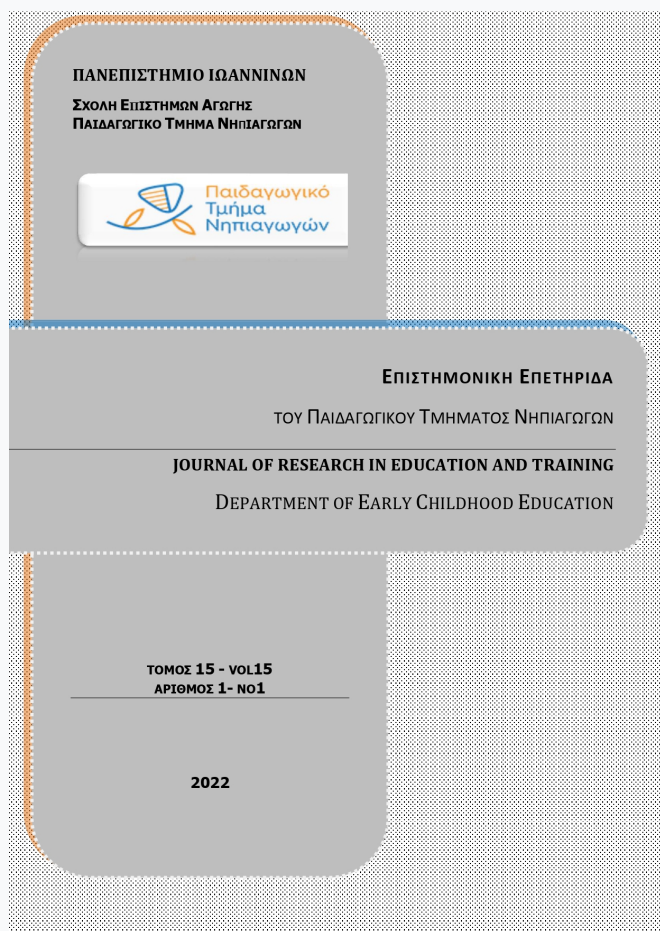


Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 15, Αρ. 1 (2022)



**Πειθαρχία και σχολικό περιβάλλον: παιδαγωγικές
- ιστορικές - κοινωνιολογικές προσεγγίσεις**

Παρασκευή Μπουκουβάλα, Απόστολος Καραούλας

doi: [10.12681/jret.29174](https://doi.org/10.12681/jret.29174)

Copyright © 2022, ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΜΠΟΥΚΟΥΒΑΛΑ & ΚΑΡΑΟΥΛΑΣ
ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Μπουκουβάλα Π., & Καραούλας Α. (2022). Πειθαρχία και σχολικό περιβάλλον: παιδαγωγικές - ιστορικές - κοινωνιολογικές προσεγγίσεις. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15(1), 132-148. <https://doi.org/10.12681/jret.29174>

Πειθαρχία και σχολικό περιβάλλον: παιδαγωγικές - ιστορικές - κοινωνιολογικές προσεγγίσεις

Απόστολος Καραούλας & Παρασκευή Μπουκουβάλα

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη

Η πειθαρχία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης και αναγκαία προϋπόθεση διασφάλισης της τάξης στα σχολικά περιβάλλοντα. Η αύξηση της παραβατικότητας και η κατάλυση της πειθαρχίας, καθιστά αναγκαία την αναζήτηση των αιτιών και των απαρχών του φαινομένου. Η προσέγγιση επιδιώκεται από καταγεγραμμένες γραπτές μαρτυρίες της ιστορικής περιόδου του 17^{ου} και 18^{ου} αιώνα και στα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα, εστιάζοντας σε σχολεία της Βαυαρίας κυρίως από την πλευρά των εκπαιδευτικών και της εκδήλωσης συμπεριφορών τους. Διαπιστώνεται η κατά περίπτωση επιβολή της πειθαρχίας, η επικέντρωσή της σε θέματα που σχετίζονταν με τις θρησκευτικές υποχρεώσεις των μαθητών αλλά και θέματα εμφάνισης και ενδυμασίας αλλά και τήρησης των κανόνων. Η επιβολή επίσης τιμωρίας -σωματικής ή ψυχολογικής- συνδέονταν άρρηκτα με την αντίληψη της εποχής ότι αποτελεί απαραίτητο συστατικό της εκπαίδευσης ή διαπαιδαγώγησης των νέων. Η κατάσταση αλλάζει στα τέλη περίπου του 19^{ου} αιώνα, όπου σιγά σιγά εδραιώνονται νέες εναλλακτικές προσεγγίσεις ως αντιστάθμισμα στην παραδοσιακή μορφή τιμωρίας. Εξετάζονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στο θέμα της επιβολής πειθαρχίας αλλά και πώς αυτές διαμορφώθηκαν. Επιπλέον, αναλύονται οι διάφορες προσεγγίσεις που υπάρχουν στον χώρο της εκπαίδευσης. Επιχειρείται η αναζήτηση των αιτιών της απείθαρχης συμπεριφοράς των παιδιών αλλά και των τιμωρητικών πρακτικών των εκπαιδευτικών καθώς και οι ενδεδειγμένες προσεγγίσεις υπό το πρίσμα της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα του παιδιού.

Λέξεις-κλειδιά: Πειθαρχία, σχολικοί κανονισμοί, σωματική – ψυχολογική τιμωρία, επιβολή τιμωρίας στο σχολικό περιβάλλον, ρύθμιση συμπεριφοράς

Discipline and school environment: from school restrictions to the predominance of the pedagogical point of view

Απόστολος Καραούλας & Παρασκευή Μπουκουβάλα

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Abstract

Discipline is an integral part of education and a necessary condition for ensuring order in school environments. The increase of delinquency and the abolition of discipline, makes it necessary to search for the causes and origins of the phenomenon. The approach is sought from recorded written evidence of the historical period of the 17th and 18th centuries and in European school settings, focusing on Bavarian schools mainly in terms of teachers and the manifestation of their behaviors. There is the occasional imposition of discipline, its focus on issues related to the religious obligations of students but also issues of appearance and clothing and compliance with the rules. The imposition of punishment - physical or psychological - was also inextricably linked to the perception of the time that it was a necessary component of the education or upbringing of young people. The situation changed at the end of the 19th century, where new alternative approaches were gradually being established to compensate for the traditional form of punishment. Teachers' perceptions on the issue of discipline and how they were formed are examined. The various approaches that exist in the field of education are analyzed. Attempts are being made to find the causes of children's unruly behavior as well as teachers' punitive practices and the appropriate approaches in the light of the United Nations Convention on the Rights of the Child.

