Η συστημική θεωρία ως πλαίσιο για την αντιμετώπιση
tης προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού στο
σχολείο

Ευαγγελία Π. Γαλανάκη


Το σχολείο περιλαμβάνει διάφορα υποσυστήματα τους μαθητές, το σύλλογο των διδάκτων, το διοικητικό πρόσωπο, τους ειδικούς (σχολικό σύμβουλο και, όπου υπάρχουν, σχολικό ψυχολόγο και σύμβουλο επαγγελματικού προσωπατολογισμού), αλλά και κάθε σχολική τάξη, u-
πομάδες μέσα στο σύλλογο των διδακτόντων κ.ο.κ. Μέσα στο σχολείο προβλήματα είναι δυνατά να προκύψουν στις σχέσεις όλων των μελών και όλων των υποσυστήματος, καθώς επίσης και μεταξύ του σχολείου ή κάποιου υποσυστήματος του και της οικογένειας ενός μαθητή (που και αυτή αποτελεί ένα άλλο σύστημα). Τα προβλήματα αυτά σχετίζονται συνήθως με την ακαμψία και τη μικρή διαπερατότητα των ορίων των υπο-

συστημάτων αυτών στην πράσηλη και στην εκπαιδευτική πληροφορία. Η προβληματική συμπεριφορά είναι εκφραση των σοβαρών εντοπικών διεργασιών που έχουν εκδηλωθεί στο σχολικό σύστημα ή στα υποσυστή-

ματά του και το οδηγούν σπαθιαία στην αποδυναμώση. Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, η προβληματική συμπεριφορά συνιστά τη λύση που το σύστημα επιχείρησε να δώσει σε ένα πρόβλημα και εξυπηρετεί κάποια λειτουργία, για παράδειγμα, βοηθά το σύστημα μέσα στο οποίο εμφανί-

ζεται να διατηρεί ένα βασικό συνοχής. Στόχος του εκπαιδευτικού (και του σχολικού ψυχολόγου) που επιχειρεί την παρέμβαση είναι να διαπι-

νωται τα υποσυστήματα εξυπηρετεί η προβληματική συμπεριφορά μέσα στην τάξη, στις σχέσεις του προσωπικού με τους γονείς, στις σχέσεις με-

ταξι των συναδέλφων κ.ο.κ.

Υπάρχει διεθνώς πλήθος μελετών για την εφαρμογή της συστημικής θεωρίας στο χώρο της θεραπείας οικογένειας. Επίσης, στον αγγλόσαξο-

νικό χώρο παιδείας, εκφράζεται ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον των ειδικών (ψυχολόγων σχολικών και εκπαιδευτικών) για συστη-

μικές παρεμβάσεις, μεσο-, εξω- και μακρο-συστημικές κατά την ορολογία του Broniebrenner (1979), σε σχέση με το σχολείο (π.χ. Christenson, Aberly & Weinberg, 1986, Snapp, Hickman & Conoley, 1995). Ανάλογα μελέτες έχουν δημοσιεύτει για μικρο-συστημικές παρεμβάσεις, δηλαδή για παρεμβάσεις που γίνονται μέσα στα πλαίσια της τάξης, του συλλόγου των διδασκόντων κ.ο.κ. Στον ελληνικό χώρο, εκτός από τις επιστημονικές για την ανάγκη της αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού πάντα σε σχέση με τη σχολική κοινότητα στην οποία αυτή εμφα-

νιζται (Παρασκευόπουλος, 1992), η μόνη σοφία συστημική προσπάθεια είναι μέσω της προσεγγίσεως του εγχειρίδιου των Molnar και Lindquist (1989/1993) “Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση” από ομάδα σχολικών ψυχολόγων και εκπαιδευτικών του Τομέα Ψυχολογίας του Πνευματισμού Αθηνών, με την εποπτεία της κα-

θηγήρως Α. Καλαντζή-Αζίζα. Η σχέδιον ενθουσιώδης υποδοχή της προ-

σέγγισης από τους φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής που εκπαιδεύονται

Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 3/2000
βιωματικά σε αυτήν από το 1989 μέχρι σήμερα, και από εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους που παρακολούθησαν σχετικές ομάδες εργασίας (Kalantzi-Azizi, Galanákh, Γκαρή, Παπασπυλαϊνού, Σοριανόδου, 1991, 1993) στην Ελλάδα (π.χ. σε συνέδρια, στο Μαράσλεο Διδασκαλείο) και στην Κύπρο, δείχνει ότι αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για όσους α-σχολούνται με τα παιδιά στο σχολικό χώρο και γνωρίζουν καλά τι σημαίνει να βρίσκεται κανείς σε αδιέξοδο. Σύντομα, θα διεξαχθεί πε-ρισσότερο εντάκτικ σχετικά σεμινάριο στο Ινστιτούτο Έρευνας και Θε-ραπείας της Σύμμετροφαράς στην Αθήνα. Απομείνει βέβαια να γίνουν συ-στηματικές μελέτες αποτελεσματικότητας της καινούργιας αυτής προ-σέγγυσης.

Στο άρθρο αυτό θα παρουσιάσουμε αρχικά τις κυριότερες αρχές που διέπουν τη συστημική προσέγγιση προβληματικών παιδιών στο σχολείο. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στη συστημική τρόπο ερμηνείας των διαγραμμάτων που παρουσιάζονται κατά την επαφή σχολείου-οικογένειας στις περιπτώσεις της προβληματικής συμπεριφοράς ενός παιδιού. Τέλος, θα περιγράψουμε και θα αμφισβητήσουμε ορισμένες λανθασμένες πεποιθήσεις εκπαιδευτικών (αλλά και ψυχολόγων), οι οποίες οδηγούν σε αδιέξοδο κατά την αντιμετώπιση προβληματικών κα-ταστάσεων κι αποτελούν εμπόδιο για την υιοθέτηση της συστημικής νοοτροπίας.

Συστημικές αρχές

1. Η αρχή της κυκλικής αιτιότητας

Σύμφωνα με την αρχή αυτή, κάθε συμπεριφορά μπορεί να είναι ταυ-τόχωρα και αίτιο και αποτέλεσμα, και δράση και αντίδραση. Παραμετρι-ζότα αυτή η γραμμική αιτιότητα του τύπου A (αίτιο) → B (αποτέλεσμα), σύμ-φωνα με την οποία το αίτιο προηγείται χρονικά και για να εξαλείφουμε το αποτέλεσμα, πρέπει να εξαλείφουμε το αίτιο. Η γραμμική αιτιότητα έχει χαρακτηρίστει "επιστημονικό σφάλμα", διότι σημαίνεται στο υπο-θαύματο επιτοκισμό που απομονώνει μια συμπεριφορά από τον περίγραφο της. Με την κυκλική αιτιότητα αποφεύγουμε να προσπαθήσουμε διαγνω-στικές "ετικέτες" στα άτομα και να τα "στηματίζουμε", χρησιμοποιώντας δημιουργικά μια "θεραπευτική μαύρη τρύπα", δηλαδή να μας επιτρέ-πουν πολλές φορές να εφαρμόζουμε αποτελεσματικές παρεμβάσεις. Α-
πορεύεται, με άλλα λόγια, το "έσχατο, υπέρτατο άλμα από τη λογική τάξη του πράττει στην τάξη όλων των τάξεων, αυτή του είναι" (Palazzoli-Selvini, Boscolo, Cecchin & Prata, 1978, σελ. 36). Έτσι, θεωρούμε, για παράδειγμα, ότι τα σχολικά προβλήματα επηρεάζουν τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι και, αντίστροφα, τα οικογενειακά προβλήματα επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την επιτυχία του παιδιού στο σχολείο. Ο "δειλός και συνεσταλμένος μαθητής" συνήθως πιστεύεται ότι έχει κάποιο είδος εσωτερικής αδυναμία ή ανεπάρκεια (αίτιο), και δε- χεται ενθάρρυνση, νουθεσίες ή ασκήμη και επιπλήξεις (αποτέλεσμα) από τον εκπαιδευτικό για τη συμπεριφορά αυτή. Εξίσου σοβαρή ικανής περιστοικικής είναι η αντιστροφή αίτιου και αποτελέσματος: η ιδιαίτερη προσοχή που λαμβάνει το παιδί αυτό όταν εκθετέλευε την ανεπάρκεια συμπεριφορά μπορεί να είναι το αίτιο - η αρνητική προσοχή είναι θετικός ενισχυτής - και η δειλιότητα-συστολή το αποτέλεσμα.

