (1993). Age, peers, and delinquency. *Criminology*, 31(1), 17-40.

Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 181-219). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου, 2024, από <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2003830>

Zachos, D. T., Delaveridou, A., & Gkontzou, A. (2016). Teachers and school “discipline” in Greece: A case study. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 7(1), 8-19.

Zounhia, K. (2003). Greek secondary school pupils' perceived reasons for behaving appropriately and perceived teachers' strategies to maintain discipline. *Educational Review*, 55(2), 187-200.

Νόμοι

Νόμος 2101/1992, Κύρωση της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ΦΕΚ Α' 192/1992.

Υπουργική απόφαση

Κοινή Υπουργική Απόφαση 79942/ΓΔ4/2019, Άρθρο 31, ΦΕΚ Β' 2005/31.05.2019.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1

Κριτήριο επιλογής συμμετεχόντων

Μαθητής	Τάξη Γυμνασίου	Ωριαίες αποβολές	Ημερήσιες αποβολές	Διήμερες αποβολές
1	A	20	1	0
2	B	15	1	0
3	Γ	9	0	1
4	Γ	13	0	0
5	Γ	27	2	2
6	Γ	9	3	0

Παράρτημα 2
Πίνακες κωδικοποίησης

Θεματικός άξονας	Κατηγορίες	Υποκατηγορία 1	Υποκατηγορία 2
Εκπαιδευτική εμπειρία	Σκοπός εκπαίδευσης	1. Προετοιμασία για το μέλλον 2. Μάθηση 3. Διαμόρφωση συμπεριφοράς 4. Απαξίωση σχολείου 5. Υποχρεωτικότητα εκπαίδευσης	1.α Προοπτική μελλοντικών σπουδών 1.β Πτυχίο ως μέσο για θέση εργασίας 1.γ Εκπλήρωση επαγγελματικών στόχων 2. Απόκτηση γνώσεων 3. Υιοθέτηση καλών τρόπων συμπεριφοράς 4.α Απώλεια ενδιαφέροντος/Βαρεμάρα 4.β Αίσθηση χαμένου χρόνου 4.γ Μηδαμινή μάθηση 4.δ Αμφισβήτηση διασφάλισης θέσης εργασίας 5.α Αναγκαστική προσέλευση μέχρι και το γυμνάσιο βάσει νόμου 5.β Αίσθηση καταναγκασμού («λένε ότι πρέπει να σπουδάσεις, για να γίνεις κάτι όταν μεγαλώσεις»)
	Ρόλος σχολείου	1. Εκπαιδευτική διάσταση 2. Κοινωνική διάσταση 3. Αρνητική σχέση	1.α Μάθηση 2. Ευχαρίστηση μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης/Φίλοι 3.α Συμπεριφορά καθηγητών 3.β Δυσκολία μαθημάτων 3.γ Αναγκαστική παρουσία/Υπαρξη απουσιών
	Ρόλος εκπαιδευτικού	1. Διδασκαλία 2. Διαχείριση τάξης 3. Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού εκπαιδευτικού	1.α Μετάδοση γνώσεων 1.β Κατανόηση ύλης 1.γ Προαγωγή τάξεων 2. Επιβολή πειθαρχίας χωρίς φωνές 3.α Σεβασμός στους μαθητές 3.β Χιούμορ 3.γ Ευελιξία στην ύλη 3.δ Συνεργασία 3.ε Χαλαρότητα 3.στ Ηρεμία
	Ρόλος μαθητή	1. Μαθησιακή επίδοση 2. Παρακολούθηση μαθήματος 3. Συμπεριφορά μαθητή	1. Διάβασμα για προαγωγή τάξεων 2.α Προσέλευση στο σχολείο 2.β Διάβασμα 2.γ Γράψιμο 2.δ Ενεργή συμμετοχή 3.α Συνεργασία με συμμαθητές και καθηγητές 3.β Ησυχία στην τάξη 3.γ Σεβασμός καθηγητών, χώρου σχολείου 3.δ Συνέπεια στις σχολικές υποχρεώσεις 3.ε Φασαρία, ύπνος, καυγάς με καθηγητές

Θεματικός άξονας	Κατηγορίες	Υποκατηγορία 1	Υποκατηγορία 2
Σχολική πειθαρχία	Ορισμός πειθαρχίας	1.Σεβασμός 2.Υπακοή σε κανόνες 3.Αρνηση συμμόρφωσης	1.α Σεβασμός σε καθηγητές 1.β Σεβασμός σε μαθητές 1.γ Αλληλοσεβασμός 2. Συμμόρφωση-παραλληλισμός με στρατό 3. Δυσκολία ακολουθίας κανόνων
	Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική πειθαρχία	1.Οικογενειακό περιβάλλον 2.Εκπαιδευτικός 3.Ατομικά χαρακτηριστικά 4.Κοινωνικό περιβάλλον 5.Εκπαιδευτικό σύστημα	1.α Οικογενειακά προβλήματα (π.χ οικονομικά) 1.β Τρόπος διαπαιδαγώγησης 1.γ Έλλειψη σταθερότητας 2.α Συμπεριφορά εκπαιδευτικού (αυστηρότητα, έλλειψη σεβασμού) 2.β Διδακτική μέθοδος (δασκαλοκεντρική, ανία) 3. Ιδιοσυγκρασία (συναισθηματικές αντιδράσεις, υπερκινητικότητα, αντίληψη για κανόνες, χαμηλή επίδοση) 4. Συνομήλικοι (Συγγενείς, φίλοι, γνωστοί κ.λπ) 5. Πολλές ώρες, πολλά μαθήματα, αυστηροί κανόνες, αριθμός μαθητών ανά τάξη
	Τρόποι εκδήλωσης απειθαρχίας	1.Εντός τάξης 2.Εκτός τάξης	1.Φασαρία, κινητό, βρισιές, καθυστερημένη προσέλευση 2.Λεκτική και σωματική βία, καταστροφή περιουσίας, κινητό, κάπνισμα
	Αναγκαιότητα πειθαρχίας	1.Αναγνώριση αναγκαιότητας 2. Κριτική στην εφαρμογή	1.Έλεγχος, αποφυγή χάους 2.α Μεροληψία 2.β Ισορροπημένη προσέγγιση
	Μέθοδοι διατήρησης πειθαρχίας	1.Συζήτηση 2.Αποβολή 3.Αγνόηση	1.Διάλογος με μαθητή/τρια 2.α Απειλή αποβολής 2.β Κλιμακωτή αντίδραση 2.γ Απευθείας αποβολή 3.Αγνόηση απειθαρχίας

Θεματικός άξονας	Κατηγορίες	Υποκατηγορία 1	Υποκατηγορία 2
Αποβολές	Σκοπός αποβολής-αποτελεσματικότητα	1.Συμμόρφωση 2.Ομαλή διεξαγωγή μαθήματος 3.Τιμωρία	1.Αναποτελεσματικό μέτρο, επανάληψη ανάρμοστης συμπεριφοράς 2.Προσωρινή επιτυχία 3. Επαναφοίτηση λόγω απουσιών
	Κριτική στην εφαρμογή	Μεροληψία	Ιστορικό συμπεριφοράς Φύλο Καταγωγή
	Επιπτώσεις αποβολής	1.Ακαδημαϊκή πορεία 2.Σχέση με εκπαιδευτικούς 3.Σχέση με συμμαθητές 4.Οικογένεια 5.Συναισθήματα/Συμπεριφορά	1.α Παραμονή στην ίδια τάξη λόγω απουσιών 1.β Χαμηλοί βαθμοί 2.Στιγματισμός 3.α Συμπαράσταση συμμαθητών 3.β Παρότρυνση για πειθαρχία 4.Συζήτηση για επιθυμητή συμπεριφορά, συνέπειες απειθαρχίας 5.Αίσθημα αδικίας, θυμού, λεκτική εξύβριση, άρνηση συμμόρφωσης
	Εναλλακτικές προτάσεις	1.Επικοινωνία 2.Παροχή κινήτρων 3.Εμπλοκή γονέων	1.α Διάλογος εκπαιδευτικών-μαθητών 1.β Αποτελεσματική επικοινωνία με σχολική ηγεσία 2.α Μη παρακολούθηση μαθήματος 2.β Χρήματα 3.Ενημέρωση γονέων για περιστατικά απειθαρχίας

Θεματικός άξονας	Θεματική κατηγορία	Υποκατηγορία 1	Υποκατηγορία 2
Αποκλίνουσα συμπεριφορά	Εμφάνιση εκδήλωσης αποκλίνουσας συμπεριφοράς	1.Νηπιαγωγείο 2.Μέσα δημοτικού 3.Αρχές γυμνασίου	
	Επίδραση εκπαιδευτικών	1.Θετικές εμπειρίες 2.Αρνητικές εμπειρίες	1.Χρήση χιούμορ, υποστήριξη, παιχνίδι, θετική ενίσχυση 2.Υπερβολική αυστηρότητα, παρατηρήσεις, απομάκρυνση από την τάξη, μεροληπτική συμπεριφορά, απομόνωση, εξύβριση, σωματική κακοποίηση
	Επίδραση φίλων	1.Καλή επιρροή 2.Κακή επιρροή	1. Υποστήριξη φίλων για θετική συμπεριφορά 2. Εμπλοκή σε ανάρμοστες συμπεριφορές και παραβατικές πράξεις
	Γεγονότα ζωής	1.Διαζύγιο γονέων 2.Μετακόμιση 3.Ασθένεια (ιδίου) 4.Θάνατος συγγενών 5.Αλλαγές σχολείων	

Παράρτημα 3

Οδηγός συνέντευξης

Όνομ/μο μαθητή:

Ημερ/νία γέννησης:

Τάξη:

Ημερ/νία συνέντευξης:

Διάρκεια συνέντευξης:

Παρατηρήσεις:

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ		
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ		

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ

1. Πώς θα περιέγραφες τη σχέση σου με το σχολείο;
2. Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο σκοπός της εκπαίδευσης;
3. Ποιος θεωρείς ότι είναι ο ρόλος του μαθητή στο σχολείο;
4. Ποιος θεωρείς ότι είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο;

ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ

5. Τι σημαίνει για 'σένα «σχολική πειθαρχία;»
6. Από τι εξαρτάται η πειθαρχία ενός μαθητή;
7. Ποια είναι η άποψή σου για την αναγκαιότητα της πειθαρχίας στο σχολείο;
8. Με ποιους τρόπους εκδηλώνεται η απειθαρχία των μαθητών;
9. Με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διατηρήσουν την τάξη;

ΑΠΟΒΟΛΕΣ

10. Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο σκοπός της αποβολής;
11. Πιστεύεις ότι λύνεται το πρόβλημα της απειθαρχίας με την ποινή της αποβολής και γιατί;
12. Πιστεύεις ότι είναι δίκαιο το μέτρο της αποβολής ως μέσο πειθάρχησης και γιατί;
13. Ποια είναι η άποψή σου σε σχέση με τον τρόπο που εφαρμόζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς;
14. Πώς νιώθεις και πώς αντιδράς όταν σε αποβάλλει ένας/μία καθηγητής/τρια;
15. Πώς επηρεάζει την ακαδημαϊκή πορεία και τη σχέση σου με τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις συμμαθητές/τριες και την οικογένεια;
16. Τι άλλο θα πρότεινες για την αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς;

ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

17. Πώς ήταν η προσαρμογή σου στο νηπιαγωγείο, το δημοτικό και το γυμνάσιο;
18. Ποια ήταν η σχέση σου με νηπιαγωγούς, δασκάλους/ες, καθηγητές/τριες, συμμαθητές/τριες; Θετικές/αρνητικές εμπειρίες;
19. Ποια γεγονότα της ζωής σου θεωρείς ότι έχουν διαμορφώσει την προσωπικότητά σου; (π.χ σχέση με γονείς, διαζύγιο γονέων, ασθένεια, μετακόμιση κ.ά).
20. Με ποιον τρόπο σημαντικοί άλλοι έχουν επηρεάσει τη συμπεριφορά σου; (φίλοι, συγγενείς κ.ά)

Παράρτημα 4

Συνεντεύξεις μαθητών

M: Μαθητής

E: Ερευνήτρια

Μαθητής 1 (πilotική συνέντευξη)

E: Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο σκοπός της εκπαίδευσης;

M: Με προετοιμάζει για να βγω έτοιμος στη ζωή μου, όπως στη δουλειά, στη συμπεριφορά μου κ.λπ. Στο μέλλον μου, για αποκατάσταση.

E: Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο ρόλος του μαθητή;

M: Να διαβάζει για να περνάει τις τάξεις.

E: Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο ρόλος του καθηγητή;

M: Να διδάξουν τα παιδιά για να περνάνε τις τάξεις.

E: Τι σημαίνει σχολική πειθαρχία;

M: Να μάθουμε πώς να συμπεριφερόμαστε στο σχολείο, με σεβασμό στους καθηγητές...