Key-words: Discipline, school regulations, corporal - psychological punishment, punishment in the school environment, behavior regulation

Εισαγωγή

Ορισμός έννοιας πειθαρχίας

Η έννοια της πειθαρχίας, όπως προκύπτει και από την ετυμολογία της λέξης (πείθομαι + αρχή) αφορά την υπακοή σε κανόνες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη δράση των ατόμων ενός συνόλου και εξασφαλίζουν την τάξη («Πειθαρχία», χ.χ.). Σημαίνει, παράλληλα, υποταγή στους ανωτέρους ή σε ορισμένες αρχές, υπακοή στις διαταγές, στους νόμους και τους κανόνες («Πειθαρχία», 2008). Στα σχολικά περιβάλλοντα, οι αποκλίσεις της συμπεριφοράς των μαθητών από τις σχολικές προσδοκίες όπως αυτές διαμορφώνονται από τους σχολικούς κανονισμούς και τις καθιερωμένες νόρμες, ορίζονται ως απειθαρχία (Gnagey, 1968). Σύμφωνα με την Κουτσελίνη-Ιωαννίδου (1996), ως αποκλίνουσα συμπεριφορά θεωρείται η εκδήλωση αγένειας, επιθετικότητας ή καταστροφικής συμπεριφοράς, η ασυνέπεια, η παραβίαση σχολικών κανονισμών, ακόμη και οι κακές επιδόσεις. Η έννοια, εξάλλου, και η αντίληψη της πειθαρχίας διαφέρει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό και αυτό σχετίζεται τόσο με τις δικές του ανάγκες όσο και με τις ανάγκες διδασκαλίας αλλά και τις ανάγκες των μαθητών του σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Κάτι δηλαδή που ένας εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ως εκδήλωση απειθαρχίας και άτακτη συμπεριφορά ο άλλος μπορεί να το εκλαμβάνει ως ένδειξη ενθουσιασμού από τους μαθητές του (Fontana, 1996; Σβωλοπούλου, 2008).

Είναι χρήσιμο σε αυτό το σημείο να γίνει αναφορά στους όρους ‘θετική’ και ‘αρνητική’ πειθαρχία. Συχνά συναντάται και ο όρος αποτελεσματική πειθαρχία ως συνώνυμο της θετικής πειθαρχίας (effective discipline). Η αρνητική πειθαρχία, ως μέσο ελέγχου της τάξης, μετέρχεται τιμωρητικά μέσα που στηρίζονται στην πρόκληση σωματικής ή συναισθηματικής βλάβης στα παιδιά, με απώτερο στόχο την παρεμπόδιση της κακής συμπεριφοράς. Από την άλλη μεριά, η θετική πειθαρχία επιχειρεί να μνησεί τα παιδιά στην κατανόηση και τήρηση των κοινωνικών κανόνων, χωρίς τη χρήση σωματικής ή συναισθηματικής βίας, αποσκοπώντας έτσι την ενθάρρυνση της αυτοπειθαρχίας και του αμοιβαίου σεβασμού μέσα σε ένα μη βίαιο περιβάλλον, υπό το πρίσμα των αρχών των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, χωρίς όμως να ταυτίζεται με την ανεκτικότητα, την πλήρη ελευθερία, την ασυδοσία και την έλλειψη ορίων, κατά τη συνήθη παρανόηση (Sege et al, 2018; Shaeffer, 2006, p. 30; Centre for Justice and Crime Prevention and the Department of Basic Education, Pretoria, 2012, p.p. 5-6; Καλτσεράς, 2020, σ. 11).

Η κοινωνία και, κατ’ επέκταση, το σχολείο, ως πρωταρχικός θεσμός της, βασίζονται στους κανόνες και τους νόμους για τη διατήρηση και την εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας τους, με την προϋπόθεση όμως ότι αυτοί λειτουργούν σωστά. Η πειθαρχία, επομένως, αποτελεί οργανικό

κομμάτι της εκπαίδευσης και από αυτή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η αποτελεσματικότητά της. «*Η πειθαρχία είναι χωρίς αμφιβολία η πιο ουσιαστική και πιο δύσκολη πτυχή της εκπαίδευσης, που χωρίς αυτή, δεν μπορεί να υπάρξει αποτελεσματική διδασκαλία*» (Dreikurs, 1998, σ.80).

Σύμφωνα με τον Κυπριανού (2017), η σημασία ύπαρξης κανόνων μέσα στην τάξη είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς διασφαλίζουν την απρόσκοπτη ροή της διδασκαλίας. Υπεύθυνος τήρησης των κανόνων είναι, υπό ιδανικές συνθήκες, ο εκπαιδευτικός, ο οποίος, σε συνεργασία με το σχολείο αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικούς, γονείς, ψυχολόγους κ.λπ.) επιχειρεί να εξαλείψει φαινόμενα παραβατικότητας και εκφοβισμού σε βάρος άλλων μαθητών, διασφαλίζοντας την ελευθερία και τα δικαιώματα κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως ιδιαιτεροτήτων και αδυναμιών. Όπως επίσης αναφέρει ο Κυπριανού (2017), βασισμένος στον Καψάλη (1989), για την επιτυχία αυτού του στόχου είναι σημαντικό οι κανόνες να είναι συγκεκριμένοι και λογικοί, να βρίσκουν σύμφωνη την πλειοψηφία των μαθητών και να έχουν συζητηθεί και αναλυθεί επαρκώς στην τάξη. Ιδανικότερα, οι κανόνες, αφού γίνει η απαραίτητη συζήτηση υπό την καθοδήγηση και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, πρέπει να ορίζονται από τους ίδιους τους μαθητές έτσι ώστε να τους οικειοποιούνται και να τους σέβονται σε μεγαλύτερο βαθμό. Ο εκπαιδευτικός καλείται να τροποποιήσει όποιες αποκλίνουσες συμπεριφορές παρουσιάζονται, όχι τιμωρώντας σωματικά ή ψυχολογικά τους μαθητές του αλλά προσπαθώντας να ανιχνεύσει τη ρίζα τους. Η συμπεριφορά, εξάλλου, των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς είναι εκείνοι που εκφράζουν την επίσημη/θεσμική αντίδραση στις διάφορες μορφές αποκλίνουσας και παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών (Θάνος, 2016).