2. Η αρχή της μη αθροιστικότητας

Το σύστημα ως σύνολο είναι κάτι παραπάνω από το απλό άθροισμα των μερών του. Η σχολική τάξη είναι μια συνόλη διαφορετική από το σύνολο των μαθητών που την αποτελούν. Έτσι, μεμονωμένες προσπάθειες για την αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάστασης από μέλη του σχολικού περιβάλλοντος δεν είναι τόσο αποτελεσματικές όσο οι συντονισμένες ενέργειες και του σχολείου και της οικογένειας.

3. Η αρχή της ισοτελεολογικότητας (equifinality)


4. Η αρχή της πολλαπλής τελεολογικότητας (multifinality)

Παρόμοιες αρχικές συνθήκες είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε διαφορετικά αποτελέσματα μέσα σε ένα σύστημα. Η αποβολή ενός μαθητή.
γιατί κάπνιζε στο διάλειμμα όλλες μπορεί να οδηγήσει τους συμμαθητές του σε αποχή διαμαρτυρίας από τα μαθήματά τους και όλες σε καλυμμένη ένταση την ώρα του μαθήματος.

5. Η αρχή της μορφοποίησης

Το σύστημα λειτουργεί έτσι ώστε να διατηρεί μια σταθερή κατάσταση. Η συνοχή του συστήματος (ο όρος “συνοχή” αντικαθιστά βαθμιαία το μηχανισμικό όρο “ομοιόδοτηση”) επιτυγχάνεται μέσω ενός πυκνώματος ανατροφοδότησης, δηλαδή ανταλλαγής πληροφοριών. Ο μαθητής που με τη συμπεριφορά του αποκλίνει σημαντικά από το κοινό αποδεικτά, τη “νόμιμη” του συστήματος, λαμβάνει αρνητική ανατροφοδότηση για να αλλάξει τη συμπεριφορά του και να αποκατασταθεί η διαταραχμένη ισορροπία του συστήματος.

6. Η αρχή της μορφογένεσης

Το σύστημα πρέπει να είναι ευέλικτο για να προσαρμόζεται στις αλλαγές. Τα όρια του πρέπει να διαθέτουν τέτοιο βαθμό διαπερατώσεως, ώστε να είναι σε θέση το σύστημα να προσλαμβάνει και να μεταδίδει πληροφορίες, για παράδειγμα, να μπορεί να αφομοιώνει την κανονικια εκπαιδευτική τεχνολογία.

7. Οι κανόνες

Κάθε σύστημα έχει τους δυσοίων του ιδιαίτερους κανόνες λειτουργίας. Αφορούν τους ρόλους, τις σχέσεις, τις πράξεις και τις συνεπείες τους και προσδιορίζουν τις προσδιορίζουν τις προδιαρχίες που έχει το ένα μέλος από το άλλο αλλά και από το υπερύψωμα και το υπούλημα (ή τα υποσυστήματά του). Ανανέωση επικοινωνίας και συγκρούσεις προκύπτουν συχνά εξαιτίας των διαφοροτυπών κανόνων που υποθέτοντα ατόμα (π.χ. μαθητές και εκπαιδευτικοί) ή τα επιμέρους υποσυστήματα (π.χ. διεύθυνση και προσωπικό) ή τα επιμέρους συστήματα (σχολείο και οικογένεια).

Σχέση σχολείου-οικογένειας

Η σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογέ-
νεία συνιστά το "μεσοσύστημα", το οποίο είναι "ένα σύστημα μεσοσυ-
στημάτων", σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979), το διάσπαμε μελετη-
tή της ουσιολογίας της ανθρώπινης ανάπτυξης. Το μεσοσύστημα περιέχει
όσα πρόσωπα λαμβάνουν μέρος και στα δύο περιβάλλοντα, τους δεσμούς
που συνέχουν τα περιβάλλοντα αυτά στον ευρύτερο κοινωνικό περίγραμ
την επίσημη και ανεπίσημη επικοινωνία τους και σε φαινομενολογικό
επίπεδο, την εκπαίδευση και τη φύση των γνώσεων και των στάσεων που έχει
το ένα περιβάλλον για το άλλο.