E: Από τι εξαρτάται η πειθαρχία;

M: Από την προσωπικότητα του κάθε μαθητή... Από το τι συμβαίνει στο σπίτι. Μπορεί να μην είναι καλά, να υπάρχουν προβλήματα, π.χ οικονομικά... Και η συμπεριφορά του καθηγητή, αν είναι πολύ αυστηρός...

E: Είναι αναγκαία η πειθαρχία;

M: Μέχρι ένα βαθμό, είναι... Αν δεν υπήρχε πειθαρχία, μπορεί να μην ήταν το σχολείο τόσο σωστό γενικά... Δεν θα μπορούσαν οι καθηγητές να διδάξουν το μάθημά τους...

E: Με ποιους τρόπους εκδηλώνεται η απειθαρχία;

M: Φασαρία στην τάξη, αν κάποιος πει κάτι κακό στους καθηγητές, αν κοιμάται... Να κάνει βλακείες γενικά. Κάπνισμα στην αυλή...

E: Τι κάνουν οι καθηγητές για να διατηρήσουν την τάξη;

M: Κάνουν παρατηρήσεις... Και αποβάλλουν.

E: Ποιος είναι ο σκοπός της αποβολής;

M: Για να βάλουμε μυαλό...

E: Λύνεται το πρόβλημα της απειθαρχίας με την ποινή της αποβολής;

M: Όχι, συνεχίζεται το ίδιο πράγμα...

E: Ποια είναι η άποψή σου σε σχέση με τον τρόπο που εφαρμόζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς;

M: Σε κάποιες περιπτώσεις έχουν δίκιο οι καθηγητές, δεν αντέχουν μέσα στο μάθημα, είναι σωστό το μέτρο. Αλλά πολλές φορές είναι υπερβολικό, αποβάλλουν πιο εύκολα κάποιους.... Θα μπορούσα να μη βγω κάποιες φορές, δεν είχα κάνει κάτι ουάου, θα μπορούσαν να είναι λίγο πιο ήρεμοι σε αυτό το θέμα. Όταν πήρα ημερήσια, εγώ μιλούσα μόνο, αλλά οι άλλοι δύο, ο ένας κάπνιζε και ο άλλος είχε σπάσει μία καρέκλα... Υπάρχει διαφορά στη σοβαρότητα της πράξης.... Έπαιξε ρόλο το ποιος είμαι...

E: Πώς επηρεάζει την σχολική σου πορεία και τη σχέση σου με τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις συμμαθητές/τριες και την οικογένεια;

M: Σκέφτομαι τις απουσίες, να μη μείνω... Σίγουρα επηρεάζεται η σχέση μου με καθηγητές... Με συμμαθητές όχι, ίσα ίσα μου μιλάνε, να μην κάνω φασαρία για να μη μείνω στην τάξη... Οι γονείς θυμώνουν με 'μενα, μου λένε να ηρεμήσω...

E: Τι άλλο θα πρότεινες για την αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς;

M: Να συζητούν οι καθηγητές με τους μαθητές περισσότερο πριν τους αποβάλλουν. Να παίρνουν τηλέφωνο στους γονείς για να μιλήσουν στα παιδιά τους.

E: Πώς ήταν η προσαρμογή σου στο νηπιαγωγείο; Η σχέση σου με νηπιαγωγούς;

M: Σαν νήπιο ήμουν καλός, ήσυχος... Δεν είχα πρόβλημα με τις δασκάλες.

E: Έπειτα στο δημοτικό;

M: Στο δημοτικό, μετά την Ε' τάξη άρχισα να κάνω βλακείες, άρχισα να μεγαλώνω, να δουλεύει το μυαλό μου, να καταλαβαίνω πράγματα... Άρχισαν οι παρατηρήσεις από τους δασκάλους... Έκανα φασαρία, με έβγαζαν έξω για λίγα λεπτά...

E: Στο γυμνάσιο πώς ήταν η προσαρμογή και η σχέση σου με τους καθηγητές;

M: Στην Α' Γυμνασίου έκανα φασαρία μετά από κάποιο σημείο... Τώρα που μεγάλωσα λίγο, ηρέμησα, βέβαια πάλι κάνω φασαρία, οι βλακείες συνεχίζονται... Πέρυσι ξεκίνησαν οι ωριαίες αποβολές, φέτος στη Β' πήρα πολλές. Με τους καθηγητές, με κάποιους τα πηγαίνω καλά, με άλλους λιγότερο καλά. Αυτό εξαρτάται από 'μενα... Σε κάποιους κάνω περισσότερη φασαρία, σε κάποιους είμαι πιο ήρεμος. Κάποιοι που είναι καλοί, δε μου βγαίνει να κάνω φασαρία.

E: Υπήρξαν σημαντικά γεγονότα στη ζωή σου που μπορεί να επηρέασαν την συμπεριφορά σου; (π.χ μετακόμιση, ασθένεια, θάνατος αγαπημένου προσώπου, εντάσεις στο σπίτι)

M: Όχι, δε θυμάμαι κάτι.

Μαθητής 2

E: Ποια είναι η σχέση σου με το σχολείο;

M: Μου αρέσει το σχολείο, έρχομαι για χαβαλέ... Για να χαλαρώσω, να κάνω και λίγο μάθημα καμιά φορά και μετά πάω σπίτι...

E: Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο σκοπός της εκπαίδευσης;

M: Μαθαίνεις βασικά πράγματα, καθοδηγείσαι στο πώς πρέπει να συμπεριφέρεσαι, σου δίνει βασικές γνώσεις... Θα σε βοηθήσει μελλοντικά σε μία δουλειά...

E: Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο ρόλος του μαθητή;

M: Πρέπει να έρχεται στο μάθημά του, να παρακολουθεί... Όσο μπορεί να συνεργάζεται και να απαντάει στις ερωτήσεις του καθηγητή... Να γίνεται αυτό 6-7 ώρες και μετά σπίτι...

E: Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο ρόλος του καθηγητή;

M: Να διδάξει κάποια πράγματα και να μην καταπιέζει τον μαθητή, να είναι χαλαρός, να βρουν έναν τρόπο να συνεργάζονται...

E: Τι σημαίνει σχολική πειθαρχία;

M: Να δείχνουν οι καθηγητές στους μαθητές πώς πρέπει να συμπεριφέρονται, βασικά όχι να το δείχνουν οι καθηγητές, να το δείχνουν οι μαθητές από μόνοι τους... Να έχουν μια πειθαρχία, να ξέρουν πώς να αντιδρούν σε μία κατάσταση και τι πρέπει να κάνουν... Όχι μόνο οι μαθητές και οι καθηγητές... Και οι καθηγητές αν δεν είναι πειθαρχημένοι, δεν μπορούν να κάνουν μάθημα. Πρέπει κι εκείνοι να ξέρουν πώς να συμπεριφερθούν, αν αρχίσουν να μιλάνε άσχημα, να προσβάλλουν τους μαθητές, υπάρχει πρόβλημα...

E: Από τι εξαρτάται η πειθαρχία;

M: Από τους γονείς του, πώς μεγάλωσε, τους φίλους του, τη συμπεριφορά των υπόλοιπων γύρω του... Από γνωστούς γονέων, από όλο το περιβάλλον γενικά... Οι αντιδράσεις που βλέπει γύρω του, ανθρώπους π.χ στο δρόμο, βλέπει κάποια πράγματα που μπορεί να αλλάξουν το χαρακτήρα του... Επίσης εξαρτάται και από τον χαρακτήρα του καθηγητή και του μαθητή, πώς θα κολλήσουν μεταξύ τους... Γιατί αν εγώ κάνω μια βλακεία και ο άλλος είναι ανεκτικός, μπορεί να με κοροϊδέψει για πλάκα και να συνεχίσει το μάθημα... Αν ο άλλος είναι απότομος και δεν ανέχεται τίποτα, θα αρχίσουμε να μαλώνουμε... Μεγάλος αριθμός των καθηγητών δεν έχει σωστή στάση απέναντι στο μάθημα, δεν μπορεί να απαιτήσει από τον μαθητή να κάνει ό,τι του πει... Δεν γίνεται να κάθεται στην έδρα, να μην κουνιέται, να βάζει ένα βιβλίο κάτω και να λέει τον μαθητή 'Διάβασε εκεί, διάβασε εκεί...' και οι μαθητές να φοβούνται να μιλήσουν... Θα έπρεπε να είναι λίγο πιο ανεκτικοί... Όχι τόσο απότομοι και να μην μπορούν να συνειδητοποιήσουν τι γίνεται γύρω τους και με το παραμικρό να πανικοβάλλονται και να βγάζουν έναν μαθητή έξω... Πρέπει να κάνουν πιο ενδιαφέρον

το μάθημα, να μην καθόμαστε σε μία καρέκλα και να κοιτάμε το μάθημα μπροστά... Κάποιοι μαθητές είναι πιο δραστήριοι, κινητικοί... Δεν μπορούν να κάτσουν 45' να κοιτάνε τον καθηγητή... Συνήθως έχουν πιο κακούς βαθμούς από άλλους, χωρίς να σημαίνει ότι έχουν λιγότερο μυαλό από τους πειθαρχημένους... Απλά δεν αφήνουν τον εαυτό τους να δείξει στον καθηγητή τι μπορούν να κάνουν... Φταίει και ο διευθυντής για την κατάσταση που επικρατεί στο σχολείο. Ο περσινός διευθυντής ήταν ανώτερος από τη φετινή. Υπήρχαν περισσότερες ωριαίες αποβολές, αλλά συζητούσαμε πολύ με τον διευθυντή, ερχόμασταν σε μία συνεννόηση, βγάσαμε μία άκρη. Τώρα, η διευθύντρια τους λέει να μη βγάζουν με ωριαίες, οι καθηγητές ζορίζονται πάρα πολύ, οι μαθητές κάνουν πολλές βλακείες και δε βγαίνουν και στο τέλος, ο καθηγητής δεν αντέχει άλλο και δίνει ημερήσια αποβολή. Με αυτόν τον τρόπο, νομίζουν ότι είναι για καλύτερα, αλλά ανεβαίνουν οι αποβολές και πέφτουν οι ωριαίες. Που η ωριαία είναι καλύτερη από την ημερήσια, γιατί το συζητάς λίγο με τον διευθυντή, κάθεται, σου λένε δύο πράγματα. Η φετινή διευθύντρια δεν μπορεί να κάτσει να συζητήσει. Δεν έχει την ικανότητα να μιλήσει με ένα παιδί.

E: Είναι αναγκαία η πειθαρχία;

M: Παντού είναι, όχι μόνο στο σχολείο... Χωρίς πειθαρχία δε θα μπορούσαν ούτε οι καθηγητές να κάνουν μάθημα, ούτε οι μαθητές να έρθουν στο σχολείο να παρακολουθήσουν.... Γενικά, αν δεν υπάρχει πειθαρχία, δεν μπορούν να συνεργαστούν δύο άνθρωποι...

E: Με ποιους τρόπους εκδηλώνεται η απειθαρχία;

M: Ένας μαθητής να μιλάει στην τάξη, δεν επιτρέπει τους καθηγητές να κάνουν τη δουλειά τους, τους διακόπτει, τους τσιγκλάει χωρίς να πάρει το λόγο, πετάει χαρτάκια.... Μπορεί να έχει κακή συμπεριφορά απέναντι σε άλλους μαθητές, να πουλάει μαγκιά και να τους φοβερίζει, να κάνει πράγματα που απαγορεύονται π.χ κάπνισμα, κινητό...

E: Τι κάνουν οι καθηγητές για να διατηρήσουν την τάξη;

M: Εκεί φαίνεται η πειθαρχία του καθηγητή... Ένας μπορεί να πιάσει τον μαθητή και να του μιλήσει, να του εξηγήσει και να βγάλουν μια άκρη... Ο άλλος μπορεί να του πει 'δε θέλω να σε βλέπω μπροστά μου, βγες έξω, θα ζητήσω να πάρεις αποβολή...' Οι καθηγητές που έχουν πειθαρχία είναι πιο ήρεμοι και συζητούν με τους μαθητές... Οι άλλοι που δεν έχουν πειθαρχία, πανικοβάλλονται και πετάνε τον μαθητή έξω.... Υπάρχει και το ενδιάμεσο... Ένας καθηγητής μπορεί να μιλήσει σε έναν μαθητή 5 φορές, αν δεν καταλαβαίνει, ε στο τέλος, δεν μπορεί να κάνει κάτι άλλο... Αποβολή...

E: Ποιος είναι ο σκοπός της αποβολής;

M: Υποτίθεται να κάνουν τον μαθητή να στενοχωρηθεί, να πάρει απουσίες και να φοβάται να το ξανακάνει για να μην πάρει πάλι αποβολή. Αλλά δε γίνεται.... Πιο πολύ είναι για να γίνει ομαλά το μάθημα.

E: Λύνεται το πρόβλημα της απειθαρχίας με την ποινή της αποβολής;

M: Με τίποτα... Εγώ ο μόνος λόγος που σταμάτησα, είναι γιατί αν κάνω τώρα 2 απουσίες, θα μείνω... Αν είχα περιθώριο απουσιών, δε θα φοβόμουν να κάνω κάποια πράγματα...

