

Οι σχολικές κυρώσεις στο γυμνάσιο

Κ. Ζαφειριάδης

Εισαγωγή

Η λειτουργία της σχολικής ζωής είναι κανονιστική. Το σχολείο επιβάλλει κανόνες και με παιδαγωγικές πρακτικές απαιτεί από τους μαθητές να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με αυτούς. Συχνά όμως οι μαθητές παραβαίνουν τους σχολικούς κανόνες. Στις περιπτώσεις αυτές το σχολείο δρομολογεί τον παιδαγωγικό έλεγχο.

Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο (Π.Δ. 104/79, άρθρο 26) η προσήκουσα διαγωγή αποτελεί υποχρέωση των μαθητών. Ως διαγωγή των μαθητών ορίζεται η συμπεριφορά που αυτοί εκδηλώνουν με πράξεις ή με παραλείψεις εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Στην περίπτωση που οι μαθητές συμμορφώνονται έμπρακτα «προς τους διέποντας την σχολικήν ζωήν κανόνες και προς τας ηθικάς αρχάς του κοινωνικού περιβάλλοντος, εντός του οποίου διαβιούν...», η συμπεριφορά τους χαρακτηρίζεται «προσήκουσα».

Στο Π.Δ. 104/1979 (ΦΕΚ 23 Α') αναφέρεται πως, όταν η συμπεριφορά των μαθητών εκδηλώνεται «...δι' υπαιτίου πράξεως ή παραλείψεως, αποτελεί αντικείμενον παιδαγωγικού ελέγχου και εν ανάγκη αντιμετωπίζεται διά σχολικών κυρώσεων...». Οι σχολικές κυρώσεις θα μπορούσαν να οριστούν ως οι γλωσσικές και οι πρακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού που χρησιμοποιούνται ως μηχανισμοί για να εξασφαλιστεί η «τάξη» στο σχολείο, στην περίπτωση που ένας μαθητής παραβαίνει τους σχολικούς, ηθικούς ή νομικούς κανόνες (Μυλωνά, 1982· Αλεξοπούλου, 1982). Οι σχολικές κυρώσεις επιβάλλονται στους μαθητές «διά πάσαν υπαίτιον παρεκκλίσιν εκ της προσήκουσας... διαγωγής και αναλόγως του βαθμού παρεκκλίσεως ταύτης...» (Π.Δ. 104/1979, άρθρο 27) και κλιμακώνονται ως εξής:

- Παρατήρηση
- Επίπληξη
- Ωριαία απομάκρυνση από το διδασκόμενο μάθημα
- Αποβολή από τα μαθήματα μέχρι τρεις (3) ημέρες
- Αποβολή από τα μαθήματα μέχρι πέντε (5) ημέρες
- Αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος

Το σχολείο, για να αποκτήσουν οι λειτουργίες που επιτελεί μεγαλύτερο

κόρος και αντικαμενικότητα, ώστε να μην αμφισβητούνται, δίνει σ' αυτές χαρακτήρα τελετουργικό. Όταν η συμπεριφορά ενός μαθητή δεν είναι σύμφωνη με τις σχολικές επιταγές, μέσα από ένα σύνολο τυπικών και άτυπων κανόνων προβλέπεται μια σειρά από ενέργειες, όπως ωριαία απομάκρυνση από το μάθημα, παραπομπή στο διευθυντή του σχολείου και στο σύλλογο των διδασκόντων. Ο, πρακτικές αυτές αποκτούν το χαρακτήρα της δικαστικής μεθοδολογίας (ανάκριση, απολογία, καταθέσεις, τιμωρία). Έτσι λοιπόν, όταν ένας εκπαιδευτικός απομακρύνει ένα μαθητή από το μάθημα με ωριαία αποβολή, οφείλει να τον παραπέμψει στο διευθυντή του γυμνασίου, ο οποίος συντάσσει πρακτικό επιβολής σχολικής ποινής, στο οποίο αναφέρονται η αιτία παραπομπής του μαθητή, η απολογία του και η τιμωρία που επιβάλλεται. Σε πολλές περιπτώσεις καταθέτουν την άποψή τους για το περιστατικό και άλλοι μαθητές του τμήματος.

Σε άλλες περιπτώσεις, όταν κριθεί πως για τη βαρύτητα της παράβασης θα πρέπει να επιληφθεί ο σύλλογος των καθηγητών, τότε ταυτόχρονα συνέρχεται και η μαθητική συνέλευση του τμήματος στο οποίο ανήκει ο μαθητής και, αφού συζητήσει το θέμα, εισηγείται τρόπους αντιμετώπισης, τους οποίους μεταφέρει στο σύλλογο διδασκόντων ο πρόεδρος της μαθητικής κοινότητας. Στη συζήτηση μπορεί να συμμετέχει με δικαίωμα λόγου ο πρόεδρος της μαθητικής κοινότητας αλλά και το προεδρείο του μαθητικού συμβουλίου.

Ο μαθητής που παραπέμπεται στο σύλλογο των διδασκόντων για παράπτωμα έχει το δικαίωμα να απολογηθεί. Μετά την αποχώρηση των μαθητών, ο σύλλογος των διδασκόντων αποφαινεται για το αν διαπράχθηκε η παράβαση, για τη σοβαρότητά της και, τέλος, για την ποινή που θα πρέπει να επιβληθεί. Η διαδικασία ολοκληρώνεται με την απόφαση του συλλόγου, η οποία ανακοινώνεται στο μαθητικό συμβούλιο και στον ενδιαφερόμενο μαθητή.

Για τα «κίνητρα» έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί. Κίνητρο είναι ό,τι παρωθεί, κινεί ή παρασύρει το άτομο σε δράση. Είναι ο παράγοντας ο οποίος με την επέμβασή του ενεργοποιεί και καθοδηγεί τον τρόπο συμπεριφοράς (Nuttin, 1990, σ. 2641). Είναι «τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες ή προθέσεις, τα συναισθήματα, οι διάφορες συγγινησιακές καταστάσεις, όσο και οι εξωτερικές αιτίες, όπως οι αμοιβές, τα θέλητρα ή φόβητρα ή οι απωθητικοί ερεθισμοί» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1990. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998, σ. 17).

Μια ιδιαίτερη κατηγορία των κινήτρων επίδοσης είναι τα κίνητρα μάθη-

σης. Τα κίνητρα μάθησης μπορεί να είναι εσωτερικά ή εξωτερικά. Τα εσωτερικά (Intrinsisch) είναι οι δυνάμεις που ενυπάρχουν σε κάθε οργανισμό (Von innen kommend) (Knapp, 1996), συνδέονται με τη λειτουργία του (π.χ. ορμές), τις ιδέες, τις επιθυμίες και τους στόχους του (Γρηγοριάδου, 1997-1998, σ. 207). Μπορούν να καταταγούν σε πέντε κατηγορίες: α) γνωστικά κίνητρα, β) κίνητρα αυτοέκφρασης, γ) κίνητρα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, δ) κίνητρα συνεργασίας και κοινωνικής αναγνώρισης και ε) κίνητρα των φυσιολογικών αναγκών (Φράγκος, 1984, σ. 233-234). Τα εξωτερικά (Extrinsisch) είναι τα μέσα (εξαναγκασμός, απειλές, αμοιβή) που χρησιμοποιούν άλλα πρόσωπα για να πετύχουν την ενεργοποίηση των οργανισμών.