Το παιδί ανήκει ταυτόχρονα και στα δύο συστήματα, της οικογένειας
και του σχολείου, άλλως η μετοχή του σε καθένα από τα δύο είναι διαφο-
ρετική, γιατί είναι διαφορετικοί οι ρόλοι, οι προσδοκίες, οι κανόνες και
οι λειτουργίες. Οι ενήλικοι αναμένουμε από το παιδί - θεωρούμε αυτο-
νόμοτα - να ανήκει και να προσαρμόζεται γρήγορα και εύκολα και στα
dύο αυτά συστήματα. Εάν η μετοχή στο οικογενειακό σύστημα ξεκινά
από την αρχή της ζωής του παιδιού και είναι αναπόφευγη, η μετοχή στο
σχολικό σύστημα είναι υποχρεωτική δια νόμου. Μέσα στο σχολείο, το
παιδί γίνεται δέκτης των προσδοκιών των εκπαιδευτικών που θέλουν
από αυτό να προσαρμόζεται σε μια συνεχής μεταβαλλόμενη κατάσταση,
δηλαδή να ενσωματώνεται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς σε μια κανονι-
για τάξη, με άλλο δάσκαλο, άλλη ομάδα συμμαθητών, άλλους κανόνες και
άλλες μαθησιακές απαιτήσεις. Και αυτή η διαδικασία προσαρμογής
dιαρρέει τουλάχιστον δύο δεκα χρόνια.

Είναι λοιπόν χαρακτηριστικό ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας εί-
nαι απαραίτητη προϋποθέσεις για την ομαλή προσαρμογή και πρόοδο του
παιδιού στο σχολείο. Αν δεν υπάρχει ή είναι περιορισμένη, δημιουργεί-
tαι μια μορφή ιστορία δυσαρέσκειας μεταξύ των δύο πλευρών και το
παιδί θα έχει να τελειώσει το σχολείο, έξοχα στο μεταξύ επιμεταβεί τον
επώδυνο ρόλο του κοιμητή των δυσαρέσκειων μηνυμάτων από το ένα σύ-
stημα στο άλλο. Όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα στις σχέσεις σχολείο-
οικογένειας, συνήθως παρατηρείται μία από τις εξής τρεις περιπτώσεις
(Dowling, 1985):

1. Η οικογένεια πιστεύει ότι για την προβληματική συμπεριφορά του
παιδιού ευθύνεται το σχολείο. Δεν βλέπει καμία σχέση με τη συμπερι-
φορά του παιδιού στο άλλο. Αρνείται ότι το παιδί έχει προβλήματα στο σπί-
tι. Άλλως συγκρούσεις των γονέων που προέρχονται από τις διά τους
σχολικά χρόνια ή, αλλιώς, ο τρόπος που έχουν οι ίδιοι οι γονείς
"χαρτογραφήσει" το σχολείο και τους λειτουργούς του, καθώς κι ο φύ-

Παιδαγωγική Επιδεικνυμένη, 30/2006
βος για την πιθανή απόδοση ευθύνων σε αυτούς, επηρεάζει αρνητικά τη στάση τους απέναντι στη συνεργασία με το σχολείο. Πολλές φορές το υπερβολικό άγχος των γονέων για το εύνω το σχολείο εκπληρώνει σιωπητά τη λειτουργία του ή, αντίθετα, μια αρνητική προσπάθεια στάση του γονέα απέναντι στο σχολείο οδηγεί το παιδί να τριγωνοποιηθεί στο διαδικτυακό σύστημα “γονείς-εκπαιδευτικοί” και να εκφράσει εσεύν. με την προβληματική συμπεριφορά του, τη σύγκρουση της δυάδας (αυτό το φαινόμενο έχει παρατηρηθεί συχνά με γονείς που είναι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί). Η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού εξυπηρετεί τότε τη μείωση της έντασης και την αποκατάσταση της διαταραγμένης συνοχής του μεσοσυστήματος “οικογένεια-σχολείο” (Guetin & Katz, 1985).

2. Το σχολείο πιστεύει ότι για την προβληματική συμπεριφορά του παιδιού ευθύνεται η οικογενειακή κατάσταση. Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν συνήθως την ψυχοκοινωνία κατάσταση της οικογένειας και τις αλλαγές σε αυτήν, όπως η γέννηση ενός ή άλλου παιδιού, η αλλαγή καταστάσεως, το διαζύγιο των γονέων, η απουσία ενός γονέα για διάφορα χρόνια, οι συγκρούσεις μεταξύ των γονέων, οι οικονομικές δυσκολίες κ.λπ. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι και μία βελτίωση έχει προκειμένου να υπάρξει στο σχολείο, εάν δεν αλλάξει η οικογενειακή κατάσταση. Συνεπώς, το σχολείο δεν κάνει τίποτε – δεν ευθύνεται, δεν το αφορά. Η διαμάχη ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια ενσωματώνεται από το πλήθος φοβού των εκπαιδευτικών ότι θα κατηγορηθούν για ανικανότητα στο έργο τους.