E: Πιστεύεις ότι είναι δίκαιο το μέτρο της αποβολής ως μέσο πειθάρχησης και γιατί;

M: Σίγουρα όχι. Αν κάνω εγώ -που είμαι αυτός που είμαι- την ίδια βλακεία με έναν που έχει καλούς βαθμούς, καλή σχέση με καθηγητές και το κάνει πρώτη φορά, ενώ πρέπει να έχει την ίδια αντίδραση ο καθηγητής, εγώ μπορεί να πάρω ημερήσια αποβολή, εκείνος παρατήρηση, εγώ διήμερη, εκείνος ημερήσια, κάπως έτσι...

E: Ποια είναι η άποψή σου σε σχέση με τον τρόπο που εφαρμόζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς η ποινή της αποβολής;

M: Αν ένας καθηγητής είναι γονιός, μπορεί να ξέρει περισσότερα πράγματα για τις αντιδράσεις των παιδιών, πώς μπορούν να συμπεριφερθούν. Αν δεν έχει παιδιά, μπορεί να φρικάρει αν γίνει κάτι και να φοβηθεί, θέλει να αντιδράσει γρήγορα, να ξεφύγει... Επίσης, αποβάλλονται πιο πολλά αγόρια, γιατί είναι πιο αντιδραστικοί συνήθως... Είναι ένα στερεότυπο ότι τα αγόρια είναι πιο ζωηρά από τα κορίτσια και οι καθηγητές πάντα με τα κορίτσια θα κάτσουν να συζητήσουν, να βρουν μία λύση και θα φύγουν. Τα κορίτσια κάνουν πράγματα, αλλά δεν αποβάλλονται ποτέ. Μπορεί ένα αγόρι ήσυχο, αν γίνει κάτι, να αποβληθεί ευκολότερα από ένα κορίτσι που έκανε κάτι πιο σοβαρό. Πιστεύω όμως ότι είναι και θέμα ρατσισμού... Αν ο καθηγητής είναι Έλληνας, μπορεί να αποβάλλει ευκολότερα έναν Αλβανό παρά έναν Έλληνα.

Οι καθηγητές δεν έχουν την ικανότητα να κάνουν μάθημα στους μαθητές, να τους δείξουν 2-3 πράγματα, χωρίς να χρειαστεί να διώξουν κάποιον από την τάξη. Μπαίνει ο άλλος καθηγητής στην τάξη και λέει 'βγες έξω', του λέω 'γιατί έκανα κάτι; Μου λέει 'όχι, θα κάνεις'. Άμα το κάνει αυτό, εγώ θα του πω 'τι βλακείες λες ρε, κάτσε κάνε μάθημα, θα κάτσω κι εγώ εδώ πέρα, αν κάνω κάτι, βγάλε με τότε...' Έχει γίνει αυτό με την καθηγήτρια μαθηματικών, η οποία μου είπε από την αρχή να βγω έξω, για να κάνει μάθημα. Της είπα ότι δεν θα κάνω κάτι και μου είπε, όχι δε νιώθω άνετα μαζί σου στην τάξη, θέλω να βγεις έξω. Όλα τα παιδιά άρχισαν να της μιλάνε και να της λένε ότι κάνει λάθος, μετά φεύγει αυτή, φέρνει τον διευθυντή. Ο διευθυντής δεν μπορούσε να κάνει κάτι, του είπα να βγω να τελειώνουμε, μου είπε 'όχι, δεν μπορείς να βγεις έτσι, της είπα να γράψει στο παρουσιολόγιο ότι είμαι μαζί του για να μην καταχωρηθεί η απουσία. Ο διευθυντής με πήρε στο γραφείο του και μιλούσαμε. Δεν συμφωνώ με αυτά... Δε γίνεται να κάνει κάποιο λάθος ένα παιδί και κατευθείαν να αρχίσουν 'ε θα σου βάλουμε αποβολή 2 μέρες'... Τι θα καταλάβει από αυτό το παιδί; Θα πάει και θα το ξανακάνει... Πρέπει να βρουν κάποιον άλλον τρόπο... Δεν μου αρέσουν οι κανόνες του σχολείου. Αν σκεφτόταν το σχολείο να αλλάξει τα πράγματα κι εγώ θα συμφωνούσα πολύ. Αλλά αυτό που κάνουν, δεν είναι σωστό. Όταν έχουν μια αντίληψη που είναι λάθος για να κάνουν μάθημα, ή άλλοι καθηγητές που δεν μας κάνουν μάθημα, με στοχοποιούν και με κοιτάνε, έχουν κόμπλεξ πάνω μου γι' αυτό θέλω να τους σπάσω τα νεύρα. Τους δίνω δίκιο βέβαια έτσι, αλλά δε με νοιάζει...

E: Πώς επηρεάζει την σχολική σου πορεία και τη σχέση σου με τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις συμμαθητές/τριες και την οικογένεια;

M: Στους βαθμούς, τις απουσίες. Έχει επηρεαστεί η εικόνα μου στους καθηγητές, που ακούνε το όνομά μου και λένε ‘πάλι βλακεία έκανε;’ Ακόμη και καθηγητές που δεν έχω φέτος, έχουν ακούσει το όνομά μου. Με τους γονείς μου θα μιλήσουμε, αλλά ξέρει π.χ η μαμά μου ότι αν εγώ θέλω να κάνω κάτι, θα το κάνω. Δε θα με απειλήσει να μη βγω έξοδο κ.λπ. Μου έχει πει να μη βγω βόλτα και να κάτσω να διαβάσω, εγώ βγήκα. Δεν ακούω, αλλά τώρα βρήκαμε τρόπο και τα βρίσκουμε, δε θα με απειλήσει. Δε λειτουργώ γενικά με απειλές.

E: Πώς νιώθεις και πώς αντιδράς όταν σε αποβάλλει ένας καθηγητής;

M: Ανάλογα το τι έχει γίνει. Αν έχω κάνει χοντρή βλακεία, θα βγω κατευθείαν έξω, δε θα πω τίποτα. Στο τέλος, λυπάμαι και τον καθηγητή. Αν θεωρώ ότι έχω δίκιο και ότι με βγάζουν έξω άδικα, βρίζω τους καθηγητές, κινούμαι απειλητικά κατά πάνω τους. Όχι ότι θα κάνω ποτέ κάτι, να τους χτυπήσω... Μια άλλη φορά μπήκα μπροστά στον διαδραστικό πίνακα για να μη βλέπει κανείς. Ή τους λέω ‘βγαίνω, αλλά ελάτε έξω να μιλήσουμε τώρα, όχι μετά την ώρα. Δεν ήθελε, οπότε του είπα ‘δε βγαίνω’. Εμένα με έχει επηρεάσει ο τρόπος που οι καθηγητές προσπαθούν να έχουν την εξουσία και να κάνουν μάθημα. Καλώς ή κακώς έχουν μία εξουσία, την οποία εκμεταλλεύονται. Π.χ σε ένα κράτος ο βασιλιάς μπορεί να διατάξει τον αποκεφαλισμό κάποιου, αλλά καλύτερα θα ήταν να του πει ‘ρε φίλε, γιατί το έκανες αυτό, έλα να το συζητήσουμε. Άντε φύγε, δε θα σε κάνω τίποτα.’ Οι καθηγητές πάνε σε αυτό το άκρο, δε θα βρουνε το ενδιάμεσο. Αποβάλλουν, δεν μπορούν να κάνουν τίποτα παραπάνω. Κάθε φορά μου λένε θα σου βάλω αποβολή, θα πάρω τηλέφωνο σπίτι σου... Ε κι εγώ τι να κάνω...

E: Τι άλλο θα πρότεινες για την αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς;

M: Να αλλάξουν τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Φοβούνται να μας πάνε εκδρομές γιατί κάναμε αυτά που κάναμε από πέρυσι. Πρέπει να ξεχνάνε την προηγούμενη χρονιά, να αρχίζουν να κάνουν κάποιες δραστηριότητες για να είναι πιο χαλαρό το σχολείο. Πρέπει να αλλάξει και ο χαρακτήρας των καθηγητών απέναντι στο μάθημα. Π.χ πάει ένας καθηγητής να κάνει μάθημα... Πρέπει να κάνει μάθημα ανάλογα με αυτούς που έχει μπροστά του. Άλλο μάθημα θα κάνει... Πρέπει να ξέρει ποιος είναι μπροστά του και τι θα κάνει. Αν οι μαθητές θέλουν να προχωράνε γρήγορα και να είναι ήσυχοι και να κάνουν αυτό που θέλει ο καθηγητής, καλύπτουν την ύλη και έχουν χρόνο και για άλλα πράγματα. Τώρα, σε μία άλλη τάξη, αν οι μαθητές δεν έχουν όρεξη και κάνουν ό,τι βλακεία τους κατέβει για να σταματήσει το μάθημα, ο καθηγητής δεν μπορεί να κάνει τα ίδια που κάνει στην άλλη τάξη, πρέπει να είναι λίγο πιο χαλαρός, να βρει τρόπο να κάνει τα βασικά, που πρέπει να γίνουν σίγουρα και μετά να κάνει κάποια έξτρα πράγματα ή να πάει με την ταχύτητα που πάει σε άλλα τμήματα.

Να μην περιορίζονται μόνο σε αυτά που τους λέει το υπουργείο, ότι ‘πρέπει να κάνετε αυτό κι αυτό κι αυτό από το βιβλίο...’, μπορεί ένας καθηγητής να πει τα παιδιά να πάνε σε ένα δασάκι να κάνουν μάθημα και τα παιδιά ήταν πιο ήσυχα, ενώ μας λένε ότι αν μας βγάλουν έξω, θα κάνουμε φασαρία... Και άλλα είναι που μπορούν να γίνουν...

Οι αποβολές δεν βοηθούν. Έχω πάρει πάρα πολλές και συνεχίζω να κάνω τα ίδια. Αν βλέπουν μαθητές που κάνουν ανάρμοστα πράγματα, πέρυσι π.χ ο διευθυντής μου έλεγε, αν είμαι οκ μέσα στην τάξη, θα μου δίνει μία ώρα την εβδομάδα να κάθομαι έξω. Σαν κίνητρο... Και αυτό λειτούργησε... Έφαγα μία αποβολή στο τέλος που μάλωσα με μία καθηγήτρια... Πέρυσι είχα πάρει 6 αποβολές, μετά τη συμφωνία, πήρα άλλη μία. Άρα θα μπορούσαν να δίνονται κίνητρα στους μαθητές για να ακολουθούν τους κανόνες και να είναι ήσυχοι στην τάξη. Θα μπορούσαν αντί να αποβάλλουν, να πουν 'πήγαινε λίγο στη διευθύντρια να μιλήσετε και ξαναέλα. Αυτό θα βοηθήσει περισσότερο από την ωριαία που εγώ θα πάρω το κινητό μου, τα τσιγάρα μου και θα βγω έξω. Είναι πιο αποτελεσματικό το άλλο.

E: Πώς ήταν η προσαρμογή σου στο νηπιαγωγείο; Η σχέση σου με νηπιαγωγούς;

M: Στα νήπια είχα μία πάρα πολύ καλή νηπιαγωγό. Δε μάλωνε ποτέ κάποιο παιδί, θα γελούσαμε, περνούσαμε καλά μέσα στην τάξη... Παίζαμε... Τότε περισσότερο μάλωνα με τους γονείς μου, γιατί στα νήπια είχαμε μια εβδομάδα πρωί μια εβδομάδα απόγευμα... Το απόγευμα δεν ήθελα να πάω, μου λέγανε θα με πάνε με τις πτυζάμες, 'βάλε ρούχα'...

E: Έπειτα στο δημοτικό;

Στην Α' και Β' δημοτικού είχαμε μία πολύ καλή δασκάλα, πήγαιναν όλα τέλεια... Στη Γ' και Δ' τάξη, άρχισαν οι βλακείες, γιατί είχαμε για δασκάλα τη μαμά μιας συμμαθήτριάς μου. Συνεχώς έδειχνε προσοχή προς την κόρη της... Και στο άλλο τμήμα η δασκάλα είχε το παιδί της στην τάξη, αλλά το παιδί της την έλεγε 'κυρία', όχι 'μαμά'... Έχει μεγάλη διαφορά... Ήμουν μικρός, δεν μπορούσα να κάνω πολλά πράγματα, όμως θυμάμαι αυτό μου είχε σπάσει τα νεύρα και σε μένα και σε άλλα παιδιά. Τότε δεν αντιδρούσα, δεν έβριζα, αλλά πήγαινα σπίτι και έλεγα στη μαμά μου ότι δεν μου αρέσει καθόλου το μάθημά της. Ενώ στην Α' και Β' δημοτικού έπαιρνα την τσάντα και πήγαινα να διαβάσω, στη Γ' και Δ' τάξη, έτρωγα και μετά καναπέ, τηλεόραση, δεν ασχολούμουν καθόλου με το σχολείο. Δεν ήθελα να της πάω γραμμένη άσκηση, γιατί ήξερα ότι δεν θα το εκτιμήσει. Στην Ε' και ΣΤ' ήρθαμε στο χωριό, δεν ήξερα κανέναν... Υπήρχαν δύο τμήματα στην τάξη. Στο ένα ήταν ένας δάσκαλος που ήταν καταπληκτικός, είμαι τυχερός που τον είχα, γιατί βγήκε στη σύνταξη την επόμενη χρονιά. Στο άλλο τμήμα είχαν μία που ούρλιαζε, δεν μπορούσε να κάνει μάθημα. Ήθελε να το κάνει όπως το ήθελε εκείνη. Αν κάτι την εμπόδιζε, δεν μπορούσε να το ελέγξει. Ο δικός μας είχε πολλή πλάκα, πέρασα καλά... Μπορεί να έλεγα ένα αστείο, να κοροΐδευε κι εκείνος, να με 'τάπωνε' και να μην μπορούσα μετά εγώ να μιλήσω. Είχε πολλή πλάκα.