Δυσκολίες κατά την επιβολή πειθαρχίας

Ωστόσο αρκετές περιπτώσεις μαθητών δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής και των κανόνων της σχολικής τάξης, ενώ η συμπεριφορά τους προκαλεί αρνητικές αντιδράσεις στους συμμαθητές και στους δασκάλους τους.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά ιδιαίτερες περιπτώσεις μαθητών, όπως είναι οι ταλαντούχοι και χαρισματικοί μαθητές (Μακρή – Μπότσαρη, 2007), οι μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές, όπως είναι η Διαταραχή Asperger που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού (Portway & Johnson, 2003) και η Δ.Ε.Π.Υ. (Uzarevic, Velki & Dubovicki, 2018), ή μαθητές με κάποια αναπηρία, οι αρνητικές αλληλεπιδράσεις που βιώνουν στον χώρο του σχολείου, επηρεάζουν, μεταξύ άλλων, και τη συναισθηματική κατάστασή τους. Δυστυχώς, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που, λόγω διαφόρων

παραγόντων (έλλειψη επαρκούς γνώσης, ιδιοσυγκρασία, εμπειρία, υιοθέτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων, κ.λπ.) αντιδρούν με επιθετικότητα, αγνοώντας ότι με αυτό τον τρόπο επιβαρύνουν τον μαθητή και δημιουργούν αρνητικές προϋποθέσεις για τη γνωστική εξέλιξή του. Δεν είναι, επίσης, λίγες οι περιπτώσεις που εκπαιδευτικοί δυσανασχετούν, όπως π.χ. απέναντι σε μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής & Υπερκινητικότητα, χαρακτηρίζοντάς τους ζωνηρούς, ανυπάκουους ή κακομαθημένους, λόγω της υπερδιέγερσης και της αυξημένης δραστηριότητάς τους, με αποτέλεσμα την καλλιέργεια απέχθειας και αποστροφής για το σχολικό περιβάλλον, την αναπαραγωγή των προβληματικών συμπεριφορών, την περιθωριοποίησή τους και γενικότερα, τη δημιουργία ενός φαύλου κύκλου. Η διαχείριση ανάλογων περιπτώσεων μαθητών μέσα στην τάξη δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς δοκιμάζει συναισθηματικά τους εκπαιδευτικούς και εγείρει ποικίλες προκλήσεις στη διδακτική καθημερινότητα, με αποτέλεσμα, όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία, να αισθάνονται συχνά απογοητευμένοι και καταβεβλημένοι (Πουρσανίδου, 2016). Χαρακτηριστικό ως προς αυτό είναι ότι η πολιτεία, αντιλαμβανόμενη τις ιδιαίτερες συνθήκες που δημιουργούνται πλέον στον σχολικό βίο, νομοθετεί προς αυτή την κατεύθυνση εξομάλυνση θεσμοθετώντας, μεταξύ άλλων, τον Σύμβουλο σχολικής ζωής (129431/ΓΔ4 Υ.Α, ΦΕΚ. 4183/τΒ'/2020).

Σχολικοί κανονισμοί στην εκπαίδευση

Ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα και κανονισμοί

Στην παιδαγωγική ιστοριογραφία ο όρος «σχολείο», ως χώρος και έννοια, καθώς και ο όρος «εκπαίδευση» ή «εκπαιδευτικό σύστημα» περιγράφουν τα τέλη 17^{ου} -αρχές του 18^{ου} αιώνα έναν χώρο στον οποίο μαθητές και μαθήτριες μπορούν να αποκτήσουν βασικές γνώσεις, που περιορίζονται συνήθως στο να μάθουν να συλλαβίζουν, σε κάποιες περιπτώσεις να γράφουν και σε εξαιρετικές περιπτώσεις να κάνουν μαθηματικές πράξεις (Hunziker, 1881).

Κατ' αντιστοιχία διαμορφώνεται και η εικόνα του δασκάλου: επρόκειτο συνήθως για έναν άνθρωπο με ελλειπείς γνώσεις που προσπαθούσε να επιβάλει την αποστήθιση εκκλησιαστικών κατηχητικών κειμένων, χωρίς να μπορεί αξιοποιήσει τα κείμενα ως προς την κατανόησή τους, προσφέροντας μόνο βασικές γνώσεις ανάγνωσης.

Η ποιότητα της στοιχειώδους εκπαίδευσης αλλάζει και βελτιώνεται αποφασιστικά από το κρατικό σχολείο του 19^{ου} αιώνα και γίνεται κατανοητή ως επίτευγμα της φιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής (Snell, 1840; Mantel, 1933).

Η διευθέτηση, ωστόσο, των σχολικών σχέσεων, όπως αυτές διαμορφώνονται μέσα στον σχολικό χώρο είτε σε σχέση με την κατά τόπους κοινωνία, έχει αρχίσει στα μέσα περίπου του 16^{ου} αιώνα όταν τα κράτη αναλαμβάνουν τη διαχείριση και τη φροντίδα του σχολικού συστήματος και η λειτουργία τους αποτελεί θέμα της κυβέρνησης.

Οι σχολικοί κανονισμοί των σχολείων της Βαυαρίας

Θα μπορούσαμε να αναφερθούμε εδώ στο παράδειγμα της Βαυαρίας και των παλαιότερων σωζόμενων σχολικών κανονισμών στο εν λόγω κρατίδιο, οι οποίοι συντάχθηκαν από μια επιτροπή Θρησκείας και Σπουδών που διορίστηκε από τον Δούκα Γουλιέλμο Δ΄, του οίκου του Βίτελσμπαχ (William IV) το 1548 (Freyberg, 1838). Οι εν λόγω κανονισμοί όριζαν τη λειτουργία των σχολείων σύμφωνα με τα διδακτικά αντικείμενα και με τους τύπους τους, αλλά φαίνεται πως αυτές οι ρυθμίσεις είχαν ελάχιστη επίδραση στην πρακτική ζωή και γι' αυτό το λόγο δεν είχαν συνδεθεί με τη γενική ανοδική εξέλιξη που θα ακολουθήσει από τον 17^ο αιώνα το σχολικό σύστημα (Kluckhohn, 1875).

Η καταγραφή, εξάλλου, των δραστηριοτήτων και των ενεργειών από τους εκπαιδευτικούς, μας μεταφέρει πολύτιμες πληροφορίες από την καθημερινή ζωή στα σχολεία της Βαυαρίας και για το εκπαιδευτικό κλίμα που επικρατούσε. Στα σχολεία του Βάσερμπουργκ (Wasserburg) βλέπουμε ότι συνηθιζόταν η γραφή να γίνεται δύο φορές την ημέρα και ανάγνωση του κειμένου έξι φορές. Κάθε Τετάρτη και Παρασκευή οι μαθητές ασκούνταν στο κατηχητικό και το Σάββατο και κάθε Κυριακή στο Ιερό Ευαγγέλιο. Κάθε Δευτέρα ή την επομένη της αργίας, ερωτώνταν ο καθένας ξεχωριστά και συγκεκριμένα αν παρακολούθησε τη Θεία λειτουργία, αν έμαθε κάτι από το κήρυγμα καθώς και αν ήταν διδακτικό το μάθημα, ώστε να γίνουν καλοί χριστιανοί. Αν, ωστόσο, διαπιστωνόταν ότι ήταν ανυπάκουοι ή άπιστοι ή ότι μιλούσαν συνεχώς και προέβαιναν σε άλλες ανεπίτρεπτες ενέργειες, θα τιμωρούνταν ανάλογα με την ηλικία τους, την επιθυμία τους, τη φήμη τους κ.λπ. Όσοι, από την άλλη πλευρά, έπρατταν ορθά, όπως το να πηγαίνουν στην εκκλησία, να ακούνε τη λειτουργία και το κήρυγμα, να πηγαίνουν νωρίς στο σχολείο με υπακοή, να είναι επιμελείς στο γράψιμο και τη μάθηση, συγχωρούνταν και απαλλάσσονταν από την τιμωρία (Kluckhohn, 1875).