Η γέννηση των κινήτρων τοποθετείται στην πρόμη παιδική ηλικία και η ανάπτυξή τους επηρεάζεται από τη μέθοδο ανατροφής των παιδιών στην οικογένεια, από τις οικογενειακές συνθήκες (Πυργιωτάκης, 1998· Swift, 1985) αλλά και από τις συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος και τις απόψεις, θετικές ή αρνητικές, που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικοί γι' αυτά (Παπαδόπουλος, 1988).

Μέθοδος

α) Το δείγμα

Το ερευνητικό υλικό της εργασίας αποτελεί μέρος διδακτορικής διατριβής, η οποία αφορά τη φοίτηση στο γυμνάσιο μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στην έρευνα συμμετείχαν 1370 μαθητές 59 τμημάτων και των τριών τάξεων από 20 γυμνάσια των νομών Έβρου, Ροδόπης, Ξάνθης, Καβάλας, Δράμας και Σερρών.

Το δείγμα της έρευνάς μας συγκρότησαν μαθητές (N=59) από το σύνολο των 1370 μαθητών, οι οποίοι στη διάρκεια του σχολικού έτους τιμωρήθηκαν με αποβολή. Την ομάδα σύγκρισης αποτέλεσαν (N=59) μαθητές, που επιλέχθηκαν από την ομάδα των μαθητών που δεν τιμωρήθηκαν, με τη διαδικασία της τυχαίας δειγματοληψίας, αφού εξισώθηκαν με την πειραματική ομάδα ως προς τους παράγοντες φύλο, τμήμα και τάξη φοίτησης.

β) Μέσα συλλογής των δεδομένων

Οι μαθητές συμπλήρωσαν την Κλίμακα «Κίνητρα για σχολική μάθηση» (Academic Motivation Self rating inventory) (βλ. Παράρτημα παρούσας εργασίας), που μεταφράστηκε από την αγγλική (Entwistle, 1968) και προσαρμόστηκε στην ελληνική πραγματικότητα από τον Κακαβούλη (Κακα-

βούλης, 1984). Περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις κλειστού τύπου διανυμικής επ-
λογής, στις οποίες ο μαθητής καλείται να απαντήσει με «ναι» ή «όχι». Με τις
απαντήσεις που δίνει ο μαθητής αποκαλύπτεται τα κίνητρά του για τη μάθηση,
για την επίδοση και για τη φοίτηση στο σχολείο. Ο αριθμός των ορθών απα-
ντήσεων αποτελούν το δείκτη κινήτρων του μαθητή, που κυμαίνεται από 0
έως 24.

Ακόμη, οι μαθητές απάντησαν και σε ερωτήσεις που αφορούσαν το φί-
λο, την τάξη φοίτησης, τη βαθμολογία α' τριμήνου, την οικογενειακή κατά-
σταση. Με βάση τη σχολική βαθμολογία οι μαθητές ταξινομήθηκαν στις
εξής βαθμολογικές κλίμακες (Π.Δ. 294/1979, άρθρο 55 και το Π.Δ. 465/81,
άρθρο 2, παρ. 1-4, ΦΕΚ. Α' 123/15-5-81):

- Μέτρια (10 - 12,4)
- Καλά (12,5 - 15,4)
- Πολύ καλά (15,5 - 18,4)
- Άριστα (18,5 - 20)

Στην έρευνά μας γίνεται η χρήση των ποιοτικών χαρακτηρισμών (μέτρια,
καλά, πολύ καλά, άριστα), γιατί συνήθως η λεπτομερειακή αριθμητική κλι-
μακα αξιολόγησης, 0-20, δε διασφαλίζει με αξιόπιστο τρόπο τη βαθμολογική
διαφοροποίηση των μαθητών του δείγματος. (Παρασκευόπουλος, 1990).

Ως προς τη μεταβλητή «οικογενειακή κατάσταση» οι μαθητές ταξινομή-
θηκαν στις εξής κατηγορίες:

- Πυρηνική οικογένεια
- Οικογένεια με διαζύγιο
- Ορφανός

Ως προς το άθροισμα των ημερών της απβολής οι μαθητές ταξινομήθη-
καν σε δύο κατηγορίες: α) μαθητές με σχολικές κυρώσεις και β) μαθητές χω-
ρίς σχολικές κυρώσεις. Δεν συμπεριλήφθηκε η ωριαία απουσία μαθητή από το
διδασκόμενο μάθημα, γιατί πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν καταχωρίζουν
στο ποινολόγιο ούτε και ενημερώνουν το διευθυντή του σχολείου όταν απο-
μακρύνουν ένα μαθητή από το μάθημα.

γ) Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Σε συνεργασία με τους διευθυντές των γυμνασίων δόθηκε σε κάθε μαθη-
τή των τμημάτων που συμμετείχαν στην έρευνα ένας κωδικός. Στη συνέχεια
οι μαθητές απάντησαν ανώνυμα στο ερωτηματολόγιο Κινήτρων και σε ερω-
τήσεις που αφορούσαν τα ατομικά, σχολικά και οικογενειακά χαρακτηρι-
στικά τους. Στο τέλος του σχολικού έτους με βάση τον κωδικό του κάθε μα-

θητή καταγράφηκε αν ο μαθητής αποβλήθηκε, το σύνολο των απουσιών που πραγματοποίησε, καθώς και το αποτέλεσμα της φοίτησης. Διευκρινίζεται ότι ο ερευνητής δεν είχε πρόσβαση στην αντιστοιχία μεταξύ του ατομικού κωδικού του μαθητή και του ονοματεπωνύμου του.

Ευρήματα

α) Αριθμός και είδος σχολικών κυρώσεων

Από το δείγμα της έρευνάς μας ($N=1370$ μαθητές) τιμωρήθηκαν με αποβολή συνολικά 59 μαθητές (4,3%). Αναλυτικά, 43 μαθητές αποβλήθηκαν με μία μονοήμερη αποβολή, 10 μαθητές με μία διήμερη και 3 μαθητές με μία τριήμερη αποβολή. Επισημαίνεται ότι στα γυμνάσια που αποτέλεσαν το δείγμα μας δεν καταγράφηκε καμία περίπτωση μαθητή, ο οποίος να τιμωρήθηκε με «αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος».

Καταγράφηκαν όμως και περιπτώσεις μαθητών στους οποίους επιβλήθηκαν περισσότερες από μία αποβολές. Σε 4 μαθητές επιβλήθηκαν δύο μονοήμερες και σε 2 μαθητές τρεις μονοήμερες αποβολές. Ακόμη, σε 2 μαθητές επιβλήθηκαν μία μονοήμερη και μία διήμερη και σε 1 μαθητή μία μονοήμερη και μία τριήμερη αποβολή.