E: Στο γυμνάσιο πώς ήταν η προσαρμογή και η σχέση σου με τους καθηγητές;

M: Στο γυμνάσιο ήμουν μαζεμένος, φοβισμένος... Στην ΣΤ' ήμουν ο πιο μεγάλος, οι μικροί μας χαιρετούσαν... Έρχομαι εδώ ψαρωμένος στην τάξη, δε μιλούσα καθόλου... Φτάνει το τέλος της Α' γυμνασίου, άρχισε ο χαβαλές με μία καθηγήτρια, το παρακάναμε, αλλά δεν είχα πάρει καμία αποβολή, ίσως μια ωριαία... Τρόμαξα τότε

που πήρα ωριαία...Μετά στη Β' γυμνασίου, πρώτη μέρα δύο ωριαίες... Με επηρέασε το καλοκαίρι... Πάμε στη Χαλκιδική με παρέα και κάνουμε βλακειές...

E: Υπήρξαν σημαντικά γεγονότα στη ζωή σου που μπορεί να επηρέασαν την συμπεριφορά σου; (π.χ μετακόμιση, ασθένεια, θάνατος αγαπημένου προσώπου, εντάσεις στο σπίτι)

M: Σίγουρα κάτι θα υπάρχει.... Δεν μπορώ να σκεφτώ... Είχε πεθάνει η προγιαγιά μου, ο θεός μου, ήμουν μικρός... Όταν μετακομίσαμε, φοβόμουν στην αρχή, αλλά μου αρέσει περισσότερο εδώ παρά εκεί...

E: Με ποιον τρόπο σημαντικοί άλλοι έχουν επηρεάσει τη συμπεριφορά σου; (φίλοι, συγγενείς κ.ά)

M: Στην τάξη περνάω καλά, κάνω χαβαλέ. Αν όλα τα παιδιά μου λέγανε 'σκάσε, βούλωσέ το, δε θα έκανα κι εγώ κάτι...' Αλλά τα παιδιά γουστάρουν αυτό που γίνεται. Δεν το κάνω για να γελάσουν τα παιδιά, αλλά για να κάνω εγώ το χαβαλέ μου. Μ'αρέσει.... Σίγουρα με επηρεάζουν οι φίλοι μου. Κάθε καλοκαίρι πάμε στη Χαλκιδική με παρέα, τους ξέρω 7-8 χρόνια και κάνουμε χαζομάρες... Οι γονείς μου είναι αυστηροί στα θέματα που τους ενδιαφέρουν και χαλαροί σε θέματα που δεν τους ενδιαφέρουν... Με το σχολείο έχουν κουραστεί... Με συμβουλεύουν στο λύκειο να προσέξω γιατί θα καθορίσει τη ζωή μου...

Μαθητής 3

E: Ποια είναι η σχέση σου με το σχολείο;

M: Χάλια. Δε θέλω να πηγαίνω σχολείο, γιατί θα μείνω πάλι. Δε μ'αρέσουν ούτε τα μαθήματα ούτε οι καθηγητές. Το μόνο ωραίο είναι οι φίλοι στο σχολείο.

E: Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο σκοπός της εκπαίδευσης;

M: Τίποτα... Ένα χαρτί που μπορεί να μη χρειαστεί πουθενά στο τέλος... Το σχολείο δε μου προσφέρει τίποτα, μου τρώει 7 ώρες από τη ζωή μου, τζάμπα δηλαδή... Πολύ λίγα πράγματα μαθαίνω... Λίγο επηρεάζει το μέλλον μου...

E: Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο ρόλος του μαθητή;

M: Φασαρία, ύπνος, καυγάς με καθηγητές...(Γελάει)... Να γράφει, να διαβάζει...

E: Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο ρόλος του καθηγητή;

M: Να διδάσκει μάθημα...

E: Τι σημαίνει σχολική πειθαρχία;

M: Να ακολουθείς κάποιους κανόνες...όπως στο στρατό.. Να μάθεις κάποια πράγματα, να μην αντιμιλάς... Αυτό το κάνω κάθε μέρα...

E: Από τι εξαρτάται η πειθαρχία;

M: Από την οικογένεια, από τον τρόπο που μεγαλώνουν το παιδί. Αν λείπει π.χ ο πατέρας ή η μάνα, το παιδί αρχίζει και κάνει βλακείες... Αν οι γονείς σου σου λένε συνέχεια 'όχι, όχι, όχι', θα κάνεις κι εσύ κάτι για να ξεσπάσεις. Και ο χαρακτήρας του παιδιού επηρεάζει...

E: Εσένα τι σε δυσκολεύει στο να ακολουθήσεις τους κανόνες του σχολείου;

M: Δεν μπορώ το μάθημα, δε θέλω... Ανάλογα το μάθημα... Για μουσική οκ, μπορεί να κοιμηθώ. Κάνουμε βλακείες, είμαστε πιο ζωηροί από άλλους, έχουμε χαμηλούς βαθμούς... Δεν πάω τους καθηγητές, το μάθημα που κάνει ο καθηγητής και ο ίδιος καθηγητής, ο τρόπος που συμπεριφέρεται...

E: Είναι αναγκαία η πειθαρχία;

M: Ανάλογα. Εγώ πιστεύω αυτό που κάνουν οι καθηγητές είναι να μας έχουν όλους στρατιωτάκια και να μας κάνουν να κάνουμε αυτό που θέλουνε. Όπως τα αφεντικά με τους υπαλλήλους. Αυτό που γίνεται στο σχολείο, κάτι παρόμοιο μας κάνουν κι έξω. Είναι αναγκαία η πειθαρχία, αλλά υπερβολή, είπαμε όχι τόσο κανόνες... Σε όλα τα σχολεία έτσι είναι, δεν μπορείς να κάνεις τίποτα. Αν αρχίσει να καπνίζει ένας μαθητής, να πάει πίσω να καπνίσει... Δε θα τον δει κανένας. Αν το ξέρουν οι γονείς του, γιατί να μην το κάνει; Δε συμφωνώ με τα μέτρα που παίρνουν όταν δεν ακούμε σε έναν κανόνα. Θέλουμε ένα σχολείο πιο χαλαρό. Να μην υπάρχουν τόσα πολλά, να σε απειλούν με ωριαίες, να σε πάνε στο γραφείο, να φας διήμερη...

E: Με ποιους τρόπους εκδηλώνεται η απειθαρχία;

M: Και τι δεν έχουμε κάνει... Καπνίζουμε, κάνουμε φασαρία στην τάξη, φωνάζουμε, χαλάμε το μάθημα, αντιμιλάμε στους καθηγητές, βρίζουμε, έχουμε κάνει φυσοκάλαμο στην τάξη, έχουμε σπάσει τζάμι, χορεύουμε στα θρανία. Εμείς είμαστε χαρούμενοι... Οι καθηγητές φταίνε για μια ζωή... Εγώ είχα φέρει σκορδάκια και πετούσαμε μέσα στην τάξη. Κάνουμε όλοι βλακείες γιατί δε μας πήγαν τριήμερη εκδρομή. Μας λένε ότι είμαστε το χειρότερο τμήμα. Βγάλαμε τα φύλλα από ένα βιβλίο και τα κάναμε μπαλάκια. Ο διευθυντής μας είπε να πάμε να τα μαζέψουμε και δεν πήγαμε ποτέ. Παίζαμε θάρρος ή αλήθεια... Μου είπαν να μπω σε ένα τμήμα και να πω 'γεια', το έκανα...

E: Τι κάνουν οι καθηγητές για να διατηρήσουν την τάξη;

M: Κάνουν μάθημα και απειλούν με ωριαίες. Απειλούν και τους λέμε να μας βγάλουν με ωριαία και δε μας βγάζουν. Όταν τη ζητάμε, δεν μας τη δίνουν, όταν δεν τη θέλουμε, μας βγάζουν έξω. Αν ο καθηγητής κάνει το μάθημα και μετά φωνάζει, θα αρχίσω να φωνάζω κι εγώ. Αν ο καθηγητής κάθεται στην έδρα και κάνει μάθημα, είναι βαρετό το μάθημα και κάνουμε βλακείες μετά. Ένας καθηγητής μου είχε πει να βγω έξω, του λέω 'γιατί να βγω;' και μου είπε 'γιατί στο λέω...' Σηκώνομαι, βαράω το χέρι στο θρανίο και του λέω 'όχι δε θα βγω έξω'.

E: Ποιος είναι ο σκοπός της αποβολής;

M: Μπας και βάλουμε μυαλό. Πού τέτοια τύχη! Γιατί και να μας αποβάλλουν καταλαβαίνουμε κάτι; Αφού τα ξανακάνουμε, δεν έχει νόημα.

E: Λύνεται το πρόβλημα της απειθαρχίας με την ποινή της αποβολής;

M: Όχι, δε λύνεται. Δεν ξέρω γιατί συνεχίζουν, ενώ βλέπουν ότι δε λύνεται. Μην το κάνετε αυτό, γιατί θα σας βάλω ωριαία... Γιατί να μας βάλεις ωριαία; Γιατί μας απειλούν, δεν έχω καταλάβει... Ο διευθυντής με είχε γράψει σε όλο το ποινολόγιο, το δικό μου και άλλα δύο ονόματα. Εμείς κάναμε κυρίως τις βλακείες. Μας είχε κρατήσει ο διευθυντής τον τελευταίο μήνα, αλλιώς θα είχα φύγει από το σχολείο με μετεγγραφή, τώρα δε θα ήμουν εδώ. Μπορεί να τον λέγαμε τα 1002, να τον κοροϊδεύαμε, αλλά είναι πολύ καλός, συζητήσιμος, με ρωτούσε γιατί το κάνω αυτό. Ηρεμούσα και έμπαινα πιο ήσυχος στην τάξη. Προτιμώ να έρθει πάλι αυτός. Η τωρινή διευθύντρια βγάζει κακία, κατευθείαν ωριαία, σκέτα νεύρα.

E: Πιστεύεις ότι είναι δίκαιο το μέτρο της αποβολής ως μέσο πειθάρχησης και γιατί;

M: Ανάλογα τις φορές. Άμα κάνω βλακείες και τη φάω εγώ, οκ. Αλλά πολλές φορές με έχουνε στο μάτι και όποιος κάνει βλακεία, την τρώω εγώ πάντα, χωρίς να ξέρω ποιος το έκανε. Οπότε εκεί ήταν άδικο.

E: Ποια είναι η άποψή σου σε σχέση με τον τρόπο που εφαρμόζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς;

M: Μόνο τα αγόρια αποβάλλουν. Κορίτσια δεν έχουν βγει ποτέ. Μόνο 1-2 φορές... Οι καθηγητές είναι ό,τι να 'ναι, δεν μπορώ να τους καταλάβω. Σίγουρα είμαστε αγόρια, έχουμε ζωηράδα, αλλά εντάξει, είπαμε, όχι να τρώνε κι αυτοί που δε φταίνε κι αυτοί που φταίνε να μην τρώνε. Αν κάνω κάτι εγώ και ένα κορίτσι, το ίδιο πράγμα, θα αποβάλλουν εμένα μόνο. Επειδή είναι κορίτσι, σιγά μην τη βγάλουν έξω. Και κάποιοι μαθητές έχουν μπει στο μάτι του καθηγητή.

E: Πώς επηρεάζει την σχολική σου πορεία και τη σχέση σου με τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις συμμαθητές/τριες και την οικογένεια;

M: Εγώ τους έλεγα να βγάλουν κι εμένα έξω, αν έβγαζαν κάποιον συμμαθητή μου. Ο πατέρας μου με ρωτάει 'γιατί το έκανες αυτό;' Δε με βάζει τιμωρία, όλη μέρα λείπει. Απλά μου μιλάνε, το συζητάμε, αλλά πού μυαλό... Κενό αέρος εγώ...

E: Πώς νιώθεις και πώς αντιδράς όταν σε αποβάλλει ένας καθηγητής;

M: Είμαι θυμωμένος και αντιμιλάω. Του λέω να μη μου βάλει απουσία, αν βάλει, βρίζω.