3. Είναι δυνατόν να υπάρχει συμφωνία σχολείου-οικογένειας, αλλά η συμφωνία αυτή είναι δυσλειτουργική. Καθώς δύο συστήματα πιστεύουν ότι το πρόβλημα είναι του παιδιού, ότι η παρομοιότατη στις ιδιοσυγκρασίες ή στις ικανότητες του παιδιού. Ο στόχος που πιθανή είναι η έγκριση διάγνωσης και αναλύεται ατομική βοήθεια για το παιδί, γίνεται δηλαδή η παραπομπή του σε ειδικό. Η έμφαση είναι στο τι είναι το παιδί, όχι στα τι κάνει, κάτω από ποιες συνθήκες και πώς αντιδρούν τα άλλα μέλη του συστήματος.

Είναι δυνατόν να υπάρχει συμφωνία σχολείου-οικογένειας, αλλά η συμφωνία αυτή είναι δυσλειτουργική. Καθώς δύο συστήματα πιστεύουν ότι το πρόβλημα είναι του παιδιού, ότι η παρομοιότατη στις ιδιοσυγκρασίες ή στις ικανότητες του παιδιού. Ο στόχος που πιθανή είναι η έγκριση διάγνωσης και αναλύεται ατομική βοήθεια για το παιδί, γίνεται δηλαδή η παραπομπή του σε ειδικό. Η έμφαση είναι στο τι είναι το παιδί, όχι στα τι κάνει, κάτω από ποιες συνθήκες και πώς αντιδρούν τα άλλα μέλη του συστήματος.
σύστημα, δηλαδή να "συμμοιχήσει" με τη μία πλευρά, τους γονείς ή τον
εκπαιδευτικό. Εάν συμμοιχήσει με τους γονείς, χωρίσονται από αυτούς εναντίον του εκπαιδευτικού, ενώ εάν συμμοιχήσει με τον εκπαιδευτικό (αυτό συνήθως γίνεται στις λίγες περιπτώσεις που το σχολείο διαθέτει σχολικό ψυχολόγο), επαναλαμβάνει την ανάγκη του εκπαιδευτικού να έχει την υποστήριξή του όταν αντιμετατίθεται τους γονείς (Meyers & Yelich, 1989). Η τριγωνοποίηση μπορεί να λάβει και τη μορφή της εισαγωγής στη διάδικα γονείς-παιδί του εκπαιδευτικού ως τρίτου χροσκόπου (Guertin & Katz, 1985). Μια σύγχυση που υπάρχει ανάμεσα στους γο
νείς και στο παιδί μετατίθεται στη σχέση εκπαιδευτικού-παιδιών; παιδί και γονείς βιώνουν μια καλλιμένη-λανθάνουσα σύγχυση σε θέματα χαρίας, εξουσίας και ελέγχου, αυτή η σύγχυση όμως, καθώς και η ένταση και το όγκος της συνοδεύουν, εκδηλώνονται στο σχολείο με τη μορφή της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού. Γονείς και εκπαι
dευτικός συνενώνουν τότε τις δυνάμεις τους για να βοηθήσουν το παιδί, με αποτέλεσμα η προβληματική συμπεριφορά να αυξάνεται.

Η οικογένεια και το σχολείο είναι δύο ζωτικά, ανοικτά (δηλαδή με διαπερατά δόμα), συστήματα. Τα δόμα τους πρέπει να είναι αρκετά ευέ
λικτα ώστε να μπορούν να μεταφέρονται πληροφορίες προς και από το κάθε σύστημα. Ο εκπαιδευτικός (και ο ψυχολόγος όταν εργάζεται μέσα στο σχολείο), μολονότι είναι μέλος του σχολικού συστήματος, είναι ανάγκη να διατηρεί την απόσταση, την ουδετερότητά του, από τα άλλα μέλη, ώστε να είναι σε θέση να εισάγει κανονισμούς, περισσότερο λειτουργικούς χαρακτήρα, πληροφορίες που θα κάνουν τη διαφορά. Η εισαγωγή των νέων πληροφοριών από το υπόστημα των ειδικών (εκπαιδευτικού ή σχολικού ψυχολόγου) σε ένα άλλο υπόστημα (π.χ. την τάξη, το σχολείο των διδασκόντων) ή στο σύστημα της οικογένειας δεν έμπνευει ώστε υπάρχει στη σχέση αυτή ένας ανώτερος καθοδηγητής ενός κατατέθεν. Σύμφωνα με τις πρόσφατες εξελίξεις στο χώρο της βιολογίας (π.χ. Maturana & Varela, 1987/1993), η ζωτικότητα συστήματα έχει, όπως αναφέραμε στην αρχή, την ιδιότητα της αυτοαντλίας, δηλαδή μπορούν να καθοδηγηθούν μόνο τους τη δομή και τη λειτουργία τους, εξαιτίας αυτών των πληροφοριών που δέχονται.