β) Φύλο και τάξη μαθητών που αποβλήθηκαν

Τιμωρήθηκαν 42 αγόρια (5,7%) σε σύνολο 734 και 17 κορίτσια (2,7%) σε σύνολο 636. Ως προς την τάξη φοίτησης 23 μαθητές φοιτούσαν στην Α' τάξη, 25 στη Β' και 11 μαθητές στην Γ' τάξη (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Σχολικές κυρώσεις ανάλογα με την τάξη φοίτησης

Τάξη φοίτησης	Λέν αποβλήθηκαν	Αποβλήθηκαν	Σύνολο
Α'	474 (95,4%)	23 (4,6%)	497
Β'	612 (96,1%)	25 (3,9%)	637
Γ'	225 (17,2%)	11 (4,7%)	236
Σύνολο	1311 (95,7%)	59 (4,3%)	1370 (100%)

γ) Βαθμολογική κλίμακα

Από τους μαθητές, που αποβλήθηκαν, οι 20 (34,5%) κατατάχτηκαν στη βαθμολογική κλίμακα «Μέτρια», οι 19 (32,8%) στην κλίμακα «Καλά», οι 13

(22,4%) στην κλίμακα «Πολύ Καλά», οι 6 (10,3%) στη βαθμολογική κλίμακα «Άριστα» και ένας μαθητής δεν απάντησε ($P(3,76484, 3) = ,28800 > ,05$). Πίνακας 2.

Πίνακας 2. Σύγκριση της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταβλητή «Βαθμολογική κλίμακα»

Βαθμολογική Κλίμακα	Αποβλήθηκαν	Δεν αποβλήθηκαν
Μέτρια	20 (34,5%)	14 (23,7%)
Καλά	19 (32,8%)	19 (32,2%)
Πολύ Καλά	13 (22,4%)	22 (37,3%)
Άριστα	6 (10,3%)	4 (6,8%)
Σύνολο	58	59

δ) Οικογενειακή κατάσταση μαθητών

Από τα δεδομένα του Πίνακα 3 προκύπτει ότι ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 των δύο ομάδων (πειραματικής και σύγκρισης) ως προς τη μεταβλητή «οικογενειακή κατάσταση» δεν συνδέεται με στατιστική συνάφεια. Η οικογενειακή κατάσταση των μαθητών οι οποίοι τιμωρήθηκαν με αποβολή δεν διαφέρει από την αντίστοιχη των μαθητών της ομάδας σύγκρισης $P(,22783, 2) = ,89233 < ,05$.

Πίνακας 3. Σύγκριση της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταβλητή «Οικογενειακή κατάσταση»

Οικογενειακή κατάσταση	Ομάδα πειραματική	Ομάδα σύγκρισης
Περηνική οικογένεια	54 (93,1%)	56 (94,9%)
Διαζύγιο	3 (5,2%)	2 (3,4%)
Ορφανός	1 (1,7%)	1 (1,7%)
Σύνολο	58 (100%)	59 (100%)

ε) Κίνητρα μάθησης

Από τα δεδομένα του Πίνακα 4 φαίνεται ότι οι διαφορές των μέσων όρων των δύο ομάδων στην κλίμακα των κινήτρων μάθησης δεν συνδέονται με στατιστική συνάφεια ($P = ,629$).

Πίνακας 4. Σύγκριση της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου με το t κριτήριο ως προς τη μεταβλητή «Κίνητρα για μάθηση»

	Ομάδα πειραματική N=56	Ομάδα σύγκρισης N=55	t-value df 2-tail Sig
Κίνητρα για μάθηση (Μ.Ο.)	18,5179	18,8364	-.48
Τυπική απόκλιση	3,698	3,213	df (109) ,629*

* Χωρίς στατιστική σημαντικότητα

στ) Σύνολο απουσιών

Οι μαθητές που τιμωρήθηκαν με σχολικές κυρώσεις πραγματοποίησαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς περίπου 64 απουσίες έναντι 43 της ομάδας ελέγχου. Οι διαφορές στους Μ.Ο. των δύο ομάδων με το κριτήριο t-Test συνδέονται με στατιστική σημαντικότητα ($P=.012<,.05$).

Πίνακας 5. Σύγκριση της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου με το t κριτήριο ως προς τη μεταβλητή «Σύνολο απουσιών»

	Ομάδα πειραματική N=59	Ομάδα σύγκρισης N=59	t-value df 2-tail Sig
Σύνολο απουσιών (Μ.Ο.)	64,0847	43,5763	-2,55
Τυπική απόκλιση	38,255	48,573	df (116) ,012**

** $P<,.05$

Συζήτηση

α) Φύλο μαθητών και προβλήματα συμπεριφοράς

Όπως φαίνεται από τα ερευνητικά δεδομένα, το ποσοστό των αγοριών που τιμωρήθηκαν με αποβολή από το σχολείο είναι σχεδόν διπλάσιο από το αντίστοιχο ποσοστό των κοριτσιών. Τα ευρήματα της μελέτης μας επιβεβαι-

ώνουν τα αντίστοιχα από την έρευνα του Παπαθεοφίλου και των συνεργατών (Παπαθεοφίλου κ.ά., 1990, σ. 44), από την οποία προέκυψε ότι από τους μαθητές που «πήραν αποβολή» μόνο το 8,69% ήταν κορίτσια.

Μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να αναφέρεται στον τρόπο ανατροφής, στα κοινωνικά στερεότυπα που συνοδεύουν τα δύο φύλα και στις αναμενόμενες μορφές συμπεριφοράς που απορρέουν από αυτά. Τα δύο φύλα βιώνουν με διαφορετικό τρόπο τους ρόλους τους (Λεονταρή, 1998, σ. 151). Είναι αποδεκτό τα αγόρια, για να αυτοπροσδιοριστούν, να χρησιμοποιούν χαρακτηριστικά όπως η επθετικότητα, η δράση, η κυριαρχία, ενώ στα κορίτσια γίνεται αποδεκτή η τρυφερότητα, η στοργή, η ευαισθησία, η εξάρτηση (Χατζηθεολόγου, 1993-1999). Οι δάσκαλοι αξιολογούν τα περισσότερα αγόρια ως υπερκινητικά και με προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ τα πιο πολλά κορίτσια τα χαρακτηρίζουν ως νευρωσικά (Παπαθεοφίλου κ.ά., 1989· Καλαντζή-Αζίζι & Μπεζεβέγκης, 1990). Στην έρευνα των Χατζηχρήστου και Horf (Χατζηχρήστου & Horf, 1991) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα αγόρια παρουσιάζουν συχνότερα από τα κορίτσια όλες τις προβληματικές συμπεριφορές, εκτός από την τάση απομόνωσης και τη διάθεση μελαγχολίας.

Τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια έχουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Ε.Σ.Υ.Ε., 2000· Πλιάτσικας, 1990) και περισσότερα κίνητρα μάθησης (Σουσαμίδου & Ζαφειριάδης, 2001), παρουσιάζονται περισσότερο ικανοποιημένα από το σχολείο (Ευαγγελόπουλος, 1999) και προσαρμόζονται καλύτερα στη σχολική ζωή, γεγονός που ίσως να επηρεάζει και τη συμπεριφορά τους απέναντι σε συμμαθητές και εκπαιδευτικούς.