E: Τι άλλο θα πρότεινες για την αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς;

M: Δεν έχω ιδέα. Αν δεν ήμουν απείθαρχος, μπορεί να ήξερα. Δε θέλω να είμαι ήσυχος, είμαι από μικρός φασαριόζος. Ίσως αν μας έδιναν λεφτά... (γελάει)

E: Πώς ήταν η προσαρμογή σου στο νηπιαγωγείο; Η σχέση σου με νηπιαγωγούς;

M: Στο νηπιαγωγείο ήμουν λίγο ζωηρός. Πετούσα τουβλάκια στα παιδιά.

E: Έπειτα στο δημοτικό;

Από την Β' μέχρι την ΣΤ' σε ένα καρεκλάκι ήμουν, δεν έκανα μάθημα. Η γυμνάστρια είχε ένα καρεκλάκι... Βρέχαμε τα κορίτσια... Η διευθύντρια δε μας άντεχε άλλο. Πετούσα μπάλες στην ταράτσα, πέταξα μπάλα μέσα στην τάξη και χτύπησα έναν δάσκαλο. Είμαι ζωηρός, δεν μπορώ να μείνω ήρεμος, δεν ξέρω. Παρέα είχα από το νηπιαγωγείο. Κάποιοι δάσκαλοι ήταν πολύ καλοί. Μία άλλη δασκάλα ήταν πολύ τρελή, λυπάμαι τα παιδιά που την έχουν. Είναι αυτή... Με έκραζε όλη την ώρα, την έκανα βλακείες.

E: Στο γυμνάσιο πώς ήταν η προσαρμογή και η σχέση σου με τους καθηγητές;

M: Στην Α' γυμνασίου ήμουν ψαρωμένος, είχα αποβολές, αλλά όχι πολλές. Στη Β' γυμνασίου κάναμε πολλά. Παίρναμε τηλ. τον διευθυντή, ζητούσαμε να μιλήσουμε με κάποιον συμμαθητή. Πήραμε την πυροσβεστική και είπαμε ότι έχει πάρει φωτιά. Στη Γ' τα ίδια.

E: Υπήρξαν σημαντικά γεγονότα στη ζωή σου που μπορεί να επηρέασαν την συμπεριφορά σου; (π.χ μετακόμιση, ασθένεια, θάνατος αγαπημένου προσώπου, εντάσεις στο σπίτι)

M: Στο δημοτικό είχε πεθάνει η γιαγιά μου. Είχα στενοχωρηθεί πολύ...

E: Η δική σου ασθένεια;

M: Όλα καλά, το ξεπέρασα, σιγά! Κι άλλοι μπορεί να το 'χουν πάθει. Η γιαγιά μου πέθανε από κάτι τέτοιο. Ένα χρόνο δεν πήγα σχολείο, στο δημοτικό. Πάλι που είμαι ζωντανός, πάλι βλακείες κάνω.

E: Με ποιον τρόπο σημαντικοί άλλοι έχουν επηρεάσει τη συμπεριφορά σου; (φίλοι, συγγενείς κ.ά)

M: Έχουμε κάνει πολλές βλακείες με τους φίλους μου. Στη βόλτα, έχουμε πετάξει απλώςτρα από το μπαλκόνι στο δρόμο, έχουμε γράψει απειλητικά μηνύματα...

Μαθητής 4

E: Ποια είναι η σχέση σου με το σχολείο;

M: Καλή, έχω φίλους, γνώρισα κι άλλους... Τα μαθήματα δεν μπορώ, κάποιοι καθηγητές δε με χωνεύουν, θέλουν να με κάνουν να μείνω στην τάξη, περίμενα διαφορετικό το σχολείο, με κοπάνες, ότι θα φεύγεις όποτε θέλεις, αλλά τελικά αλλιώς είναι.

E: Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο σκοπός της εκπαίδευσης;

M: Λένε ότι είναι για να γίνεις κάτι όταν μεγαλώσεις, αλλά εντάξει, το γυμνάσιο είναι υποχρεωτικό. Άρα πρέπει να το βγάλω για να γίνω ποδοσφαιριστής. Μαθαίνω κάποια πράγματα...

E: Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο ρόλος του μαθητή;

M: Να έρχεται σχολείο, να διαβάζει, να είναι ήσυχος στην τάξη, να περνάει τις τάξεις.

E: Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο ρόλος του καθηγητή;

M: Να κάνει μάθημα στα παιδιά, όχι με φωνές, ήρεμα... Όχι να είναι αυστηρός, αδιάφορος, να είναι στην τάξη, να δείχνει βιντεάκια. Η καθηγήτρια μιλάει μόνη της και όλα τα παιδιά μιλάνε μεταξύ τους... Αν μπεις στην τάξη, είναι ζούγκλα, δεν ακούγεται τίποτα, μιλάει μόνη της.

E: Τι σημαίνει σχολική πειθαρχία;

M: Για μένα η πειθαρχία είναι δύσκολο... Δύσκολο να ακολουθήσω κανόνες. Λένε 'μην πηδάς απ'τα κάγκελα, μην τρέχεις, μην παίζεις μπουγέλο, στις τουαλέτες μην πετάτε χαρτιά. Να κάτσεις μες στην τάξη και να κάνεις ησυχία. Σου λέει 'μείνε ήσυχος, κοιμάσαι και πάλι σε ενοχλεί'. Να μην πεταγόμαστε...

E: Από τι εξαρτάται η πειθαρχία;

M: Αν από μικρός ίσως οι γονείς του του βάζανε κανόνες και μπορούσε να τους ακούει... Αν είσαι στρατιώτης μικρός, θα είσαι κι όταν μεγαλώσεις. Αν από μικρό όμως σε έχονε τίποτα, θα γίνεις αλήτης. Εγώ όταν ήμουν μικρός, δεν είχα κανόνες... Απλώς κάποιες φορές έχανα το play station για μήνες επειδή μπορεί να μη διάβαζα ή να έκανα χαζομάρες... Η τηλεόραση έκλεινε νωρίς επειδή είχαμε σχολείο... Άλλο τώρα που μεγάλωσα και θα δω μέχρι τις 3.00 και κινητό... Πάλι δεν πρέπει, αλλά ο οργανισμός μου... Έχουμε άλλο χαρακτήρα, δεν ακούμε κανόνες. Ακόμη, ο αριθμός μαθητών στην τάξη επηρεάζει. Τώρα στην τάξη είμαστε 24 άτομα, οι 6 είμαστε ζωηροί... Ο ένας επηρεάζει τον άλλον... Αν ήμασταν π.χ 10 άτομα στην τάξη, ίσως να μην γινόταν τόση φασαρία. Τα μαθήματα, δεν μπορώ να τα μάθω... Ενώ μαθαίνω 300 τραγούδια τραπ και βάλε, δεν μπορώ να μάθω μάθημα... Δεν ξέρω γιατί με δυσκολεύει να ακολουθήσω τους κανόνες. Παίζει ρόλο και η βαθμολογία, πιο πολύ αποβάλλονται μαθητές που είναι στον κόσμο τους...

E: Είναι αναγκαία η πειθαρχία;

M: Κανονικά ναι. Αλλά προσωπικά για μένα αυτοί οι κανόνες είναι σαν να είσαι το στρατιωτάκι τους, σαν ο μεγάλος να σε έχει εσένα στρατιωτάκι. Ενώ αν δεν ακούς κανόνες, θα παίρνεις αποβολές και θα σε βλέπουν αλλιώς. Με κακό μάτι...

E: Με ποιους τρόπους εκδηλώνεται η απειθαρχία;

M: Πετάγονται, κοιμούνται, σηκώνονται χωρίς να πάρουν άδεια, μιλάνε μέσα στην τάξη, κάνουν φασαρία, σηκώνονται να βγουν νωρίτερα για να προλάβουν το κυλικείο, στο διάλειμμα παίζουν μπουγέλο, πηδάνε κάγκελα, παίρνουν τις μπάλες της γυμναστικής Καπνίζουν... 'Ό,τι είπα, τα κάνω.... Βρέχαμε χαρτί και το πετούσαμε

στους τοίχους. Παίζαμε με το κινητό, πέταξα μια καρέκλα ανάποδα για να τη γυρίσω και πέτυχα μια συμμαθήτριά μου.

E: Τι κάνουν οι καθηγητές για να διατηρήσουν την τάξη;

M: Στην αρχή θα πουν 'μην κάνεις εκείνο, το άλλο, το σχολείο σε χρειάζεται...' αλλά αν συνεχίζεις και τους γράφεις στα παλιά σου παπούτσια, θα σου πουν 'δεν ασχολούμαι άλλο'... Μου λέγανε 'μην το κάνεις μην το κάνεις', εγώ τα έκανα και τώρα οι καθηγητές που δεν με χωνεύουν, δεν κάθονται να ασχοληθούν μαζί μου. Τη διευθύντρια την αγαπάω πάρα πολύ και με συμπαθεί πολύ... Μου λέει συνέχεια 'Γιατί βρε αγόρι μου, εμείς προσπαθούμε να μη μείνεις κι εσύ...' Συζητάμε, προσπαθεί να με προστατεύσει... όχι μόνο η διευθύντρια κι άλλοι καθηγητές...

E: Ποιος είναι ο σκοπός της αποβολής;

M: Για να σε τιωρήσουν... Πλέον δεν είσαι δημοτικό, θεωρούν ότι μεγάλωσες, έχεις και απουσίες, άρα μπορεί να μείνεις στην τάξη.

E: Λύνεται το πρόβλημα της απειθαρχίας με την ποινή της αποβολής;

M: Δεν ξέρω, όχι. Σε κάποιους μπορεί να δουλέψει.

E: Πιστεύεις ότι είναι δίκαιο το μέτρο της αποβολής ως μέσο πειθάρχησης και γιατί;

M: Ναι. Οι μαθητές που αποβάλλονται, συναντιούνται έξω, γνωρίζονται, μιλάνε μεταξύ τους, επηρεάζει ο ένας τον άλλον... Καπνίζει ο ένας, θα καπνίσει κι ο άλλος. Θα κάνει βλακεία ο ένας, θα κάνει κι ο άλλος... Θα συνεννοούνται, κάνουν παρέα μαζί... Όλοι έχουν παραβατική συμπεριφορά...

E: Ποια είναι η άποψή σου σε σχέση με τον τρόπο που εφαρμόζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς;

M: Τα αγόρια αποβάλλονται συχνότερα, όχι ότι δεν υπάρχουν και κορίτσια που κάνουν φασαρία. Τα αγόρια δεν μπορούμε να κάτσουμε να παρακολουθήσουμε π.χ 3 ώρες θέατρο, που μπορεί να κάνει ένα κορίτσι. Είναι πιο ήσυχες.

E: Πώς επηρεάζει την σχολική σου πορεία και τη σχέση σου με τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις συμμαθητές/τριες και την οικογένεια;

M: Στο δημοτικό δεν είχαμε αποβολές, όμως επειδή μια μέρα πήγαμε κρυφά με το λεωφορείο στην παραλία, η μαμά ενός φίλου μου του είπε να μην ξανακάνει παρέα μαζί μου. Εγώ φταίω; Αν σου πω να πέσεις από το γκρεμό, θα πέσεις; Εγώ έδωσα μια ιδέα κι εσύ συμφώνησες. Με τον μπαμπά μαλώναμε στην αρχή της χρονιάς γιατί δε μου έδινε το PSP και το κινητό και του είπα ότι δεν θα πηγαίνω σχολείο. Σε ποιον έκανα κακό; Σ'εμένα... Έχω ξεπεράσει το όριο των απουσιών. Παίρνω απουσίες, φαίνομαι το μαύρο πρόβατο... Αν ένα παιδί δεν έχει φάει καμία ωριαία και ημερήσια, οι καθηγητές τον βλέπουν με καλό μάτι. Αν ένας μαθητής έχει φάει πολλές ωριαίες και ημερήσιες/διήμερες, οι καθηγητές τον βλέπουν με το χειρότερο μάτι. Αυτό που με ενδιαφέρει τώρα είναι να περάσω την τάξη. Θα χάσω τους φίλους και τις φίλες μου.

Θα τους βλέπω να πηγαίνουν εκδρομές, αυτό είναι το χειρότερο. Δεν μπορώ να σκεφτώ το να μείνω στην τάξη.

E: Πώς νιώθεις και πώς αντιδράς όταν σε αποβάλλει ένας καθηγητής;

M: Χαρά αν έχω περιθώριο απουσιών, βγαίνω αμέσως έξω. Αν έχω πολλές απουσίες, θυμώνω, αντιδρώ, βρίζω και παρακαλάω να μη με βγάλουν.

E: Τι άλλο θα πρότεινες για την αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς;

M: Ο καθηγητής πρέπει να σε ηρεμήσει, να σου πει ποιο είναι το σωστό, ποιο είναι το λάθος... Να σε βοηθήσει...