Εκτός από τις πληροφορίες που αντλούμε για τις καθημερινές συνήθειες, χρήσιμες είναι και αυτές που αφορούν τη λειτουργία των σχολείων. Ο Sybel στο Ιστορικό Περιοδικό παρέχει στοιχεία που περιγράφουν τις εξαιρετικά πολλές ελλείψεις στη διδασκαλία. Τα έγγραφα - αποσπάσματα των κειμένων που αναφέρονται στο Ιστορικό Περιοδικό, ασκούν κριτική και διαμαρτύρονται κυρίως για

τον μηχανικό τρόπο διδασκαλίας που εξασκεί μόνο τη μνήμη και όχι την κρίση, για την υπερφόρτωση των μαθητών με γραφές που δεν ελέγχονται και δεν διορθώνονται στα λάθη τους και με κανόνες που δεν έχουν καμία χρησιμότητα, ενώ διαπιστώνεται η απουσία γόνιμης ανάγνωσης κατάλληλων συγγραφέων καθώς επίσης και ικανών και επιμελών δασκάλων. Ο κατάλογος αυτών των επιπλήξεων και παραπόνων θα μπορούσε εύκολα να επεκταθεί, διότι οι ελλείψεις, οι αιτίες των οποίων δεν εντοπίζονταν τόσο στο σύστημα όσο στην αμέλεια, τις αδυναμίες και τα λάθη των εκπαιδευτικών, ήταν τόσες πολλές που δεν μπορούσαν να διαφύγουν της παρατήρησης και να μην επισημανθούν (Sybel, 1874).

Σχολικοί κανονισμοί. Η περίπτωση της Καθεδρικής Σχολής του Μέρσεμπουργκ της Σαξονίας

Όπως προκύπτει από τις πηγές, τα κράτη παρεμβαίνουν πολλαπλά στον χώρο της εκπαίδευσης, ιδρύοντας και οργανώνοντας σχολεία και σχολές, εκδίδοντας, μάλιστα, σε κάποιες περιοχές και σχολικούς κανονισμούς. Σημαντικές είναι οι πληροφορίες που αντλούμε από τις επιδράσεις των σχολικών κανονισμών σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση, στην οργάνωση των μαθημάτων, στη συμπεριφορά και διαγωγή των μαθητών κ.λπ. Η Καθεδρική Σχολή του Μέρσεμπουργκ της Σαξονίας κατέχει αρχειακό υλικό που μας δίνει πολύτιμα στοιχεία για τη σχολική φοίτηση και τις καθημερινές υποχρεώσεις των μαθητών. Προβαίνοντας κανείς σε σύγκριση των εποχών, αναπόφευκτα θα συμπεράνει ότι οι σημερινές συνήθειες διαφέρουν από αυτές του 17^{ου} αιώνα και, κατά πολύ περισσότερο, από την εποχή του σύγχρονου πολιτισμού. Κάποτε λ.χ. είχε κριθεί ως αυτονόητο οι μαθητές να πηγαίνουν στο σχολείο φορώντας μανδύα και κρατώντας ένα μπαστούνι στο χέρι. Αυτή η συνήθεια άρχισε, σιγά σιγά, να υποχωρεί και έτσι οι μαθητές εμφανίζονταν στο σχολείο αρχικά χωρίς το μανδύα, ενώ, συνήθως, κρατούσαν μόνο το μπαστούνι. Κάνοντας μια αναζήτηση στον εσωτερικό κανονισμό της Καθεδρικής Σχολής, ανασύρουμε επίσης πολλά στοιχεία σχετικά με την κοινωνική ζωή των μαθητών. Για παράδειγμα, κάποια στιγμή η διεύθυνση του σχολείου αποφάσισε να πραγματοποιήσει συνάντηση με τους μαθητές για να τους υπενθυμίσει τις ενδυματολογικές συνήθειες, τις οποίες, όπως φαίνεται, οι μαθητές δεν τηρούσαν με τόση αφοσίωση. Από τον κανονισμό της Σχολής μαθαίνουμε ότι η χρήση του μανδύα αποτελούσε τίτλο τιμής και ένδειξης της ιδιότητας του μαθητή και η υποχρέωση δεν αφορούσε μόνον στη χρήση του στον σχολικό χώρο, αλλά θα έπρεπε να τηρείται και στην πόλη, να ντύνονται, δηλαδή, και στον δημόσιο βίο σύμφωνα με τη μαθητική ιδιότητά τους (Scheibe, 1888). Σε μια περίοδο έντασης, λόγω της παρατεταμένης αδιαφορίας των μαθητών, η διεύθυνση αποφάσισε, για τους μαθητές που συνέχιζαν να αγνοούν τις ενδυματολογικές συστάσεις, πως έπρεπε να τιμωρηθούν με φυλάκιση. Παρότι η διοίκηση ήταν αποφασισμένη να επιβάλει κυρώσεις, όπως προβλεπόταν από τους σχολικούς

κανονισμούς, η συμπεριφορά των μαθητών δεν αντιμετωπίστηκε με την αυστηρότερη τιμωρία, δηλαδή με φυλάκιση και αποπομπή από το σχολείο, αλλά η τιμωρία που τους επιβλήθηκε ήταν να φορούν συνεχώς τον χιτώνα για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα.

Παλαιότερα, μάλιστα, η συνήθεια επέβαλε να κρατούν αντί για μπαστούνι ένα ξιφίδιο (Keil & Keil, 1858), ζήτημα που στάθηκε αφορμή να προκληθεί ένταση. Η κριτική που ασκήθηκε στη χρήση του κατέληξε στο συμπέρασμα ότι φέροντας κανείς το ξιφίδιο δεν θα διευκόλυνε, αλλά ούτε θα δυσχέραινε τη σχολική πραγματικότητα. Αυτό σημαίνει πως όποιος μαθητής θα ήθελε να είναι επιμελής, αυτό δεν θα γινόταν μέσω της χρήσης του ξίφους, αλλά ούτε το ξίφος θα τον εμπόδιζε. Παρατηρείται, λοιπόν, γενικά αδυναμία αντίδρασης σε φαινόμενα αδικίας, ενώ, συγχρόνως, παρατηρείται υπερβολική άσκηση αυστηρότητας εκεί όπου δεν χρειάζεται. Ίσως η βαρύτητα που δόθηκε από τη σχολή στην αυστηρή τυπικότητα και στην τυπολατρία να ήταν και ο κυρίαρχος λόγος που οδήγησε τους μαθητές σε αντίδραση, αφηφώντας τον κίνδυνο της φυλάκισης ως συνέπεια της παράβασης του κανονισμού.