Επίσης, τα κορίτσια, και όταν ακόμη έχουν χαμηλή βαθμολογία, συνήθως είναι πιο συνεσταλμένα και δεν αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις. Έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Είναι σύμφωνα με τον Πετρουλάκη (Πετρουλάκης, 1993, σ. 230) νευρωσικά, υπερευαίσθητα, ντροπαλά και συνεσταλμένα. Καθώς λοιπόν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις στο περιβάλλον της τάξης, αντιδρούν με την απομάκρυνση ή παλινδρομούν σε προηγούμενες βαθμίδες συμπεριφοράς με κύρια χαρακτηριστικά τη γκρίνια και το κλάμα. Άλλοτε πάλι αντιμετωπίζουν την απογοήτευση και τις ματαιώσεις με ονειροπόληση ή χρησιμοποιείται ο αρνητισμός, ο οποίος δεν εκδηλώνεται με ισχυρογνωμοσύνη και αντιδραστική διάθεση αλλά με αδιαφορία, προκειμένου να δικαιολογήσουν τη χαμηλή απόδοση και να αποτρέψουν τον ανταγωνισμό.

Μια άλλη ερμηνεία θα μπορούσε να αφορά τη συμπεριφορά των εκπαι-

δευτικών, η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο των μαθητών. Στην έρευνα της Ταρατόρη (Ταρατόρη, 1997, σ. 100), τα αγόρια, σύμφωνα με δηλώσεις των μαθητών γυμνασίου, δέχονται μεγαλύτερη επιθετικότητα από τους καθηγητές, στην οποία είναι αναμενόμενο να αντιδρούν με ανάλογες συμπεριφορές.

β) Τάξη φοίτησης και προβλήματα συμπεριφοράς

Το γεγονός ότι τα ποσοστά των μαθητών που τιμωρήθηκαν με αποβολή δεν διαφοροποιούνται ως προς την τάξη φοίτησης θα μπορούσε ίσως να εξηγηθεί με τα προβλήματα προσαρμογής που αντιμετωπίζουν οι μαθητές της Α' τάξης Γυμνασίου (Κακαβούλης, 1984). Η μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο αποτελεί μια «κρίσιμη καμπή» (Πετρουλάκης, 1991, σ. 4130). Οι μαθητές αντιμετωπίζουν διαφορετικούς γνωστικούς ρυθμούς, υψηλότερες απαιτήσεις και διαφορετικό πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας (διαφορετικός εκπαιδευτικός ανά μάθημα, διαγωνίσματα, διαφορετικά μαθήματα). Συχνά το ενδιαφέρον των μαθητών για τα μαθήματα πέφτει κατακόρυφα (Καλλιναάκη, 1998) και οι μαθητές που βρίσκονται στην Α' τάξη διακόπτουν απότομα τη φοίτηση. Στο δημοτικό σχολείο μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στην παιδαγωγική και λιγότερο στην αξιολογική λειτουργία, με αποτέλεσμα να είναι πιο εμφανή τα στοιχεία της αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών. Αντίθετα, στο ανταγωνιστικό περιβάλλον του γυμνασίου, το οποίο λειτουργεί με τη λογική των επιδόσεων, ο «κακός» μαθητής χρησιμοποιεί ως «...βασικούς μηχανισμούς άμυνας την άρνηση και την απομόνωση». Δέχεται δηλαδή «...παθητικά τις καταστάσεις και ταυτόχρονα επιθυμεί να φύγει» (Ξανθάκου, Ανδρεαδάκης & Καϊλα, 1997, σ. 160). Είναι λοιπόν αναμενόμενο μαθητές της πρώτης τάξης να παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, γιατί δεν κατανοούν την κανονιστική λειτουργία του γυμνασίου, προβλήματα που συνήθως περιορίζονται στη Β' τάξη.

Από την άλλη, στην Γ' τάξη, η αρνητική συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στους καθηγητές μπορεί να σχετίζεται με προβλήματα της εφηβείας (Μαρκάκης, 1985. Σακελλαρόπουλος, Μποτονάκης, 1974). Ίσως οι αταξίες είναι για τους μαθητές μέσο με το οποίο επιζητούν να προκαλέσουν την προσοχή, για να αυτοπροσδιοριστούν και να γίνουν αποδεκτοί από την ομάδα των συνομηλίκων. Με τις αταξίες οι μαθητές επιζητούν την ευκαιρία να μειώσουν το κύρος του εκπαιδευτικού και να τον εκνευρίσουν (Βουιδάσκης, 1999), να πείσουν τους άλλους αλλά και τον εαυτό τους πως μπορούν να καταφέρουν κάτι (Καψάλης, 1988, σ. 446-447).

γ) Οικογενειακή κατάσταση και προβλήματα συμπεριφοράς

Από τα δεδομένα της έρευνάς μας δεν προέκυψε ότι οι μαθητές που τιμωρήθηκαν με αποβολή προέρχονται από οικογένειες με δυσλειτουργία (διαζύγιο, ορφανοί), αν και υπάρχει η άποψη πως οι «διαδικασίες μέσα στην οικογένεια επηρεάζουν την πορεία του μαθητή στο σχολείο» (Παπαδόγιαννη-Χριστοπούλου, 1987).

Στην έρευνα της Χατζηχρήστου (Χατζηχρήστου, 1999) οι μαθητές από διαζευγμένες οικογένειες βρέθηκαν να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες ψυχοκοινωνικής και σχολικής προσαρμογής σε σχέση με τους συνομηλίκους τους από πυρηνικές οικογένειες. Όμως ούτε οι εκπαιδευτικοί ούτε και οι σημαθητές τους διάκριναν στα παιδιά από διαζευγμένες οικογένειες επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά.

Είναι πιθανόν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο γυμνάσιο να μη σχετίζονται άμεσα με τη δομή της οικογένειας, αλλά με την ποιότητα των σχέσεων που εδραιώνονται ανάμεσα στα μέλη της. Οι διαταραχές συμπεριφοράς του παιδιού μπορεί να είναι έκφραση των οικογενειακών προβλημάτων (Κοντοπούλου & Χατζημήτρου, 1995) (διαζύγιο, απώλεια ενός γονέα, οικονομικές δυσκολίες), εξαιτίας των οποίων η οικογένεια συχνά ασκεί πλημμελή έλεγχο. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από οικογένειες με διαζύγιο, θάνατο ενός γονέα ζουν σε «μη αρμονικές ενδο-οικογενειακές σχέσεις» (Παπαδόπουλος, 1984· Κρουσταλάκης, 1998· Τάνταρος, 1997), με οικονομικά προβλήματα, σινήθως έχουν χαμηλή βαθμολογία που με τη σειρά της μπορεί να επηρεάσει τη διαδικασία σχολικής προσαρμογής (Παρασκευάσιος & Χαραλαμπίδου-λος, 1974). Προκειμένου οι μαθητές να αντιμετωπίσουν τις δυσμενείς ψυχοσυναισθηματικές συνθήκες που υπάρχουν στο πλαίσιο της οικογένειας, αναπτύσσουν στρατηγικές δυσπροσαρμοστίας (Κωνσταντίνου, 1999, σ. 158-159), δηλαδή ή υποθετούν μορφές διασπαστικής συμπεριφοράς (προκαλούν τον εκπαιδευτικό, διακόπτουν το μάθημα, συγκρούονται με σημαθητές) ή σιμμορφώνονται παθητικά στις σχολικές απαιτήσεις και αδιαφορούν για τη σχολική ζωή.