E: Πώς ήταν η προσαρμογή σου στο νηπιαγωγείο; Η σχέση σου με νηπιαγωγούς;

M: Στο νηπιαγωγείο ανέβαινα πάνω στο κουκλόσπιτο, άνοιγα συρτάρια και έπαιρνα πράγματα, τα πετούσα... Πετούσαμε κάτι κυβάκια... Έπαιρνα κάτι πιατίνια και τα χτυπούσα, έβγαινα έξω... Αστέρι από μικρός...(γελάει)

E: Έπειτα στο δημοτικό;

M: Στο δημοτικό έκανα πολλές βλακείες, ό,τι έκαναν οι άλλοι, πολλές φορές όμως πετούσε μπάλα κάποιος έξω από το σχολείο και κατηγορούσαν εμένα. Στην Α' δημοτικού είχαμε έναν κακό δάσκαλο, με έπαιρνε από το αυτί, γιατί μέσα στην τάξη ανέβαινα πάνω στα θρανία και περπατούσα... Πηδούσα, μιλούσα, του σήκωσα το τηλ. και ήταν οι εταιρείες που χρεώνουν... Ήταν αυστηρός και ηλίθιος. Δεν ήξερε να κάνει μάθημα... Όλα τα μαθήματα για μένα είναι βαρετά. Ο δάσκαλος της μουσικής μιλούσε άσχημα, πήρε το μπουκάλι του νερού, έβρισε και το πέταξε προς τα πάνω μου. Στη Γ' δημοτικού πήγα σε άλλο σχολείο, ιδιωτικό, καλά ήταν. Στη Δ' τάξη άλλαξα πάλι σχολείο, πήγα σε δημόσιο. Εκεί έπρεπε να είχα πάει από την αρχή, είναι το καλύτερο σχολείο. Είχα πολύ καλό δάσκαλο στην Δ' και Ε' τάξη. Μετά στην ΣΤ' η δασκάλα φώναζε, μάλωνε, ήταν πολύ αυστηρή. Δεν μπορώ να ακούσω κανόνες. Στο ποδόσφαιρο, μου λέγανε να μη βαρέσω σουτ από μακριά, εγώ βαρούσα. Με έβγαζαν έξω. Ούτε τους προπονητές μου δεν άκουγα...

E: Στο γυμνάσιο πώς είναι η προσαρμογή και η σχέση σου με τους καθηγητές;

M: Με κάποιους έχω εξαιρετική σχέση, αρχικά μία καθηγήτρια δεν τη χώνευα, τώρα είναι η αγαπημένη μου. Μία άλλη τη χώνευα και τώρα δε θέλω να τη βλέπω μπροστά μου... Η μία ήταν ξινή και η άλλη ήταν καλός άνθρωπος... Τώρα με την πατερίτσα στο σχολείο, μου λένε να μην κάνω γυμναστική... Εγώ ανέβηκα πάνω στο πυροσβεστικό όχημα, σκαρφαλώνω, μπορώ με το ένα πόδι να ανέβω όπου θέλω... Δε θα μου πεις εσύ τι να κάνω... Τώρα δηλαδή, να αργήσεις να μπεις στην τάξη και να σε βγάζει έξω με απουσία. Αφού ήταν κι εκείνη έξω, πήγε στο γραφείο να βγάλει φωτοτυπίες. Οι συμμαθητές με υποστήριζαν. Αντέδρασα για να μη μου βάλει απουσία, αφού ήμουν έξω, περίμενα να μπει για να μπω κι εγώ. Και μου είπε 'τι θράσος είναι αυτό', αλλά έτσι είναι, έτσι συμπεριφέρεται ένας καθηγητής όταν θέλει να αφήσει έναν μαθητή στην τάξη από απουσίες. Ένα παιδί από Β' γυμνασίου μου κλώτσησε την

πατερίτσα, πήγα να το πω στη διευθύντρια και όταν μπήκα στην τάξη, ο κύριος μου είχε βάλει απουσία γιατί άργησα να μπω.

E: Υπήρξαν σημαντικά γεγονότα στη ζωή σου που μπορεί να επηρέασαν την συμπεριφορά σου; (π.χ μετακόμιση, ασθένεια, θάνατος αγαπημένου προσώπου, εντάσεις στο σπίτι)

M: Όταν χώρισαν οι γονείς μου, στενοχωρήθηκα, αλλά το έχω ξεπεράσει. Δεν είναι δικαιολογία να πούμε ότι έχω χωρισμένους γονείς και συμπεριφέρομαι έτσι, όχι.

Μαθητής 5

E: Ποια είναι η σχέση σου με το σχολείο;

M: Μέτρια. Μου αρέσει που είμαι με φίλους μου, αλλά πολλή καταπίεση, πολύ διάβασμα....

E: Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο σκοπός της εκπαίδευσης;

M: Θα έχω ένα χαρτί λυκείου για να βρω μια δουλειά.

E: Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο ρόλος του μαθητή;

M: Να σέβονται τους καθηγητές, να σέβονται το χώρο που είναι, να είναι συνεπείς με τις υποχρεώσεις τους, με τα μαθήματά τους...

E: Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο ρόλος του καθηγητή;

M: Να σέβονται τους μαθητές, να διδάξουν μάθημα...

E: Τι σημαίνει σχολική πειθαρχία;

M: Να σέβομαι τους καθηγητές και τους μαθητές.

E: Από τι εξαρτάται η πειθαρχία;

M: Από τους καθηγητές. Κάποιοι καθηγητές μας βγάζουν έξω χωρίς λόγο. Μπορεί να φταίνε άλλοι και να βγάζουν εμάς, έχει γίνει πολλές φορές αυτό. Αν δεν σέβεται ένας καθηγητής τους μαθητές, μετά κάποιοι αντιδρούν και δεν τον αφήνουν να κάνει μάθημα. Κάποιος καθηγητής δείχνει ότι δεν μας σέβεται όταν μας μοιράζει χαρτιά και τα πετάει έτσι ώστε να πέσουν κάτω, όταν ρωτάμε κάτι και δεν απαντάει ή απαντάει απότομα... Κάποιοι μαθητές μπορεί να το κάνουν για να φανεί ότι είναι κάποιοι... Τι άλλο; Το μάθημα μπορεί να είναι βαρετό, οπότε κάνουμε βλακείες για να περάσει η ώρα. Μπορεί να επηρεάζουν τα μικρά διαλείμματα. Όταν έχω 7ωρο, τις τελευταίες ώρες μπορεί να μην είμαι ήσυχος, είναι πολλές οι ώρες. Ή μπορεί να έχει γίνει κάτι και στην οικογένεια...

E: Είναι αναγκαία η πειθαρχία;

M: Ε ναι, επειδή ο καθένας θα έκανε ό,τι ήθελε και θα ήταν ανεξέλεγκτη η κατάσταση.

E: Με ποιους τρόπους εκδηλώνεται η απειθαρχία;

M: Κάπνισμα, κινητό... Να ενοχλεί άλλα παιδιά, να έρχεται αργοπορημένος, βρισιές, να μιλάει μέσα στην τάξη, καυγάδες...

E: Τι κάνουν οι καθηγητές για να διατηρήσουν την τάξη;

M: Μία-δύο παρατηρήσεις και μετά αποβολή. Κάποιοι βγάζουν και κατευθείαν, χωρίς παρατήρηση. Είχαμε κάνει και συνέλευση με τους καθηγητές και είπαμε ότι ένας καθηγητής θα πρέπει να κάνει σύσταση 3 φορές σε έναν μαθητή πριν τον βγάλει έξω με ωριαία... Μία μέρα είχα το χέρι μου προς τα πίσω, με είδε η καθηγήτρια και κατευθείαν με έβγαλε έξω. Της είπα να το συζητήσουμε και δεν ήθελε.

E: Ποιος είναι ο σκοπός της αποβολής;

M: Βγάζουν έξω τα παιδιά για να γίνει το μάθημα.

E: Λύνεται το πρόβλημα της απειθαρχίας με την ποινή της αποβολής;

M: Συνήθως ναι. Όχι πάντα όμως...

E: Ποια είναι η άποψή σου σε σχέση με τον τρόπο που εφαρμόζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς;

M: Καμιά φορά είναι άδικοι οι καθηγητές, κάποιος μαθητής μπορεί να αποβληθεί χωρίς να φταίει. Έχουν στοχοποιηθεί και αποβάλλονται άδικα. Είναι κι άλλοι που κάνουν φασαρία... Και κορίτσια και δεν τις βγάζουν έξω. Λένε 'κορίτσι είναι, δεν πειράζει...'

E: Πώς επηρεάζει την σχολική σου πορεία και τη σχέση σου με τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις συμμαθητές/τριες και την οικογένεια;

M: Αν δε φταίω δε μου λένε κάτι οι γονείς μου, αν φταίω, θα μου φωνάξουν να μη ξαναγίνει. Στο σχολείο ακούγεται το όνομά μου παραέξω και με βάζουν στο μάτι οι καθηγητές.

E: Πώς νιώθεις και πώς αντιδράς όταν σε αποβάλλει ένας καθηγητής;

M: Αν φταίω, θα βγω κατευθείαν.. Αν δε φταίω, αντιδράω και μένω μέσα. Αν νιώσω αδικημένος, βρίζω μέσα μου.

E: Τι άλλο θα πρότεινες για την αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς;

M: Στον τρόπο διδασκαλίας, να εξηγούν οι καθηγητές πιο καλά το μάθημα, ώστε να το καταλαβαίνουν όλα τα παιδιά. Να αλλάξει και η συμπεριφορά τους, να σέβονται. Μπορούν να χαμηλώσουν τους βαθμούς σε μαθητές που δεν ακούν τους κανόνες.

E: Πώς ήταν η προσαρμογή σου στο νηπιαγωγείο; Η σχέση σου με νηπιαγωγούς;

M: Στο νηπιαγωγείο θυμάμαι ότι ήταν όλα καλά, περνούσα καλά.

E: Έπειτα στο δημοτικό;

M: Εκεί άρχισα Β' Γ' δημοτικού να μιλάω μέσα στην τάξη, να κάνω φασαρία, να πηγαίνω στο γραφείο... εγώ και κάποιοι άλλοι ήμασταν πιο ζωντοί. Μόνο με μία δασκάλα δεν είχαμε καλή σχέση Γ' Δ'. Πολύ αυστηρή και απαιτητική.

E: Στο γυμνάσιο πώς ήταν η προσαρμογή και η σχέση σου με τους καθηγητές;

M: Δεν προσπαθώ πολύ, δε μου αρέσει να διαβάζω, αλλά πιστεύω ότι αυτό είναι και θέμα καθηγητών. Στα Μαθηματικά ίσως αν προσπαθούσα, θα τα κατάφερα καλύτερα.

E: Υπήρξαν σημαντικά γεγονότα στη ζωή σου που μπορεί να επηρέασαν την συμπεριφορά σου; (π.χ μετακόμιση, ασθένεια, θάνατος αγαπημένου προσώπου, εντάσεις στο σπίτι)

M: Όχι, τίποτα. Καλά τα πάμε με την οικογένειά μου, κυρίως με τη μητέρα μου, γιατί ο πατέρας μου λείπει λόγω δουλειάς. Φίλους έχω, βγαίνουμε βόλτες.

Μαθητής 6

E: Ποια είναι η σχέση σου με το σχολείο;

M: Δε μου αρέσει πολύ, είναι απαραίτητο, ερχόμαστε αναγκαστικά, έχουμε τις παρέες μας και προσπαθούμε να περάσουμε το χρόνο μας αντί να κάνουμε μάθημα.

E: Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο σκοπός της εκπαίδευσης;

M: Το σχολείο παίζει μεγάλο ρόλο στη ζωή μου και στον άλλων, μαθαίνουμε πράγματα, να συμπεριφερόμαστε έξω, αλλά είναι πολύ βαρετό. Πρέπει να ερχόμαστε για να περάσουμε τις τάξεις και μετά αν θέλει κάποιος, σπουδάζει. Επηρεάζει την πορεία μου, αλλά δεν έχω πει ποτέ στον εαυτό μου τώρα θα κάτσω να διαβάσω γιατί στο μέλλον θα μου έρθουν κακά πράγματα. Δεν μπορώ να το κάνω αυτό. Πιστεύω πως δε θα διαβάσω και θα περάσω σε μία ωραία δουλειά. Εκτός από το διάβασμα, είναι η συμπεριφορά, είναι οι παρέες... Αν έχεις μπει σε παρέα, σε ομάδα, μιλάς με τους φίλους σου... Επηρεάζει τη ζωή σου, να είσαι ευδιάθετος να βοηθήσεις τους άλλους αν γίνει κάτι...

E: Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο ρόλος του μαθητή;

M: Να κάνει ησυχία, να βλέπει τον καθηγητή όταν μιλάει και να μαθαίνει πράγματα.

E: Ποιος είναι κατά τη γνώμη σου ο ρόλος του καθηγητή;

M: Πρέπει να κάνει το μάθημα όπως του λέει το υπουργείο, αλλά πρέπει να είναι και αστείος, να κάνει πλάκες, όχι πολλές, αλλά να μην είμαστε συνέχεια με τα κεφάλια κάτω...