Οι τιμωρίες αποτελούσαν καθημερινό εργαλείο για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Όπως προκύπτει από το αρχείο, σε δύο περιπτώσεις όπου ο μαθητής υπέπεσε σε λάθος, ο εκπαιδευτικός, εκτός από τα αμέτρητα χαστούκια που του έριξε στο πρόσωπο και τα χτυπήματα στο κεφάλι, του μαύρισε το χέρι από τον ώμο μέχρι τα δάχτυλα. Αυτή ήταν, για εκείνη την εποχή, μια «φυσιολογική» αντίδραση του δασκάλου στην περίπτωση που ο μαθητής έκανε λάθος στην εκφώνηση μίας λέξης. Όταν ο μαθητής υπέπιπτε σε μικρότερης σημασίας λάθη, η τιμωρία ήταν πιο απλή, όπως π.χ. η απαγόρευση της πόσης νερού και του παιχνιδιού (Scheibe, 1888).

Σχολικοί κανόνες και επιβολή τιμωρίας ως μέσο επιβολής πειθαρχίας στη σημερινή εποχή

Παλαιότερες αντιλήψεις για την επιβολή πειθαρχίας και την τιμωρία

Τα παραδείγματα που δείχνουν τους κανόνες που επικρατούσαν στα σχολικά περιβάλλοντα μέσα στους αιώνες αλλά και τον τρόπο επιβολής τους είναι αρκετά. Μάλιστα, η συζήτηση σχετικά με τη χρήση της βίας και την επιβολή αυστηρών κανόνων στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών δεν αφορά μόνο τους τελευταίους αιώνες. Αντιθέτως, μπορούμε να συναντήσουμε από τους κλασικούς ακόμη χρόνους χαρακτηριστικές αντιλήψεις πάνω σε αυτό το θέμα. Ο ποιητής Μένανδρος, λ.χ. έγραφε τον 4^ο αιώνα π.Χ.: «Ὁ μὴ δαρεῖς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται». (<https://quotations.gr/authors/menandros?page=2>), δηλαδή όποιος δεν 'φάει ξύλο', δεν μαθαίνει, ενώ ο Φωκυλίδης ο Μιλήσιος τον 6ο αιώνα μ.Χ. συνιστούσε: «Την αγάπη των παιδιών την κερδίζεις με

την γλυκύτητα κι όχι με την αυστηρότητα» (http://www.pigizois.gr/paidikos_komvos/paidi.htm). Παρ' όλα αυτά, είναι δεδομένο ότι για πολλά χρόνια η χρήση βίας -σωματικής ή ψυχολογικής- ως μέσου για την ανατροφή, την πειθάρχηση και την εκπαίδευση των παιδιών ήταν αρκετά διαδεδομένη. Η επιλογή της από τον θύτη πηγάζει από πολλούς παράγοντες, όπως λ.χ. τα κυρίαρχη ήθη της κοινωνίας στην οποία αυτός ανήκει αλλά και η διάθεση για ταπείνωση και πρόκληση πόνου στο θύμα (Ανδροπούλου, 2007).

Παράλληλα με την αλλαγή και βελτίωση της ποιότητας της στοιχειώδους εκπαίδευσης τον 19^ο αιώνα που προαναφέρθηκε, προς τα τέλη της ίδιας περιόδου αλλάζει σταδιακά και η προσέγγιση αναφορικά με την επιβολή τιμωρίας, καθώς μια σειρά από παιδαγωγούς, ψυχολόγους, φωτισμένους εκπαιδευτικούς, γιατρούς και διανοητές υπογράμμισαν τις βλαπτικές συνέπειες της σωματικής κυρίως τιμωρίας ως μέσου σωφρονισμού των ανηλίκων και επεσήμαναν την ύπαρξη άλλων πρακτικών, πιο ανθρώπινων και αποτελεσματικών, για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Ανδροπούλου, 2007). Πιο συγκεκριμένα, θεωρούσαν πως «το παράδειγμα των ενηλίκων, η εμφύσηση της ηρεμίας, της συνέπειας και της διαλλακτικότητας, ο διάλογος και η πειθώ, η επιβράβευση και η θετική ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών έναντι της τιμωρίας» (Ανδροπούλου, 2007, σ. 6) θα μπορούσαν να είναι πιο αποτελεσματικά μέσα από την αυστηρή επιβολή κανόνων και την αυταρχικότητα. Ο Alan Brien¹ μεταξύ άλλων είπε χαρακτηριστικά «η βία είναι ο εκφραστής των αγράμματων», σηματοδοτώντας την αλλαγή αντιλήψεων που σταδιακά άρχισε να λαμβάνει χώρα αρχικά στις δυτικές κοινωνίες (“Alan Brien – In memoriam”, 2008).

Η τιμωρία ως μέσο επιβολής της πειθαρχίας

Ωστόσο, δεν πρέπει να παραγνωριστεί η ανησυχητική διαπίστωση που προκύπτει από τη βιβλιογραφία ότι η τιμωρία, σωματική ή ψυχολογική, εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ως ποινή και να επιβάλλεται, ανοιχτά σε ορισμένα περιβάλλοντα, αποτελώντας μάλιστα μέρος των σχολικών κανονισμών, και συγκαλυμμένα σε άλλα, κάτι που φανερώνει την επιτακτική ανάγκη εκπαιδευτικοί φορείς να λαμβάνουν υπόψη τις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αλλαγής των πολιτικών, της νομοθεσίας και των προγραμμάτων σπουδών, καθώς αυτές, συνεπακόλουθα, επηρεάζουν μεταξύ άλλων την αλληλεπίδραση με την τάξη τους και την επιβολή πειθαρχίας σε αυτή. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σωματική και, κατ' επέκταση, ψυχολογική τιμωρία σε διάφορα περιβάλλοντα αποκαλύπτει αφενός τις προσωπικές τους εμπειρίες ως μαθητές κι αφετέρου τις αντιλήψεις τους για τις πειθαρχικές τεχνικές μετά την

¹ Alan Brien (1925-2008): Άγγλος δημοσιογράφος και συγγραφέας, γνωστός για το μυθιστόρημά του «Λένιν».

κατάργηση της σωματικής τιμωρίας (Govender & Sookrajh, 2014). Να σημειωθεί, επίσης, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει εκπαίδευση σε θέματα διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας που, σε ορισμένες περιπτώσεις, έχουν ιδιαίτερα πολύπλοκη εκδήλωση, ενώ οι κλασικές τιμωρητικές πρακτικές δεν είναι αποτελεσματικές ούτε έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα (Θάνος, 2017).