Ας υποθέσουμε, για παράδειγμα, ότι είναι η προβληματικής συμπεριφοράς ενός μαθητή λυκείου, η διευθύντρια καλεί τη μητέρα στο σχολείο "για να συζητήσουν για το παιδί της". Η πληροφορία αυτή μπορεί να ερμηνευθεί από τη μητέρα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους,
ανάλογα με το "νοητικό χάρτη" δόμησης του κόσμου που διαθέτει. Εάν η μητέρα νομίζει ότι την καλούν στο σχολείο για να την επιπλέξουν για τη συμπεριφορά του παιδιού της, μπορεί να αγνοήσει το μήνυμα και να μην επισκεφθεί το σχολείο ή να πάει στο σχολείο προστασιασμένη να ελθεί σε σύγκρουση με το προσωπικό. Εάν αντίθετα ερμηνεύει την πρόσκληση ως μια προστάσεις του σχολείου να συνεργάσετε μαζί της για να συμβάλλουν σε μια καλύτερη προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον αυτό, τότε θα προσέλθει στο σχολείο με διάθεση για "άνοιγμα" και ανταλλαγή πληροφοριών. Στην πρώτη περίπτωση, η μητέρα δίνει στο σχολείο αρνητική ανατροφοδότηση, καθώς το οικογενειακό σύστημα παραμένει αρχετά κλειστό και δεν αλλάζει, ενώ στη δεύτερη περίπτωση η ανατροφοδότηση είναι θετική και συνεισφέρει συνεπώς στην αλλαγή, εξελίξει του οικογενειακού συστήματος προς μια άλλη μορφή συνοχής, πιο λειτουργική.

Κατά παρόμοιο τρόπο, και οι εκπαιδευτικοί στο παραπάνω παράδειγμα έχουν το δικό τους νοητικό χάρτη, ανάλογα με τον οποίο ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των γονέων και αντιδρούν.

Λανθασμένες-διαλειτουργικές πεποιθήσεις που οδηγούν σε αδιέξοδο - Εναλλακτικές ερμηνεύσεις

Μιλώντας με όρους φιλοσοφικούς, μπορούμε να υποστηρίζουμε ότι υπάρχει αντικειμενική προγραμματικότητα, αλλά το κάθε άτομο την αντιλαμβάνεται και την ερμηνεύει με διαφορετικό τρόπο και συμπεριφέρεται ανάλογα με τις ερμηνεύσεις αυτές. Έχουμε τη δυνατότητα, μέσω της συμβολικής λειτουργίας (λέξεις, εικόνες), να κατασκευάζουμε "εννοιολογικά συστήματα" (Miller, 1971), που όμως δεν ταυτίζονται με τα ίδια τα ζωτικά συστήματα. "Ο χάρτης δεν είναι το έδαφος". Δεν γνωρίζουμε την προγραμματικότητα αυτή καθώς, αλλά τους "χάρτες" της πραγματικότητας, καθώς και τους "χάρτες για τους χάρτες". Ομολογούμε για την προγραμματικότητα χρησιμοποιώντας αναλογίες και μεταφορές. Για παράδειγμα, οι αντιλήψεις μας για την οικογένεια ενός μαθητή είναι ο χάρτης που δεν ταυτίζεται με την ίδια την οικογένεια. Γνωρίζουμε όμως την οικογένεια μέσω των αντιλήψεων αυτών, και αποκτούμε μεταγνώμωση των αντιλήψεων μέσω των διαφόρων χαρτών για το χάρτη, δηλαδή μέσω των θεωριών, όπως η συστηματική, που ερμηνεύουν τις αντιλήψεις αυτές.