E: Τι σημαίνει σχολική πειθαρχία;

M: Να υπακούμε τους δασκάλους μας, να κάνουμε τις ασκήσεις μας, να μην είμαστε στρατιωτάκια, να κάνουμε και τις φασαρίες μας, αλλά το σημαντικό είναι να είμαστε ήσυχοι.

E: Από τι εξαρτάται η πειθαρχία;

M: Από τους καθηγητές. Με τους πιο πολλούς τα πάω καλά, κάνουμε πλάκες, μιλάμε... Νιώθω χαρούμενος που είναι αστείοι καθηγητές και καταλαβαίνουν τα παιδιά. Με άλλους δεν τα πάω τόσο καλά, γιατί είχα μείνει και δεν τα πάω τόσο καλά με τα μαθήματα, με έχουν βάλει στο μάτι. Δε νιώθω επηρεασμένος από αυτό, απλά δεν είναι τόσο ωραίο. Κάποιον μπορεί να τον κακολογούν και να του λένε ότι δε θα τα καταφέρει. Βέβαια ίσως οι καθηγητές θα έπρεπε να είναι πιο αυστηροί, γιατί παίρνουν θάρρος τα παιδιά και κάνουν φασαρία. Επίσης, από το σπίτι, πώς του φέρονται οι γονείς του και άλλα μέλη της οικογένειας, μπορεί να τον βαράνε, να του φέρονται άσχημα, και οι παρέες του μπορεί να τον παρασύρουν σε κακά πράγματα... Προσωπικά δεν δυσκολεύομαι να υπακούσω σε κανόνες, βαριέμαι να τους υπακούσω. Όχι πάντα, τις πιο πολλές φορές, όταν οι άλλοι μιλήσουν, θα μιλήσω κι εγώ.

E: Είναι αναγκαία η πειθαρχία;

M: Μέχρι ένα σημείο. Να είμαστε ήσυχοι, αλλά να κάνουμε και πλάκες, να μιλάμε με τους καθηγητές, να παίζουμε και κανένα παιχνίδι όποτε μπορούμε.

E: Με ποιους τρόπους εκδηλώνεται η απειθαρχία;

M: Φασαρία, φέρονται άσχημα, κοροϊδεύουν συμμαθητές, παιδιά, παίζουν ξύλο, καταστρέφουν πράγματα...Κινητό, κάπνισμα στις τουαλέτες...

E: Τι κάνουν οι καθηγητές για να διατηρήσουν την τάξη;

M: Τους μιλάνε... Κάνουν αστεία, παρατηρήσεις, έχουν υπομονή... Προς το τέλος της ώρας αν δεν αντέχουν άλλο, μας βγάζουν έξω με ωριαία, αλλά γίνεται σπάνια...

E: Ποιος είναι ο σκοπός της αποβολής;

M: Να μάθω το λάθος που έκανα και να μην το επαναλάβω. Να φύγει ο μαθητής από την τάξη, για να μπορέσει να γίνει το μάθημα.

E: Λύνεται το πρόβλημα της απειθαρχίας με την ποινή της αποβολής;

M: Ναι, όχι μόνιμα... Πολλοί μαθητές που τρώμε ωριαίες ή ημερήσιες, συνεχίζουμε αυτό το πράγμα... Δεν ξέρω γιατί, βγαίνει αυθόρμητα...

E: Ποια είναι η άποψή σου σε σχέση με τον τρόπο που εφαρμόζεται από τους/τις εκπαιδευτικούς;

M: Όσοι κάνουν φασαρία, θα πρέπει να πάρουν 3 παρατηρήσεις και μετά ωριαία. Αν ένας μαθητής δεν έχει κάνει ποτέ φασαρία και μία φορά που έκανε φασαρία, πάρει ωριαία, θα είναι άδικο. Νιώθω αδικημένος όταν κάποιες φορές ρίχνουν το φταίξιμο σε μένα ενώ δεν έκανα τίποτα.

E: Πώς επηρεάζει την σχολική σου πορεία και τη σχέση σου με τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις συμμαθητές/τριες και την οικογένεια;

M: Στις απουσίες, μπορεί να μείνω... Δεν επηρεάζει τη σχέση με τους καθηγητές. Στο διάλειμμα είμαστε φίλοι, θα κάνουμε αστεία... Η οικογένειά μου θα μου πει ότι κάνω κακό στον εαυτό μου αν μείνω... Να προσπαθώ... Τους φίλους μου δεν τους επηρεάζει...

E: Πώς νιώθεις και πώς αντιδράς όταν σε αποβάλλει ένας καθηγητής;

M: Αν μιλήσω μία φορά και με βγάλει έξω, νιώθω λίγο αδικημένος. Αν μιλάω πολύ και ενοχλώ, οκ. Γενικά, τα έχω κάνει όλα, έχω πετάξει και θρανίο κάτω, πόρτα.

E: Τι άλλο θα πρότεινες για την αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς;

M: Να είναι ήρεμος ο καθηγητής και να μην κάνουμε συνέχεια μάθημα. Να λέμε και κάνα αστείο να περάσει η ώρα.

E: Πώς ήταν η προσαρμογή σου στο νηπιαγωγείο; Η σχέση σου με νηπιαγωγούς;

M: Στο νηπιαγωγείο ήταν καλά, δε θυμάμαι κάτι.

E: Έπειτα στο δημοτικό;

M: Δημοτικό ήμουν στην Αθήνα, ήμουν καλός μαθητής. Δεν υπήρξαν προβλήματα.

E: Στο γυμνάσιο πώς ήταν η προσαρμογή και η σχέση σου με τους καθηγητές;

M: Στην Α' γυμνασίου, ειδικά, ήμουν πάρα πολύ χάλια. Η συμπεριφορά μου, έκανα ότι λιποθυμούσα μέσα στην τάξη, είχα πάρει πάνω από 5 ημερήσιες, έκανα πολλή φασαρία. Στη Β' έκανα λιγότερη φασαρία και φέτος ακόμη λιγότερη. Οι συμμαθητές που κάναμε παρέα με βοήθησαν να αλλάξω. Οι καθηγητές ένα διάστημα που διάβαζα πολύ, μου λέγανε συγχαρητήρια, στο σπίτι με είχαν επιβραβεύσει με πολλούς τρόπους. Εκεί είχα πει οκ θα συνεχίσω, αλλά δε συνέχισα. Είχαμε πάει με την οικογένειά μου να δούμε αν έχω απόσπαση προσοχής και μία φορά είδα και ψυχολόγο. Είχαμε πει ότι θα ξαναπάμε, αλλά δεν...

Παράρτημα 5

Διεθνής σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού

ΦΕΚ 192/Α'02.12.1992

Άρθρο 28

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στην εκπαίδευση και, ιδιαίτερα, για να επιτευχθεί η άσκηση του δικαιώματος αυτού προοδευτικά και στη βάση της ισότητας των ευκαιριών: α) Καθιστούν τη στοιχειώδη εκπαίδευση υποχρεωτική και δωρεάν για όλους. β) Ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάφορων μορφών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο γενικής όσο και επαγγελματικής, τις καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί, και παίρνουν κατάλληλα μέτρα, όπως η θέσπιση της δωρεάν εκπαίδευσης και της προσφοράς χρηματικής βοήθειας σε περίπτωση ανάγκης. γ) Εξασφαλίζουν σε όλους την πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία με όλα τα κατάλληλα μέσα, σε συνάρτηση με τις ικανότητες του καθενός. δ) Καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί τη σχολική και την επαγγελματική ενημέρωση και τον προσανατολισμό. ε) Παίρνουν μέτρα για να ενθαρρύνουν την τακτική σχολική φοίτηση και τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών.

2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη παίρνουν όλα τα κατάλληλα μέτρα για την εφαρμογή της σχολικής πειθαρχίας με τρόπο που να ταιριάζει στην αξιοπρέπεια του παιδιού ως ανθρώπινου όντος, και σύμφωνα με την παρούσα Σύμβαση.

3. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη προάγουν και ενθαρρύνουν τη διεθνή συνεργασία στον τομέα της παιδείας, με σκοπό να συμβάλλουν κυρίως στην εξάλειψη της άγνοιας και του αναλφαριθμητισμού στον κόσμο και να διευκολύνουν την πρόσβαση στις επιστημονικές και τεχνικές γνώσεις και στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους. Για το σκοπό αυτόν, λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη οι ανάγκες των υπό ανάπτυξη χώρων.

Άρθρο 29

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού πρέπει να αποσκοπεί: α) Στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και στην πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του και των σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του. β) Στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες και για τις αρχές που καθιερώνονται στο Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών. γ) Στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του. δ) Στην προετοιμασία του παιδιού για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς και τις εθνικιστικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και στα πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής. ε) Στην ανάπτυξη του σεβασμού για το φυσικό περιβάλλον.

2. Καμία διάταξη του παρόντος άρθρου ή του άρθρου 28 δεν μπορεί να ερμηνευτεί με τρόπο που να θίγει την ελευθερία των φυσικών ή νομικών προσώπων για τη δημιουργία και τη διεύθυνση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, υπό τον όρο ότι θα τηρούνται οι εκφρασμένες στην παράγραφο 1 του παρόντος άρθρου αρχές και ότι η παρεχόμενη στα ιδρύματα αυτά εκπαίδευση θα είναι σύμφωνη με τις ελάχιστες προδιαγραφές που θα έχει ορίσει το Κράτος.

Παράρτημα 6

Υπουργική απόφαση υπ' αριθμ. 44879/ΓΔ4/26-04-2024 (ΦΕΚ 2531/Β'/29-04-2024) περί παιδαγωγικών μέτρων και ενεργειών παιδαγωγικού χαρακτήρα.

Άρθρο 31

1) Ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών έχει την παιδαγωγική ευθύνη να προβαίνει σε ενέργειες και να εφαρμόζει πρακτικές για τη δημιουργία εντός της σχολικής μονάδας κατάλληλων προϋποθέσεων για την υλοποίηση των στόχων της εκπαίδευσης και για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριών, ώστε να σέβονται τους διαφορετικούς ρόλους και να αναγνωρίζουν την ανάγκη τήρησης των κανόνων. Για τον σκοπό αυτό, πρέπει να χρησιμοποιεί όλους τους διαθέσιμους τρόπους, ιδίως συμβουλευτικές συναντήσεις με τις υποστηρικτικές εκπαιδευτικές δομές, διαδικασία διαμεσολάβησης, για τη βελτίωση της συμπεριφοράς του/της μαθητή/τριας, την ενίσχυση της ατομικής υπευθυνότητάς του/της, καθώς και για την αντιμετώπιση κάθε αποκλίνουσας συμπεριφοράς που επιδεικνύει ο/η μαθητής/τρια εντός και εκτός σχολικής μονάδας.

2) Τα παιδαγωγικά μέτρα που δύνανται να εφαρμοστούν με γνώμονα το συμφέρον των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν αποκλίνουσα συμπεριφορά εντός και εκτός σχολικής μονάδας, κατά τον λόγο αρμοδιότητας του καθενός εκπαιδευτικού οργάνου, είναι τα ακόλουθα: α) προφορική παρατήρηση, β) επίπληξη, γ) ωριαία απομάκρυνση, δ) αποβολή από τα μαθήματα μέχρι τρεις (3) ημέρες, ε) αποβολή από τα μαθήματα μέχρι πέντε (5) ημέρες, στ) αποκλεισμός από πάσης φύσεως δράσεις, εκδηλώσεις, αθλητικές δραστηριότητες, εκπαιδευτικές εκδρομές/επισκέψεις/μετακινήσεις που διοργανώνει το σχολείο, σωρευτικώς ή διαζευκτικώς, εντός του τρέχοντος σχολικού έτους, ζ) αλλαγή τμήματος και η) αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος. Τα παραπάνω μπορούν να ισχύουν παράλληλα με τις δράσεις παιδαγωγικής μορφής, τις οποίες προτείνει ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών, σε συνεργασία με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς. Σε κάθε περίπτωση, τα προβλεπόμενα παιδαγωγικά μέτρα δεν εφαρμόζονται κατά την αναφερόμενη ως άνω σειρά, ενώ η λήψη τους θα πρέπει να κρίνεται, κάθε φορά (ad hoc), κατάλληλη και αναγκαία για την επίτευξη του επιδιωκόμενου παιδαγωγικού σκοπού.