Τύποι εκπαιδευτικών πρακτικών επιβολής πειθαρχίας

Ανάλογα με τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τους επιτρεπτικούς εκπαιδευτικούς που δεν θέτουν όρια στους μαθητές με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία χαοτική κατάσταση στην τάξη, τους αυταρχικούς εκπαιδευτικούς που έχουν ως κύριο μέλημα την τήρηση των κανόνων που αυτοί επιβάλλουν χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους μαθητές, με αποτέλεσμα την αποξένωση και την εχθρότητα ανάμεσά τους και, τέλος, τους δημοκρατικούς εκπαιδευτικούς που θέτουν από κοινού με τους μαθητές τους κανόνες, δεν τιμωρούν καθώς κάτι τέτοιο προκαλεί το αίσθημα της αντεκδίκησης και δεν έχει καμία παιδαγωγική αξία αλλά προσπαθούν να αφογκραστούν τα προβλήματά τους και να σχεδιάσουν από κοινού στρατηγικές για την επίλυσή τους (Ανδροπούλου, 2007).

Είναι σίγουρο πάντως πως σε αρκετές κοινωνίες επικρατεί σύγχυση στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την ενδεδειγμένη αντιμετώπιση του ζητήματος της επιβολής πειθαρχίας. Αυτό καθιστά επιβεβλημένη την περαιτέρω έρευνα για την ανθεκτικότητα των αυταρχικών διδακτικών προσεγγίσεων αλλά, επιπλέον, και για την εξουθένωση των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολικό συγκείμενο, η οποία μπορεί να ωθήσει στη χρήση σωματικής ή ψυχολογικής βίας, ως μέσου τιμωρίας.

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, σε αρκετές χώρες η σωματική τιμωρία των παιδιών σχολικής ηλικίας εξακολουθεί να είναι, επίσημα ή ανεπίσημα, μια εγκεκριμένη μορφή θεσμικής κακοποίησης παιδιών (Dubanoski, Inaba & Gerkewicz, 1983). Χαρακτηριστικό είναι και το παράδειγμα των Ηνωμένων Πολιτειών, όπου το 1977, το Ανώτατο Δικαστήριο των ΗΠΑ έκρινε ότι η σχολική σωματική τιμωρία είναι συνταγματική, αφήνοντας τις πολιτείες να αποφασίσουν εάν θα επιτρέψουν την επιβολή της. Η απαγόρευση της σωματικής τιμωρίας στα δημόσια σχολεία αρκετών πολιτειών έλαβε χώρα σταδιακά από τα τέλη του 20^{ου} αιώνα μέχρι τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, ενώ δεν ίσχυσε το ίδιο για τα ιδιωτικά σχολεία όπου η αντίστοιχη απαγόρευση εφαρμόστηκε σε δύο μόνο πολιτείες. Δεκαεννέα πολιτείες των ΗΠΑ επιτρέπουν επί του παρόντος στο προσωπικό των δημόσιων

σχολείων να χρησιμοποιεί σωματική τιμωρία για να πειθαρχήσει τα παιδιά από την προσχολική ηλικία μέχρι να αποφοιτήσουν από τη 12η τάξη. Συνολικά υπολογίζεται πως πάνω από 160.000 παιδιά υπέστησαν σωματική τιμωρία στα δημόσια σχολεία αυτών των πολιτειών κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012 (Gershoff & Font, 2016).

Επιπλέον, έρευνες (Lennox, 1982; Dubanoski et al, 1983; Hyman, 1995) αναφέρουν ότι όσοι εκπαιδευτικοί υπέστησαν σωματική ή ψυχολογική τιμωρία όταν ήταν μαθητές, την αντιλήφθηκαν ως κανονική πειθαρχική τεχνική και είχαν την τάση να την εφαρμόζουν στους μαθητές τους. Ωστόσο, αρκετοί από αυτούς, επανεξετάζοντάς την, από τη θέση του εκπαιδευτικού πια, αντιλήφθηκαν ότι η χρήση της σωματικής τιμωρίας αποσκοπούσε στην ενίσχυση της αναπαράστασης του δασκάλου ως αυθεντίας της γνώσης και φορέα της εξουσίας. Βέβαια, αν και κάποιοι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι η τρέχουσα πρακτική επιβολής πειθαρχίας που χρησιμοποιούν δεν σχετίζεται με τη χρήση σωματικής τιμωρίας, ωστόσο εξακολουθούν να λειτουργούν μέσα σε αυταρχικές πρακτικές. Η τήρηση των κανόνων εξακολουθεί να ελέγχεται με πρακτικές όπως σύνδεση ή απειλή σύνδεσης της συμπεριφοράς των μαθητών με την αξιολόγησή τους, αφαίρεση προνομίων και μοντελοποίηση της αναμενόμενης συμπεριφοράς με στόχο να προκληθεί ομοιογένεια και συνεργασία στην τάξη. Για μεγαλύτερους, βέβαια, σε ηλικία εκπαιδευτικούς η πειθαρχία μέσω της σωματικής τιμωρίας είναι πιο σταθερά εδραιωμένη στη συνείδησή τους (Dubanoski et al, 1983).

Λαμβάνοντας υπόψη αυτή τη διαπίστωση, θα λέγαμε πως είναι επιβεβλημένη η κατάρριψη, μέσω της έρευνας, μύθων και πεποιθήσεων ότι η τιμωρία που βασίζεται στην άσκηση σωματικής ή ψυχολογικής βίας «χτίζει χαρακτήρα» κι ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο επίσημος «τιμωρός», επιφορτισμένος με σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση αλλά και στη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών. Είναι απαραίτητο, επίσης, να δοθεί έμφαση σε αποτελεσματικές πειθαρχικές εναλλακτικές, όπως λ.χ. στην προσέγγιση της θεωρίας κοινωνικής μάθησης ή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, με στόχο αυτές να εμπεδωθούν στη συνείδηση των εκπαιδευτικών της νέας εποχής. Αυτές οι μέθοδοι εφαρμογής ορίων με θετικό τρόπο όχι μόνο ενισχύουν τη συμπεριφορά στην τάξη, αλλά και διευκολύνουν τη μάθηση. Σε μια ατμόσφαιρα απαλλαγμένη από καταχρηστικές και εξευτελιστικές πράξεις και σε μια τάξη που χαρακτηρίζεται από θετική αμοιβαία εκτίμηση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μεγιστοποιήσουν την αποτελεσματικότητά τους ως δάσκαλοι και οι μαθητές μπορούν να μεγιστοποιήσουν την αποτελεσματικότητά τους ως μαθητές (Dubanoski et al, 1983).

Αιτίες εκδήλωσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών μαθητών που καθιστούν αναγκαία την επιβολή πειθαρχίας

Μιλώντας για πειθαρχία, τήρηση κανόνων και τιμωρία στα σχολικά περιβάλλοντα, οφείλουμε να εξετάσουμε και από πού προέρχονται οι ανεπιθύμητες, μη αποδεκτές συμπεριφορές των μαθητών οι οποίες προκαλούν και όλη τη σχετική συζήτηση περί επιβολής ορίων.