Η προγραμματικότητα συνηθισμένη ταιριάζει από τα άτομα-μέλη ενός συστήματος, καθώς αυτά επιτυχάνουν μια διαποκειμενική συμφωνία με συστήματα.
πό τη βέλτιστη προσαμομογή και λειτουργία τους μέσα στο σύστημα αυτό. Έτσι, εγκαταλείπονται οι δύο ακροίς θέσεως, αυτή του αφελούς ρεαλισμού που προεβλέπει ότι ανταλλαγμονόμαστε την πραγματικότητα όπως αυτή είναι, κι αυτή του απόλυτου υποχειμενισμού, σύμφωνα με τον οποίο δεν υπάρχει αντικειμενική πραγματικότητα, παρά μόνον αυτή που ο καθένας μας δομεί ανάλογα με την υποχειμενική του εμπειρία (Benson & Presbury, 1989).

Ο "πειραματισμός της βεβαιότητας" (κατά την έκφραση των Matyszak και Varela, 1987/1992), ο οποίος μάς οδεί να εμπένουμε σε διάφορες τεκμήρια, ακόμη και όταν αυτές, ελεγχούμενες σε σχέση με την πραγματικότητα, ακολουθούνταν δυσλειτουργικά, είναι πολύ μεγάλος. Είναι συνήθης να τώρα όσον εμπλέκονται σε ένα πρόβλημα να προσκαλείνται σε "ιστορίες", "σενάρια" στα οποία και εγκινοβίζονται. Έτσι, αποδεικνύουσα την αλλαγή, χωρίς όμως να θέλουν και να αλλάξουν την ιστορία. Ας υποθέσουμε, για παράδειγμα, ότι το πρόβλημα είναι η συμπεριφορά ενός μαθητή ο οποίος λέει συνεχώς αυτοί την ύπαρξη του μαθήματος, με αποτέλεσμα να αποδιαγραφούνται η τάξη. Ο εκπαιδευτικός ενδεχομένως να αντιδρά με ιστορίες του τύπου "είναι αδιάφορος", "είναι τεμένες", "δεν έχει καλή αντιφωνή", "επιθυμεί το κάνει για να μη εκπαιδεύει", "χρειάζεται πιθανότητα μιμοροπία", "διανύει τη δύσκολη περίοδο της εγκυβείας" κ.α.κ. Οταν τέτοιου είδους ιστορίες δεν βοηθούν τον εκπαιδευτικό να επιχειρεί μια βελτίωση, η ο ίδιος νιώθει εγκλωβισμένος σε ουσές, χρειάζεται να δοξιμάζει άλλες εναλλακτικές, αρκεί αυτές να ταιριάζουν με το σύστημα της τάξης και το υποστήριξε των μαθητών, να φαίνονταν ευλογίες και χρήσιμες. Οι εναλλακτικοί είναι υποθέσεις μέσω των οποίων εξυγίασε σε επαφή με το σύστημα. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, τιθένται εναλλακτικές που θα μας βοηθούσαν να πράξεις κάτι διαφορετικό είναι: "Το μάθημα είναι βαρετό/δύσκολο/έντοκο", "ο μαθήτης ενδιαφέρεται να περνάει καλά οι συμμαθητές ο ο διάσπασε την ύπαρξη του μαθήματος", "ο μαθητής έχει αισθήσεις του χιούμορ", "ο μαθητής είναι ο καλός βοηθός του δασκάλου στην προεπιθέσει του να γίνει να μάθεται ενδιαφέροντα" κ.α.κ.

Ακολουθεί μια σειρά λανθασμένων-δυσλειτουργικών πεποιθήσεων που διατυπώνονται συχνά από εκπαιδευτικούς και υπουργικά κατά την παρακολούθηση βιωματικών σεμιναρίων στα οποία εκπαιδεύονται στη σκοπιμότητα αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων στο σχολείο. Για κάθε τέτοια πεποιθηση, προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης.
1. "Εγώ προσπαθώ, ο άλλος δεν θέλει να αλλάξει".

Η συστημική θεωρία απορρίπτει την άποψη ότι υπάρχει ένα "συμπτωματικό", "προβληματικό" άτομο που είναι ο δέκτης μιας μονόδρομης επιδράσεως από έναν ειδικό. Επίσης, απορρίπτει την άποψη ότι αυτό το συμπτωματικό άτομο έχει την τάση να αντιστέκεται και να αρνείται να ανατομοκρατεί στην παρέμβαση.