Είναι ακόμη πιθανόν τα παιδαγωγικά παραπτώματα των μαθητών της πειραματικής ομάδας και αυτών της ομάδας ελέγχου να έχουν σχέση με την «τυπολογία διαπαιδαγώγησης» στο χώρο της οικογένειας. Η χαωτική λειτουργία της οικογένειας, η αντιφατική αντιμετώπιση του παιδιού, η υπερβολικά τιμωρητική στάση των γονιών, ο υπερβολικά ανεγκυκός τρόπος ελέγχου της συμπεριφοράς, ο τρόπος που αξιολογούν οι γονείς την αντικοινωνική

συμπεριφορά καθώς και η «συναισθηματική επικοινωνία» των μελών της οικογένειας ίσως να μην επιτρέπουν στο παιδί να καλλιεργήσει την εμπιστοσύνη στον εαυτό του, να μάθει και να κοινωνικοποιηθεί επαρκώς (Καίλα & Τσαμπαζλή-Κιτσαρά, 1997, σ. 171-175).

Ίσως τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο να συνδέονται και με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας. Γονείς από τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά και μορφωτικά στρώματα επισκέπτονται πιο αρκεία το σχολείο για να ενημερωθούν για τη φοίτηση των παιδιών τους (Κασύρης, 1992). Όπως φαίνεται από άλλες μελέτες, οι γονείς των μαθητών με χαμηλή σχολική βαθμολογία (Ζωγράφου & Μέντης, 1998) και οι γονείς αυτών από τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά (Γεωργίου & Χρίστοι, 1999· Γεωργίου, 2000) και εκπαιδευτικά επίπεδα (Γ' Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΑΜΕ) δεν είναι ευχαριστημένοι και δεν έχουν ιδιαίτερες απαιτήσεις από τη σχολική επίδοση των παιδιών τους (Σακκάς, 1999, σ. 426-427). Θεωρούν την παρατήρηση του εκπαιδευτικού ως αρνητική κριτική και συχνά σταματούν να έχουν επαφή με το σχολείο.

Ο Αραβανής (Αραβανής, 1984) χαρακτηρίζει τα παιδιά με προβλήματα προσαρμογής «θύματα του κακού οικογενειακού περιβάλλοντος», γιατί βρήκε ότι οι μαθητές με πρόβλημα σχολικής δυσπροσαρμοστίας σε ποσοστό 63,89% προέρχονται από οικογενειακά περιβάλλοντα με προβλήματα και το 74,90% από οικογένειες με περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες.

δ) Σχολική επίδοση και προβλήματα συμπεριφοράς

Είναι διαδεδομένη η άποψη πως προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο εκδηλώνουν συνήθως μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή βαθμολογία, που είναι στάσιμοι ή μαθητές που διακόπτουν τη φοίτηση. Η σχολική βαθμολογία αποτελεί «δείκτη αυτοαξίας» για το μαθητή (Συγκολλίτου, 1997). Συρρικνώνει την αυτοεκτίμηση των μαθητών και μπορεί να τους οδηγήσει σε προβληματική συμπεριφορά (Καλογρίδη, 1995). Οι μαθητές αποδέχονται ότι έχουν περιορισμένες δυνατότητες, με αποτέλεσμα ή να συμμετέχουν λιγότερο στο μάθημα (Μαυρογιώργος, 1993, σ. 30) ή να αντιδρούν με επιθετικότητα χρησιμοποιώντας την απόκλιση ως «μηχανισμό κοινωνικής καταξίωσης» (Δήμιου, 1996, σ. 228-229).

Η σχολική επίδοση διαφοροποιεί τις εκτιμήσεις των μαθητών για διάφορες πτυχές του εαυτού τους (τη φυσική εμφάνιση, τις συναισθηματικές-διαφυλικές σχέσεις, την εργασιακή ικανότητα, τη διαγωγή, την αθλητική τους ικανότητα) (Μαζορή-Μπότσαρη, 2000). Οι «καλοί» μαθητές είναι πιο δημο-

σιλίες στους συμμαθητές τους και στους εκπαιδευτικούς, έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη (Χατζηχρήστου & Hopf, 1992), ενώ αντίθετα οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις βιώνουν την «κακή» βαθμολογία ως «στίγμα», γιατί διαβρώνει τη συνολική εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους, φαινόμενο που με τη σειρά του μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα προσαρμογής και ψυχοπαθολογικές εκδηλώσεις (Λεονταρή & Παλαμιάς, 1998, σσ. 66-67· Φλουρής, 1989, σσ. 85-86).

Σε πολλές περιπτώσεις οι καθηγητές μπορεί να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά και την ανεκτικότητα τους ανάλογα με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Ενώ απέναντι στους «καλούς» μαθητές δείχνουν υπομονή, κατανόηση και μπορεί να παραβλέπουν προβλήματα απειθαρχίας, αντίθετα απέναντι στους «κακούς» μαθητές βαρύτητα δίνεται στην «αθική διαπαιδαγώγηση» (Ξανθάκου, Ανδρεαδάκης & Καϊλα, 1997, σ. 51).

Στην έρευνά μας όμως δεν διαπιστώθηκε κάτι ανάλογο. Οι μαθητές που αποβλήθηκαν δεν έχουν χαμηλότερες βαθμολογίες συγκριτικά με τους συμμαθητές τους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τα αντίστοιχα αποτελέσματα από την έρευνα των Παπαθεοφίλου κ.ά. (Παπαθεοφίλου κ.ά., 1990, σ. 44), από την οποία προέκυψε ότι οι μαθητές που αποβλήθηκαν δεν αποτυγχάνουν να προαχθούν, εκτός αν έχουν πολλές απουσίες.

ε) Κίνητρα για μάθηση και προβλήματα συμπεριφοράς

Από τα δεδομένα της έρευνάς μας δεν προέκυψε ότι οι μαθητές που αποβλήθηκαν έχουν λιγότερα κίνητρα για σχολική μάθηση συγκριτικά με τους συμμαθητές τους. Σε μια άλλη έρευνα των Nunn και Parish (1992) με 64 παραβατικούς μαθητές γυμνασίου της Αμερικής βρέθηκε ότι οι μαθητές αυτοί έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοτεπιοίηση, χαμηλά κίνητρα επίτευξης, θεωρούν τους εαυτούς τους φτωχούς αναγνώστες, προτιμούν τις μη παραδοσιακές μεθόδους προσέγγισης της γνώσης και το κέντρο ελέγχου της συμπεριφοράς τους είναι εξωτερικά προσανατολισμένο, αποδίδουν δηλαδή την επιθετική συμπεριφορά τους σε εξωγενείς παράγοντες.

Το γεγονός ότι τα κίνητρα των μαθητών, οι οποίοι τιμωρήθηκαν με σχολικές κυρώσεις, δε διαφοροποιούνται από τα κίνητρα των συμμαθητών τους πιθανώς να σχετίζεται και με τη σημασία που αποδίδει η κοινωνία στη μόρφωση. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως η ελληνική κοινωνία «λατρεύει τη μόρφωση» (Τζάνη, 1993, σ. 73). Οι γονείς από όλα τα κοινωνικά στρώματα θεωρούν πως το πανεπιστημιακό πτυχίο εξασφαλίζει στα παιδιά τους μεγαλύτερες ευκαιρίες για επαγγελματική αποκατάσταση και είναι τεκμήριο κοι-

νωνικής καταξίωσης (Κουφάκη-Πρέπη, 1997). Αυτές λοιπόν τις προσδοκίες και τους «αξιολογικούς προσανατολισμούς» (Πυργιωτάκης, 1998, σσ. 124-127) του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος θα μπορούσαμε να πούμε πως έχουν ενστερνιστεί και οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, οι οποίοι έχουν την ίδια σχολική επίδοση και, μολονότι δημιουργούν προβλήματα με τη συμπεριφορά τους, αυτό δεν φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την ικανοποίησή τους από τα μαθήματα (Ευαγγελόπουλος, 1999, σ. 77).