3) Τα παιδαγωγικά μέτρα της παρ. 2 εφαρμόζονται ως εξής:

- i) Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει τα παιδαγωγικά μέτρα α, β και γ.
- ii) Ο/Η Διευθυντής/ντρια του σχολείου μπορεί να εφαρμόσει τα παιδαγωγικά μέτρα α, β, γ και δ.
- iii) Ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών μπορεί να εφαρμόσει τα παιδαγωγικά μέτρα α, β, γ, δ, ε, στ, ζ και η. Στην αρχή των συνεδριάσεων του Συλλόγου καλούνται υποχρεωτικά: α) το προεδρείο της Μαθητικής Κοινότητας του τμήματος και β) το προεδρείο του Μαθητικού Συμβουλίου του σχολείου για να καταθέσουν τις απόψεις τους, να παράσχουν τυχόν εξηγήσεις και στη συνέχεια αποχωρούν.
- iv) Το παιδαγωγικό μέτρο της αλλαγής τμήματος αποφασίζεται σε περιπτώσεις σοβαρών και επαναλαμβανόμενων παραπτωμάτων του/της μαθητή/τριας, τα οποία έχουν άμεσο αντίκτυπο στην εύρυθμη λειτουργία του τμήματος. Την αλλαγή τμήματος την επιβάλλει ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών για παιδαγωγικούς λόγους, συντάσσοντας προς τούτο πλήρως αιτιολογημένο πρακτικό - απόφαση.
- v) Το παιδαγωγικό μέτρο της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος επιβάλλεται σε εξαιρετικά αποκλίνουσα/ες συμπεριφορά/ές ή επαναλαμβανόμενες αποκλίνουσες

συμπεριφορές, ιδίως σε εκείνες που περιγράφονται στο άρθρο 4 του ν. 5029/2023 (Α' 55), καθώς και για τη φθορά/καταστροφή, μερική ή ολική, σχολικών κτιρίων, χώρων και παραρτημάτων αυτών και υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού εντός αυτών. Η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος επιβάλλεται με πλήρως αιτιολογημένο πρακτικό-απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών κατόπιν γνώμης του Συμβούλου Εκπαίδευσης Παιδαγωγικής Ευθύνης. Το παιδαγωγικό μέτρο της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος ισχύει από το σχολικό έτος εντός του οποίου επεβλήθη και ο/η μαθητής/τρια δεν μπορεί να μετεγγραφεί-επανεγγραφεί εφεξής και για κανένα επόμενο σχολικό έτος στην ίδια σχολική μονάδα από την οποία απομακρύνθηκε. Εξαιρέση αποτελούν οι περιπτώσεις έλλειψης αντίστοιχης σχολικής μονάδας στον ίδιο ή όμορο Δήμο ή αντίστοιχου τομέα ή αντίστοιχης ειδικότητας σε κάποια από τα Επαγγελματικά Λύκεια της ίδιας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ή της ανάγκης μετακίνησης σε άλλο νησί. Η διαδικασία που ακολουθείται για τη λήψη απόφασης αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος είναι η ακόλουθη:

Τουλάχιστον πέντε (5) ημέρες πριν από τη λήψη της απόφασης, ενημερώνονται εγγράφως οι γονείς ή κηδεμόνες του/της μαθητή/τριας, ή ο/η ίδιος/α αν είναι ενήλικος/η, και καλούνται σε ακρόαση ενώπιον του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών. Στην έγγραφη ενημέρωση, αναφέρεται ο τόπος, η ημέρα, η ώρα της ακρόασης και προσδιορίζεται το αντικείμενο του μέτρου και οι λόγοι που αιτιολογούν την εφαρμογή του. Ο/Η μαθητής/τρια αν είναι ενήλικος/η ή ο/η γονέας ή κηδεμόνας του/της, έχουν δικαίωμα να λάβουν πλήρη γνώση της υπόθεσης. Στη συνεδρίαση έχουν δικαίωμα να παρίστανται ο/οι κηδεμόνας/ες του/της μαθητή/τριας, ή ο/η ίδιος/α αν είναι ενήλικος/η, καθώς και το προεδρείο της Μαθητικής Κοινότητας του τμήματός του/της και το προεδρείο του Μαθητικού Συμβουλίου του σχολείου, τα οποία καλούνται υποχρεωτικά για να: α) καταθέσουν τις απόψεις τους β) παράσχουν τυχόν εξηγήσεις και στη συνέχεια αποχωρούν στο σύνολό τους. Για τη συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών συντάσσεται πρακτικό-απόφαση από τον γραμματέα που επικυρώνεται από τον/την Πρόεδρο του Συλλόγου, στο οποίο πρέπει να μνημονεύονται, ιδίως, τα ονόματα και η ιδιότητα των παριστάμενων μελών καθώς και ο τόπος και ο χρόνος της συνεδρίασης. Οι αποφάσεις λαμβάνονται με την πλειοψηφία των παρόντων μελών, ενώ στο πρακτικό καταχωρίζονται και οι γνώμες και τα ονόματα των μελών που μειοψήφησαν. Επίσης, πρέπει να γίνεται αναλυτική αναφορά στις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν σε τυχόν προηγούμενες περιπτώσεις για τον/τη συγκεκριμένο/η μαθητή/τρια και στα παιδαγωγικά μέτρα που ενδεχομένως λήφθηκαν πριν την υιοθέτηση του ως άνω παιδαγωγικού μέτρου. Η απόφαση της αλλαγής του σχολικού περιβάλλοντος δεν ανακοινώνεται δημόσια. Ο/Η Διευθυντής/ντρια Εκπαίδευσης επιλέγει τη σχολική μονάδα, στην οποία θα γίνει η μετεγγραφή μετά την αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος σύμφωνα με την παρ. 4 του άρθρου 18 της παρούσας. Πρέπει πάντα να λαμβάνεται υπόψη αν λειτουργεί άλλη αντίστοιχη σχολική μονάδα στην ίδια Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στην περίπτωση που δεν λειτουργεί αντίστοιχος τομέας ή αντίστοιχη ειδικότητα σε κάποια από τα Επαγγελματικά Λύκεια της ίδιας Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης επιλέγει σχολική μονάδα που λειτουργεί αντίστοιχος τομέας ή αντίστοιχη ειδικότητα στην οποία θα πραγματοποιηθεί η μετεγγραφή μετά την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος.

4) Σε περίπτωση που διαπιστωθεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος ή κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή κατά τη διάρκεια της προσέλευσης ή αποχώρησης ότι ο/η μαθητής/τρια μαγνητοφωνεί ή φωτογραφίζει ή βιντεοσκοπεί με οποιοδήποτε τρόπο εκπαιδευτικούς ή συμμαθητές/τριες του/της, τότε ο Διευθυντής/ντρια της σχολικής

μονάδας ζητά άμεσα από τον/τη μαθητή/τρια να απενεργοποιήσει τη συσκευή και να την παραδώσει, καλώντας τους γονείς/κηδεμόνες των εμπλεκόμενων να προσέλθουν στο σχολείο, προκειμένου να λάβουν γνώση του περιστατικού. Παράλληλα, οφείλει να αξιολογήσει παιδαγωγικά το περιστατικό, και ανάλογα με τη βαρύτητά του, είτε να επιληφθεί ο/η ίδιος/α είτε να το παραπέμψει στον Σύλλογο Διδασκόντων/ουσών. Αν ο/η Διευθυντής/ντρια επιληφθεί ο/η ίδιος/α, υποχρεωτικά εφαρμόζει το παιδαγωγικό μέτρο της αποβολής από τα μαθήματα μέχρι τρεις (3) ημέρες, ενώ, αν παραπέμψει στο Σύλλογο Διδασκόντων/ουσών, ο τελευταίος υποχρεωτικά εφαρμόζει το παιδαγωγικό μέτρο της αποβολής από τα μαθήματα μέχρι πέντε (5) ημέρες. Σε περίπτωση που η μαγνητοφώνηση, φωτογράφιση ή βιντεοσκόπηση αφορά σε ιδιαίτερος ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα, τότε ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών υποχρεούται να εφαρμόσει το παιδαγωγικό μέτρο της αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος για τον/τη μαθητή/τρια που προέβη στις ανωτέρω ενέργειες.

5) Στις περιπτώσεις εκείνες, όπου αποδεδειγμένα η φθορά/καταστροφή, μερική ή ολική, σχολικών κτιρίων, χώρων και παραρτημάτων αυτών, καθώς και υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού εντός αυτών, αποδίδεται σε συγκεκριμένο/η μαθητή/τρια, ο/η τελευταίος/α ελέγχεται για τη συμπεριφορά αυτή και η δαπάνη αποκατάστασης βαρύνει τον γονέα/κηδεμόνα του/της ή τον/την ίδια αν είναι ενήλικος/η. Πιο συγκεκριμένα, το αρμόδιο όργανο, καθορίζει το ποσό της δαπάνης αποκατάστασης και σε περίπτωση αποδοχής, οι γονείς/κηδεμόνες ή οι μαθητές/τριες, αν είναι ενήλικες, καταβάλλουν το ως άνω ποσό, ενώ, σε περίπτωση άρνησης, η σχετική δαπάνη βεβαιώνεται και ακολουθεί η διαδικασία είσπραξης της.

6) Επιπλέον, για τα παιδαγωγικά μέτρα της παρ. 2 ισχύουν τα εξής:

Η προφορική παρατήρηση έχει σκοπό να προειδοποιήσει τον/τη μαθητή/τρια ότι η συμπεριφορά του/της παρεκκλίνει από τα προβλεπόμενα από τον Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας της σχολικής μονάδας και δεν καταχωρίζεται στο Βιβλίο Καταγραφής Ενεργειών Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας. Η επίπληξη καταγράφεται στο βιβλίο καταγραφής Ενεργειών Υποστήριξης Εύρυθμης Λειτουργίας. Οι ωριαίες απομακρύνσεις καταγράφονται ως παιδαγωγικά μέτρα και λαμβάνονται υπόψη στις συνολικές απουσίες για τον χαρακτηρισμό της φοίτησης, αρκεί να έχει συμπληρωθεί το αντίστοιχο βιβλίο καταγραφής.

7) Σε κάθε περίπτωση, οι γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών ενημερώνονται άμεσα για την εφαρμογή του παιδαγωγικού μέτρου της αποβολής και για τον τρόπο εκτέλεσής του. Οι ώρες απουσίας των μαθητών/τριών που οφείλονται στην εφαρμογή του παιδαγωγικού μέτρου της αποβολής καταχωρίζονται και προσμετρώνται για τον χαρακτηρισμό της φοίτησης.

8) Εάν μαθητής/τρια παρακωλύει τη διεξαγωγή μαθήματος, είναι δυνατόν να του/της επιβληθεί ωριαία απομάκρυνση από την αίθουσα διδασκαλίας, οπότε απασχολείται με την ευθύνη της/του Διευθύντριας/ντή του σχολείου, λαμβάνοντας απουσία. Σε περίπτωση επαναλαμβανόμενων ωριαίων απομακρύνσεων και πάντως μετά από τρεις απομακρύνσεις από τον/την ίδιο/α διδάσκοντα/ουσα ή πέντε συνολικά, ο Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών δύναται να εφαρμόσει κατά τη κρίση του τα παιδαγωγικά μέτρα δ) και ε) της παρ. 2 της παρούσας, προειδοποιώντας τον/τη μαθητή/τρια, με γνωστοποίηση προς τους κηδεμόνες του/της, ότι επίκειται η εφαρμογή του παιδαγωγικού μέτρου της αλλαγής τμήματος. Εφόσον η συμπεριφορά του/της μαθητή/τριας δεν βελτιώνεται, μετά την λήψη των ως άνω παιδαγωγικών μέτρων,

εξετάζεται η δυνατότητα λήψης του παιδαγωγικού μέτρου της αλλαγής τμήματος, εάν και εφόσον υφίσταται.

9) Στους/στις μαθητές/τριες που επιτυγχάνουν βαθμό ετήσιας προόδου «άριστα» απονέμεται, μετά από απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών, «Αριστείο Προόδου».

10) Στους/στις μαθητές/τριες κάθε τμήματος που επιτυγχάνουν τον μεγαλύτερο βαθμό ετήσιας προόδου και διαγωγή «εξαιρετική» απονέμεται, μετά από απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών, «Βραβείο Προόδου». Σε περίπτωση ισοβαθμίας το «Βραβείο Προόδου» απονέμεται σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες που ισοβάθμισαν.

11) Στους/στις μαθητές/τριες οι οποίοι/ες έχουν σημειώσει σημαντική βελτίωση στη συμπεριφορά τους ή στην επίδοσή τους στα μαθήματα, απονέμεται, μετά από απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών, «Έπαινος Προσωπικής Βελτίωσης». 12) Στους/στις μαθητές/τριες που διακρίνονται για ιδιαίτερες πράξεις αλληλεγγύης και κοινωνικής προσφοράς και για πράξεις που εκφράζουν πνεύμα ανιδιοτελούς φιλαλληλίας απονέμεται ειδικός έπαινος.

13) Ο τύπος και οι διαστάσεις των ειδικών διπλωμάτων που προβλέπονται στο άρθρο αυτό καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α).

14) Όλες οι τιμητικές διακρίσεις επιδίδονται σε επίσημη τελετή κατά την Εορτή της Σημαίας. Στην τελετή αυτή προσκαλούνται να παραστούν οι τοπικές αρχές και οι γονείς και οι κηδεμόνες των μαθητών/τριών.». Στην τροποποιούμενη απόφαση όπου αναφέρεται: α) το «Πλαίσιο Οργάνωσης Σχολικής Ζωής» νοείται ο «Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας Σχολικής Μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» και β) το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.) νοείται το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.).