Σύμφωνα με την Χατζηφωτίου (2007), ανάλογες συμπεριφορές μπορεί να προέρχονται από ποικίλες πηγές, όπως την αντιπάθεια στο σχολείο που δεν νοηματοδοτεί τη ζωή των παιδιών, την κοινωνική απομόνωση στην οποία περιέρχονται αρκετοί μαθητές για διάφορους λόγους, παρά την ανάγκη και επιθυμία να γίνουν αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους, την υιοθέτηση συμπεριφορών χωρίς την αντίστοιχη πρόβλεψη των συνεπειών των πράξεών τους, την άγνοια των κανόνων λόγω της μη σωστής και ολοκληρωμένης παρουσίας τους από τον εκπαιδευτικό της τάξης, την ύπαρξη αντικρουόμενων κανόνων μεταξύ οικογένειας και σχολείου, το παγκοσμιοποιημένο ετερογενές τοπίο στα σχολεία που αποτελείται από μαθητές διαφορετικής εθνικής προέλευσης ή διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων οι οποίοι αντιμετωπίζουν σε αρκετές περιπτώσεις δυσκολίες συνύπαρξης και συνεργασίας, λόγω της γλώσσας ή λόγω των διαφορετικών κανόνων που ισχύουν στα περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται.

Απαιτείται επομένως μεγάλη προσπάθεια από την πλευρά του εκπαιδευτικού να εξομαλύνει τις διαφορές και τα προβλήματα που δημιουργούνται, προλαμβάνοντας καταστάσεις και αποτρέποντας τη χρήση τιμωρητικών πρακτικών ή μεθόδων επιβολής πειθαρχίας που έχουν αμφίβολα αποτελέσματα. Η πρόληψη και η διαχείριση προβληματικών καταστάσεων στον χώρο του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στους τύπους εκπαιδευτικών πρακτικών επιβολής πειθαρχίας.

Συμπερασματικά

Στη σημερινή εποχή θα πρέπει να διευρυνθεί το περιεχόμενο της έννοιας ‘πειθαρχία’, αφήνοντας πίσω παρωχημένες πρακτικές όπως είναι η σωματική τιμωρία και ο εκφοβισμός, καθώς οι σημερινοί μαθητές πλέον έχουν τη δυνατότητα να προσδιορίσουν κανόνες και μορφές πειθαρχίας που θα συμβάλουν στη συνύπαρξή τους, χωρίς να αναγκάζονται να τους τηρήσουν επειδή φοβούνται και αντιστέκονται στις παρατηρήσεις των δασκάλων και των γονιών τους. (Κυπριανού, 2017).

Σύμφωνα, μάλιστα, με την Estrela (1986), όπως αναφέρει ο Παναγάκος (2016), πολλές φορές η προβληματική και απείθαρχη συμπεριφορά των μαθητών δεν είναι παρά μία στρατηγική με την οποία αυτοί αντιδρούν στις συνθήκες της τάξης και τις συμπεριφορές του εκπαιδευτικού, εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο την επιθυμία τους για μια πιο ουσιαστική διαπροσωπική σχέση με τον τελευταίο.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτή τη διαπίστωση, όπως επίσης την αμφίβολη αποτελεσματικότητα αλλά κυρίως τις επιπτώσεις της ψυχοσωματικής τιμωρίας που προκύπτουν από πληθώρα μελετών (εκδήλωση αντικοινωνικής συμπεριφοράς, εμφάνιση ψυχολογικών διαταραχών, χαμηλή σχολική επίδοση, προβλήματα κοινωνικοποίησης, κ.ά.) (Χατζηφωτίου, 2007), οφείλουμε να διαχειριστούμε πιο προσεκτικά το ζήτημα της σχολικής πειθαρχίας.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως η πρόληψη όποιας μορφής βίας σε βάρος των παιδιών αποτελεί παγκόσμια προτεραιότητα για τη δημόσια υγεία και ανάπτυξη. Δεν πρέπει να ξεχνούμε, επίσης, ότι τα παιδιά που εκτίθενται στη βία διατρέχουν κίνδυνο για μειωμένη σωματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, με ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις (Lam, Zwart, Chahal, Lane & Cummings, 1986). Με το άρθρο 19 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των παιδιών, τα εμπλεκόμενα κράτη δεσμεύονται να προστατεύσουν τα παιδιά από κάθε μορφή βίας, προσβολής ή βιαιοπραγιών σωματικών ή πνευματικών, εγκατάλειψης ή παραμέλησης, κακής μεταχείρισης, λαμβάνοντας όλα τα κατάλληλα νομοθετικά, διοικητικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα (Child Rights International Network, 2017 - <https://home.crin.org/>).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ανδροπούλου, Δ. (2007). Ορισμοί, μορφές, αίτια και χρήση της σωματικής τιμωρίας. Ιστορική αναδρομή και ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό και αξιακό πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιών. Διάκριση της σωματικής τιμωρίας από άλλες μορφές κακοποίησης των παιδιών. Στο Γ. Νικολαΐδης, Κ. Πετρουλάκη, Μ. Σταυριανάκη (επίμ.), *Η εξάλειψη της σωματικής τιμωρίας στα παιδιά* (σς 5-17). Αθήνα: Ινστιτούτο Κοινωνικής Προστασίας και Αλληλεγγύης.
- Alan Brien -In memoriam (2008). Ανακτήθηκε 2/5/2022 από: <http://alanbrien.blogspot.com/2008/06/>
- Centre for Justice and Crime Prevention and the Department of Basic Education, (2012). Positive Discipline and Classroom Management. Pretoria. Ανακτήθηκε στις 3/12/2021 από: 1601908930_8lypdNeu4Y_positive_classroom_discipline_and_classroom_management_workbook.pdf (eceducation.gov.za)
- Dreikurs, R. (1998). *Maintaining Sanity in the classroom*. London: Accelerated Development.
- Dubanoski, R., Inaba, M. & Gerkewicz, B.A. (1983). Corporal punishment in schools: Myths, problems and alternatives. *Child abuse & Neglect*, Vol. 7, Issue 3 (1983) (pp 271-278). [https://doi.org/10.1016/0145-2134\(83\)90004-2](https://doi.org/10.1016/0145-2134(83)90004-2)
- Estrela, M. T. (1986). *Une Etude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisbon: Instituto Nacional de Investigaçao Cientifica.
- Fontana, D. (1996). Ο εκπαιδευτικός στην τάξη. Αθήνα: Εκδ. Σαββάλα
- Freyberg, Maximilian, Prokop von (1838). *Pragmatische Geschichte der bayerischen Gesetzgebung und Staatsverwaltung seit den Zeiten Maximilian I.* Τόμος 3. Leipzig
- Frierson, P.R. (2021) Discipline and the cultivation of autonomy in Immanuel Kant and Maria Montessori. *Journal of Philosophy of Education*. 00 1– 15. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12599>
- Gershoff, E.T. & Font, S.A. (2016). Corporal Punishment in U.S. Public Schools: Prevalence, Disparities in Use, and Status in State and Federal Policy. *Social Policy Report*, Vol. 30, Num. 1. Ανακτήθηκε Δεκέμβριος, 10, 2021 από: <https://tinyurl.com/2p8f9ntp>
- Gnagey, W. (1968). *The psychology of discipline in the classroom*. N.Y.: Macmillan.