στ) Απουσίες και προβλήματα συμπεριφοράς

Οι αιτίες στις οποίες θα μπορούσαμε να αποδώσουμε το μεγαλύτερο σύνολο απουσιών που πραγματοποιήσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους της ομάδας σύγκρισης είναι ποικίλες. Το εύρημα από τη μελέτη μας θα μπορούσε ίσως να οφείλεται και στις μέρες που οι μαθητές έλειψαν από το σχολείο λόγω της αποβολής. Μία άλλη αιτία θα μπορούσε να έχει σχέση με το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών. Στην έρευνα των Παπαθεοφίλου κ.ά. (Παπαθεοφίλου κ.ά., 1990, σσ. 42-44) βρέθηκε ότι ποσοστό 22% των μαθητών που αποβλήθηκαν είχαν πολλές απουσίες και ταυτόχρονα «υπάρχει θετική συσχέτιση πολλών απουσιών και χαμηλής εκπαίδευσης (λιγότερο από 6 χρόνια) του οικονομικά ενεργού πληθυσμού».

Ο μεγαλύτερος αριθμός απουσιών θα μπορούσε να συσχετιστεί και με τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των οικογενειών. Μαθητές που κατάγονται από οικογένειες οι οποίες προέρχονται από τα χαμηλά στρώματα της κοινωνικής ιεραρχίας συχνά απουσιάζουν από το σχολείο και εγκαταλείπουν τη φοίτηση, για να βοηθήσουν την οικογένεια στις αγροτικές ασχολίες (Βουιδάσκης, 1996, σσ. 191-192· Βουιδάσκης, 1999, σ. 254). Υπάρχει άλλωστε η νοοτροπία πως όσοι δεν τα καταφέρνουν στα μαθήματα πρέπει να βοηθούν στις οικογενειακές δουλειές, κάτι που φαίνεται να ασπάζονται και τα ίδια τα παιδιά (Λάριου-Δρεττάκη, 1993, σ. 169).

Η πλημμελής φοίτηση των μαθητών σχετίζεται με πολλούς λόγους, όπως με ασθένεια, δυσκολίες προσαρμογής στο σχολείο, περιορισμένο γονεϊκό ενδιαφέρον και έλεγχο, χαμηλή βαθμολογία. Είναι αναμενόμενο οι μαθητές με προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο να πραγματοποιούν περισσότερες απουσίες. Οι αδικαιολόγητες απουσίες που πραγματοποιούν είναι ένας από τους δείκτες στον οποίο εντυπώνεται η δυσαρέσκεια και η απογοήτευσή τους από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον (Κώνστας, 1998). Το γεγονός αυτό τεκμηριώνεται και από την έρευνα του Αραβανή (Αραβανής,

1984, σ. 125). Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που προσαρμόζονται δύσκολα στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος, σε ποσοστό 78,03% έχουν άτακτη φοίτηση.

Συνήθως πίσω από τις αποτυχίες, οι οποίες εκφράζουν την απειρία του «σκασιάρχη» μαθητή για το σχολείο, κρύβεται η σχολική αποτυχία (Πλάτσικας, 1988, σ. 54), η έλλειψη ενδιαφέροντος, τα αρνητικά συναισθήματα, η απόρριψη των συμμαθητών και του εκπαιδευτικού. Οι μαθητές που αποτυγχάνουν στα μαθήματα δύσκολα κερδίζουν την αποδοχή της τάξης. Είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία και έχουν ήδη διδαχτεί την ύλη. Αισθάνονται «ντροπή» (Herbert, 1996).

Τα ευρήματα της μελέτης μας θα μπορούσαν να συνοψιστούν ως εξής: Οι μαθητές οι οποίοι αποβλήθηκαν από το σχολείο φοιτούν και στις τρεις τάξεις του γυμνασίου και είναι σε μεγαλύτερα ποσοστά αγόρια. Επίσης, σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου δε διαφέρουν από αυτούς ούτε ως προς τη σχολική επίδοση ούτε ως προς την οικογενειακή κατάσταση, δεν έχουν λιγότερα κίνητρα μάθησης, πραγματοποιούν όμως περισσότερες αποτυχίες.

Συμπεράσματα

Τα περιστατικά των σχολικών κυρώσεων που καταγράφηκαν στην έρευνά μας οπωσδήποτε δεν αντικατοπτρίζουν την έκταση της απείθαρχης συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο, γιατί πολλά περιστατικά επιλύονται με παιδαγωγική κατανόηση, ενώ καταχωρίζονται στο ποινολόγιο αυτά που η ένταση και οι συνέπειές τους δεν επιτρέπουν να παραβλεφθούν. Ωστόσο το πρόβλημα της διασυνοπτικής συμπεριφοράς στο σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικό, επειδή συνδέεται με τη χαμηλή σχολική επίδοση και την κακή προσαρμογή στην κοινωνία (Kazdin, 1987). Καλό θα ήταν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σε τεχνικές βελτίωσης της συμπεριφοράς των μαθητών (Nelson, 1996· Γαλανάκη, 1997· Molnar & Linqvist, 1999) και σε θέματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού, γιατί η καλλιέργεια θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, δηλαδή ο περιορισμός των αρνητικών παρατηρήσεων και των τιμωριών από πλευράς των εκπαιδευτικών, ασκεί θετική επίδραση στους μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς.

Ακόμη, η συσσώρευση θετικών εμπειριών από τη ζωή στο σχολείο και η χρήση περισσότερων θετικών ενισχύσεων από τους εκπαιδευτικούς ενθαρρύνουν ιδιαίτερα τους παραβατικούς μαθητές, ενώ η παροχή κινήτρων αυξάνει περισσότερο τη σχολική επίδοση των μαθητών που βρίσκονται σε κίν-

δυο αποτυχίας λόγω κακής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, χαμηλού κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου ή μειονοτικής καταγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Entwistle, N. J. (1968). Academic Motivation and School Attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 38: 181-188.
- Herbert, M. (1996). *Ψυχολογικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας. Ηλίκης οδηγός για όλους τους ενδιαφερομένους* (7η έκδοση), τόμος Β' (Επόπτης ελληνικής έκδοσης: Ι. Ν. Παρασκευόπουλος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kazdin, A. (1987). *Conduct disorders in childhood and adolescence*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Krapp, A. (1996). Die Bedeutung von Interesse und intrinsischer Motivation für Erfolg und die Steuerung schulischen Lernens. In G. W. Schnaitmann (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen* (pp. 87-110). Donauwörth.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1999). *Ηροβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο. Οικογενειακή προσέγγιση* (Επιμέλεια Α. Καλαντζή-Αζίζι). Β' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nelson, J. R. (1996). Designing schools to meet the needs of students who exhibit disruptive behavior. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 7 (1): 1-22.
- Nunn, G. D. & Parish, T. S. (1992). The psychosocial characteristics of at-risk high School students. *Adolescence*, 27(106): 435-440.
- Nuttin, J. (1990). Κίνητρα. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τόμος 5 (σ. 2641). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Switt, D. F. (1985). Κοινωνική τάξη και κίνητρα σχολικής επίδοσης. *Το ανοικτό Πανεπιστήμιο* (Μετάφραση Γ. Μπουρουξής) (σσ. 161-181). Αθήνα: Εκδοτικές Επιχειρήσεις Π. Κουτσουμπός Α.Ε.
- Αλεξοπούλου, Α. Σ. (1982). Η ποινή, τα κριτήρια και τα πρότυπά της. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 7: 89-92.
- Αρσβανής, Γ. Ε. (1984). *Θέματα φιλοσοφίας και ψυχολογικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Βουιδάσης, Β. Κ. (1996). *Δικαίωμα ή υποχρέωση η εννιάχρονη σχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βουιδάσης, Β. Κ. (1999). Κοινωνικά αίτια της κακής, κάθετης και οριζόντιας αμφίδρομης επιθετικής συμπεριφοράς στις πρωτογενείς ομάδες κοινωνικοποίησης. Στο Ι. Ν. Νέστορος (επιμ.), *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία* (σσ. 52-67), 5η Έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλιανάκη, Ε. (1997). Εφαρμογές της συστημικής θεωρίας στο σχολείο: Η τεχνική της αναπλαισίωσης. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 59: 67-79.
- Γεωργίου, Σ. Ν. & Χρίστου, Κ. (1999). Δομικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας ως παράμετροι της σχολικής επίδοσης του παιδιού. Στο Κ.Π. Χάρης, Ν. Β. Πε-

- τρούλακης & Σ. Νικόδημος (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου* (σσ. 511-517). Αθήνα: Αγραπός.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). Παιράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 310: 56-64.
- Γεωργιάδου, Π. (1997-98). Οικογενειακό περιβάλλον και ανάπτυξη κινήτρων μάθησης. *Μαθηδόν Παιδαγωγικών Αιτίων*, 4: 03-222.
- Λήμιου, Γ. Π. (1996). *Απόκλιση και συγχωματισμός*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ε.Σ.Υ.Ε. Στατιστική της εκπαίδευσης 1992/93 – 1993/94. Αθήνα 2000.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1999). Θέματα Ψευδοδοτικής Ψυχολογίας, τόμος 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζωγράφου, Α. & Μέντης, Μ. (1998). Ψευδοδοτική κοινωνικοποίηση και σχολική μάθηση. Μια εμπειρική έρευνα σε γυμνάσια της Πάτρας. *Κοινωνική εργασία*, 51: 147-156.
- Καίλα, Μ. & Τσαμπαρλή-Κιτσαρά, Α. (1997). Το «αντικαταγχείο του εγκλήματος» ή η παραβατικότητα στο δημοτικό. Στο Μ. Καίλα (επιμ.), *Η σχολική αποτυχία* (σσ. 153-177). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κακαβούλης, Α. Κ. (1984). *Η μετάβαση των μαθητών από την Πρωτοβάθμια στη Μέση εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Φιλοσοφικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αθήνα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Μπεξεβέγλης, Η. (1990). Αξιολόγηση από δασκάλους της προβληματικής συμπεριφοράς παιδιών σχολικής ηλικίας. *Νέα Παιδεία*, 21: 106-124.
- Καλλιμάζη, Θ. (1998). Διακοπή φοίτησης με αφορμή ψυχολογική κρίση στην εφηβεία. Παρέμβαση για τη διατήρηση-επανάκτηση της μαθητικής ιδιότητας. Στο Ρ. Παπαθεοφιλου & Σ. Βουσιόπου (επιμ.), *Η εγκατάλειψη του σχολείου. Αίτια, Επιπτώσεις, Προτάσεις* (σσ. 249-269). Αθήνα: Gutenberg.
- Καλογρίδη, Σ. (1995). Σχολική αποτυχία - χαμηλή αυτοεκτίμηση. Νεανική παραβατικότητα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83: 157-161.
- Κασόρης, Γ. (1992). Η ετοιμότητα των γονέων για συνεργασία με το σχολείο. *Σχολείο και Ζωή*, 11: 353-356.
- Καψάλης, Α. Γ. (1988). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κοντοπούλου, Μ. & Χατζημιτίου, Μ. (1995). Διαταραχές συμπεριφοράς: Το παιδί σύμπτωμα. Στο Μ. Καίλα, Ν. Πολιμνός & Γ. Φιλίππου (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, τόμος Α' (σσ. 180-183). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουφέλη-Πρέπη, Ε. (1997). Οικογένεια, Παιδί και Εκπαιδευτικές αξίες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97: 119-129.
- Κροουσταλάκης, Γ. Σ. (1998). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες* (3η έκδοση). Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1999). Οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας για περιθωριοποίηση του μαθητή. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αίτια, συνέπειες και αντιμετώπιση* (σσ. 155-167). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κώνστας, Ι. (1998). Συχνότητα και αίτια αποουσιών των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 1: 37-40.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1990). Μάθησης κίνητρα. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυ*

- κλωπιδέιμ Λεξικό, τόμος 5 (σσ. 3007-3008). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1998). *Ψυχολογία των κινήτρων* (3η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λάριου-Δρεττάκη, Μ. (1993). *Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και παράγοντες που σχετίζονται μ' αυτήν*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αντοαντίληψη* (2η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1998). Η αντοαντίληψη των παιδιών προ-εφηβικής ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 100: 61-68.
- Μικρή-Μπότορη, Ε. (2000). Έφηβοι με χαμηλή σχολική επίδοση: Ο ρόλος της συμβουλευτικής, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 52-53: 83-91.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). «Συμμετοχή» των μαθητών στο μάθημα. Άπτες μορφές αξιολόγησης και κοινωνική διάκριση στο δημοτικό σχολείο. Στο Σ. Χιωτάκης (επιμ.), *Η αντιμετώπιση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο. Επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα* (σσ. 28-33). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μιλωνά, Α. Χ. (1982). Πειθαρχία-ποινές: Μια δύσκολη ισορροπία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 8: 92-94.
- Ξανθάκου, Γ., Ανδρεαδάκης, Ν. & Καίλα, Μ. (1997). Η λογική της σχολικής αποτυχίας: Μια «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Στο Μ. Καίλα (επιμ.), *Η σχολική αποτυχία*. (σσ. 33-73). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόγιαννη-Χριστοπούλου, Κ. (1987). Ψυχοπαιδαγωγικές Διαδικασίες μέσα στην οικογένεια που επηρεάζουν την πορεία του μαθητή στο σχολείο: τα ερευνητικά μοντέλα που έχουν χρησιμοποιηθεί, κατηγοριοποίηση και αξιολόγησή τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 37: 53-60.
- Παπαδόπουλος, Μ. (1984). Ειδικά προβλήματα μαθητών και η σχέση τους με τις δομές κοινωνικοποίησης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 19: 40-48.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Γαλανοπούλου, Κ., Καλλιμάκη, Θ. & Κατσαντώνης, Θ. (1990). Συχνές απουσίες και αποβολές από το σχολείο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ψυχοκοινωνικό πρόβλημα. *Ψυχολογικά Θέματα*, 3(1): 35-47.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελογιάννης, Ι. & Παντελάκης, Σ. (1989). Σχολική επίδοση: κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες - Ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση. *Ψυχολογικά Θέματα* 1(3): 211-229.
- Παρασκευάτοπουλος, Ι. Ν. (1990). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της αναπεριφοράς*, τόμος Α'. Αθήνα: (αυτοέκδοση).
- Παρασκευάτοπουλος, Ι. Ν. & Χαριλαμπίδου, Ι. Ν. (1974). *Ψυχολογία ατομικών διαφορών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Πετρουλάκης, Ν. (1993). *Ψυχολογία της προσαρμογής* (1η έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πετρουλάκης, Ν. (1991). Προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τόμος 7 (σσ. 4129-4131). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πλιάτσικας, Δ. (1990). Η επίδραση του φύλου στην επιλογή των μαθημάτων και την επίδοση. *Αόρος και Πράξη*, 41: 57-70.
- Πλιάτσικας, Δ. (1988). Οι απουσίες των μαθητών. Μια καταγραφή του προβλήματος στην Α' Λυκείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 41: 49-55.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1998) *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες* (7η έκδοση). Αθή-