- Govender, D.S., Sookrajh, R. (2014). 'Being hit was normal': teachers' (un)changing perceptions of discipline and corporal punishment. *SA Journal of Education*, Vol 34, No 2. doi: 10.15700/201412071φ111
- Hunziker, O. (1881/1882): *Geschichte der schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung mit Lebensabrissen der bedeutenderen Schulmänner und um das schweizerische Schulwesen besonders verdienter Personen bis zur Gegenwart*, 3 Bände. Zürich
- Hyman, I. A., (1995). Corporal punishment, psychological maltreatment, violence, and punitiveness in America: Research, advocacy, and public policy. *Applied and Preventive Psychology*, Volume 4, Issue 2, Pages 113-130, [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80084-8](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80084-8).
- Θάνος, Θ. (2016). *Αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Νηπιαγωγείο-Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Θάνος, Θ. (2017). *Σχολική Διαμεσολάβηση. Θεωρία, εφαρμογή, αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καλτσεράς, Δ. (2020). *Η πειθαρχία και τα όρια στη συμπεριφορά των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: απόψεις Διευθυντών/ντριών (Μεταπτυχιακή διατριβή)*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ελλάδα.
- Καψάλης, Α.Γ (1989). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Keil Richard & Keil Robert (1858). *Geschichte des Jenaischen Studentenlebens. Von der Gründung der Universität bis zur Gegenwart*. Leipzig
- Kluckhohn, A. (1875). *Beiträge zur Geschichte des Schulwesens in Bayern vom 16. bis zum 18. Jahrhundert*, München
- Κουτσελίνη –Ιωαννίδου, Μ. (1996). Η πειθαρχία στο Δημοτικό σχολείο σε μία μετα-νεωτερική εποχή. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 90-91, σ. 55- 60.
- Κυπριανού, Μ. (2017). *Διαχείριση προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο (Μεταπτυχιακή διατριβή)*. Πανεπιστήμιο 'Νεάπολις' Πάφου: Κύπρος. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2021 από <https://cutt.ly/UUwD5Z4>

- Lam, S., Zwart, C., Chahal, I., Lane, D., Cummings, H. (1986). Preventing violence against children in schools: Contributions from the Be Safe program in Sri Lanka. *Child abuse & Neglect*, Vol. 76, Issue 3 (1983) (pp 129-137). <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.10.016>
- Lennox, N. G. (1982). *Teacher use of corporal punishment as a function of modeling behavior*. Unpublished doctoral dissertation, Temple University.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2007). Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Mantel, A. (1933). *Die uncherished Volksschule vor dem Ustertag*. In: *Erziehungsrat des Kantons Zürich (Hrsg.): Die zürcherischen Schulen seit der Regeneration. Festschrift zur Jahrhundertfeier. Band 1: Volksschule und Lehrerbildung 1832–1932*. Zürich: Erziehungsdirektion
- Παναγάκος, Ι. (2016). Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Τεχνικές Πρόληψης και Τεχνικές Παρέμβασης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης 2014* (2): 350. DOI:10.12681/edusc.155
- Πειθαρχία, (2008). Στο Γ. Μπαμπινιώτης *Λεξικό της νέας Ελληνικής γλώσσας: Με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων* (3η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Πειθαρχία, (χ.χ.). Στο Λεξικό της Νεοελληνικής Κοινής online. Ανακτήθηκε Δεκέμβριο, 18, 2021 από: <https://cutt.ly/PUwDJQc>
- Portway, S. & Johnson, B. (2003). Asperger Syndrome and the Children who 'Don't Quite Fit', *Early Child Development and Care*, 173:4, 435-443, DOI: 10.1080/0300443032000079113
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 5(1), 62-75. Doi: <https://doi.org/10.12681/hjre.9380>
- Sege, R.D, Siegel, B.S., Council on child abuse and neglect, Committee on Psychosocial aspects of child and family health, Flaherty, E.G., Gavril, A.R., Idzerda, S.M., Laskey, A., Legano, L.A., Leventhal, J.M., Lukefahr, J.L., Yogman, M.W., Baum, R., Gambon, T.B., Lavin, A., Mattson, G., Montiel-Esparza, R., Wissow, L.S. (2018). Effective Discipline to Raise Healthy Children. *Pediatrics*. *Pediatrics*, 142 (6): e20183112. Ανακτήθηκε στις 28/4/2022 από: <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3112>

- Σβωλοπούλου, Α. (2008). *Η πειθαρχία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Ορθόδοξη Χριστιανοπαιδαγωγική διερεύνηση* (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Ελλάδα.
- Shaeffer, S. (2006). *Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: a guide for teachers and teacher educators*. Bangkok: UNESCO. Ανακτήθηκε στις 3/12/2021 από: Positive discipline in the inclusive, learning-friendly classroom: a guide for teachers and teacher educators; 2014 (peopleinneed.net)
- Scheibe, O. (1888). *Melanchthons Verdienste um Erziehung und Unterricht. Geschichte des Domgymnasiums zu Merseburg*, Kapitel IV, Die Schule zu Kursächsischer Zeit.
- Snell, L. (1840). *Geist der neuen Volksschule in der Schweiz, nebst den Hoffnungen, welche der Menschen- und Vaterlandsfreund daraus schöpft*. St. Gallen: Wartmann
- Sybel, Heinrich von (1874). *Historische Zeitschrift*, Bd. 31. München
- Uzarevic, Z., Velki, T., Dubovicki, S. (2018). Self-Evaluated ADHD Symptoms as Risk Adaptation Factors in Elementary School Children. *Društvena istraživanja - Časopis za opća društvena pitanja* 3:503-522. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=850152>
- Χατζηφωτίου, Σ. (2007). Ο ρόλος των γονέων, των επαγγελματιών, του σχολείου και άλλων οργανισμών και θεσμών στην προσπάθεια για την εξάλειψη της σωματικής τιμωρίας των παιδιών. Η συμβολή των Μ.Κ.Ο., των ομάδων αυτοβοήθειας, η σημασία των σχολών γονέων και των προγραμμάτων αγωγής υγείας. Η προσπάθεια για διατηρήσιμα και πολλαπλασιαστικά αποτελέσματα και η εκπαίδευση των ίδιων των παιδιών στην αντίθεσή τους στη σωματική τιμωρία. Στο Γ. Νικολαΐδης, Κ. Πετρουλάκη, Μ. Σταυριανάκη (επίμ.), *Η εξάλειψη της σωματικής τιμωρίας στα παιδιά* (σς 82-94). Αθήνα: Ινστιτούτο Κοινωνικής Προστασίας και Αλληλεγγύης.