- να: Γρηγόρης.
- Σοκελλαρόπουλος, Π. & Μποτονιάης, Γ. (1974). Συναισθηματικές σχέσεις δασκάλου και εφήβου. *Ιστορικό της*, 3: 117-129.
- Σοκολάς, Β. (1999). Οικογένεια και «δυσκολίες στη μάθηση». Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλαϊός (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου* (σσ. 409-418). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σουσιμίδου-Καράμπερη, Α. & Ζαφειριάδης, Κ. (2001). Τα ζήνηρα στο Γυμνάσιο και οι πα-
ραγοντές που τα επηρεάζουν. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118: 117-124.
- Συγκολίτσι, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοε-
κτίμηση των μαθητών. *Ψυχολογία*, 4 (1): 32-47.
- Σχέσεις Καθηγητών-Μαθητών-Γονέων (1986). Γ' Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΑΜΕ. Αθήνα.
ΟΑΜΕ.
- Τάνταρος, Σ. (1997). Η συνέχεια ανάμεσα στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον ως πα-
ράγον της σχολικής επιτυχίας. Στο Φ. Αναγνωστόπουλος, Α. Κοσμάγιαννη & Β. Μετα-
σηνη (επιμ.), *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα* (σσ. 174-180). Αθήνα: Ελληνικά Γράμ-
ματα.
- Ταρατσέρη, Ε. (1997). Εκτιμήσεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επιθετικότη-
τα των εκπαιδευτικών των γονιών και των ίδιων. Μια εμπειρική έρευνα. Στο 2ο Παγκέ-
ληνο Παιδαγωγικό Συνέδριο Εταιρείας Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής *Ψυχο-
κοινωνικά Προβλήματα* (σσ. 93-116). Κομοτηνή.
- Τζάνη, Μ. (1982). *Θέματα κοινωνιολογίας της παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φράνκας, Χ. Π. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλούρης, Γ. Σ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρη-
γόρης.
- Χατζηθεολόγου, Α. (1998-99). Αυτοαντίληψη, φύλο και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. *Τα
Εκπαιδευτικά*, 49-50: 191-197.
- Χατζηγεώργιου, Χ. & Hopf, D. (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτερο-
βάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17: 253-277.
- Χατζηγεώργιου, Χ. & Hopf, D. (1991). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτερο-
βάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15: 167-143.
- Χατζηγεώργιου, Χ. Γ. (1999). *Ο χωρισμός των γονέων. Το διαζύγιο και τα παιδιά. Η προ-
σαρμογή των παιδιών στη διπλωματική οικογένεια και στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά
Γράμματα.

Παράρτημα

Κλίμακα Κινήτρων για Σχολική Μάθηση

1	Σ' αρέσει να σου κάνει ερωτήσεις ο καθηγητής μέσα στην τάξη;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
2	Σκεφτεσαι συχνά άλλα πράγματα όταν γίνεται μάθημα;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
3	Σ' αρέσουν τα πιο πολλά μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
4	Θέλουν οι γονείς σου να πιάσεις δουλειά και να μη σπουδάσεις;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
5	Νομίζεις πως το να πηγαίνεις στο σχολείο είναι χαμένος χρόνος;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
6	Σ' αρέσει να αφήνεις τα μαθήματά σου να τα κάνεις την τελευταία στιγμή;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
7	Λιψάσαι όταν σε ένα διαγώνισμα παίρνεις χαμηλό βαθμό;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
8	Νομίζεις ότι το σχολείο σε ετοιμάζει να πιάσεις αργότερα μια καλή δουλειά;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
9	Το θεωρείς σπουδαίο να πηγαίνεις καλά στα μαθήματα;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
10	Σ' αρέσει να ασχολείσαι περισσότερο με ασχολίες που γίνονται με τα χέρια (χειρονακτικές);	ΝΑΙ	ΟΧΙ
11	Όταν έχεις να λύσεις ένα δύσκολο πρόβλημα, σ' αρέσει να επιμένεις ώσπου να βρεις τη λύση;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
12	Θέλουν οι γονείς σου να συνεχίσεις το σχολείο και να σπουδάσεις στο Πανεπιστήμιο ή σε μια ανώτερη σχολή;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
13	Βρίσκεις τα μαθήματα του σχολείου βαρετά;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
14	Σε πιάνει αγωνία όταν έχεις διαγώνισμα;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
15	Πιστεύουν οι φίλοι σου για σένα πως δεν σ' ενδιαφέρουν τα μαθήματα;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
16	Θα ήθελες να σταματήσεις να πηγαίνεις στο σχολείο;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
17	Σου λένε οι γονείς σου να μη δίνεις σημασία στο σχολείο;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
18	Αφιερώνεις πολύ χρόνο για να κάνεις τις σχολικές σου εργασίες;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
19	Πιστεύουν οι γονείς σου πως πρέπει να είσαι καλός μαθητής για να πετύχεις αργότερα στη ζωή σου;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
20	Έχουν οι καθηγητές σου τη γνώμη ότι δεν συμπεριφέρεσαι καλά;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
21	Ανησυχείς όταν δεν τα πας καλά στα μαθήματα;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
22	Σ' ενδιαφέρουν περισσότερο τα παιχνίδια, απ' ό,τι σ' ενδιαφέρουν τα μαθήματα;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
23	Σου είναι δύσκολο να συγκεντρώσεις την προσοχή σου όταν προστοιμάζεις τα μαθήματα;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
24	Προσπαθείς πάντα, όσο μπορείς, να κάνεις σωστά τις σχολικές σου εργασίες;	ΝΑΙ	ΟΧΙ

Abstract

The aim of the present study was to investigate the education characteristics (academic achievement, absenteeism) as well as the family characteristics and the academic motivation of high school students who were expelled from school at least once.

For this purpose 59 students who were expelled from school and 59 control students pairwished for sex and age, completed the motivation questionnaire answering questions about family personal and school characteristics.

Data analysis results showed that expelled students were not differentiated from control group with regard to a) academic achievement b) academic motivation c) both groups came from intact families. However, they have more absences than any other group of students.