Συστημικοί θεραπευτές και θεραπευτικές ομάδες για μια συνεργασιακή διαδικασία θεραπευτή-θεραπευτών, μαθούν από έννοιες όπως "αντίσταση", "ικανότητα" ή "έλεγχος", οι οποίες δεν είναι λειτουργικές (Selekman, 1993). Εάν στη θέση του θεραπευτή τοποθετήσουμε το χορωδιακό ψυχολόγο ή τον εκπαιδευτικό, μπορούμε να συχνοποιήσουμε ότι, ως "σοκλοιοθεραπευτές", είναι ανάγκη να ακούμε προσεκτικά και να παρατηρούμε όποιαδήποτε ένδειξη από την πλευρά των εμπλεκόμενων στην προβληματική κατάσταση άτομων, η οποία θα μας βοηθήσει να εντοπίσουμε και να αξιοποιήσουμε έστω και την παραμορφωτική διάθεση και ικανότητα αυτών των προσόντων για συνεργασία. Τα προβλήματα είναι σαν την καινούργια άμμο: όσο πιο απεγνωσμένα παλέψει για να ξεφύγεις, τόσο πιο πολύ βυθίζεσαι σε αυτά. Γι' αυτό, είναι αναγκαίο να συμπληρώσουμε με την αντίσταση στην αλλαγή.

Όταν, για παράδειγμα, οι γονείς συζητούν με τον εκπαιδευτικό για τη χρόνια επιθετική και διασπαστική συμπεριφορά του παιδιού τους, η εκφράζουν την απαιτησιοδοξία τους για τις πιθανότητες βελτίωσης, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να υιοθετήσει μια εξίσου απαιτησιοδοξία στάση, συζητώντας με τους γονείς τις τακτικές που ακολουθήσει ο τελευταίος όστό θα πράγματα να μην έχουν γίνει χειρότερα από ό,τι είναι. Κι αυτή είναι μια στάση που μπορεί να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός, στις περιπτώσεις που είναι αναποτελεσματικές όλες οι μέχρι τώρα προσπάθειές του να αποδείξει ότι το πρόβλημα είναι του παιδιού και να πείσει τους γονείς ότι πρέπει να κάνουν κάτι "εδώ και τώρα" για να το αντιμετωπίσουν.
2. "Θα κάνει αυτό που θα του πούμε μείζον ειδικόι;" Χωρίς συνεργασία των ατόμων που εμπλέκονται σε ένα πρόβλημα δεν υπάρχει αλλαγή. Η συνεργασία βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητα να αξιοποιεί κανείς τις δυνάμεις και τα αποτελέσματα αλλαγής που διαθέτουν τα άλλα εμπλεκόμενα μέλη του συστήματος και να δείχνει την εκτίμησή του για αποδοτικότερα – εύτε και μικρό – βήμα που εχει γίνει προς τη θετική κατεύθυνση. Επίσης, είναι αναγκαίο να χρησιμοποιεί την ιδιαίτερη γλώσσα και τις λέξεις-κλειδιά των μελών αυτών. Αυτό είχε ιδιαίτερη σημασία εάν σκεφτείτε κανείς ότι γλώσσα και τρόπος που αντλαμβάνεται κανείς τον κόσμο είναι στοιχεία αλληλενδέκτως. Καλό είναι ακόμη να κάνει κανείς χρήση του χιούμορ, που είχε καταλυτική δύναμη και μειώνει την ένταση περιφρονούντας τα όρια της λογικής και του υπολογισμού και δίνοντας μια αισθητή νότα σε μια κατά τα άλλα "γαρδιά" κατάσταση.

Για παράδειγμα, στην περίπτωση στην οποία γινόταν τα εκπαιδευτικά έργα τοιούτο με αφορμή μια προβληματική συμπεριφορά του παιδιού, όπου η αδυναμία συγκέντρωσης της προσοχής του για διάβασμα, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να απευθύνε πρώτα στο γονέα, ερωτώντας τον για το πώς πρέπει να φοβιζόταν στο παιδί στο σχολείο; η "Τι θα έπρεπε και τι δεν θα έπρεπε να κάνω," ή "Τι θα έπρεπε να το ρωτήσω?".

Μια συνεργατική σχέση ανάμεσα στα εμπλεκόμενα στο πρόβλημα άτομα σημαίνει ακόμη και ότι επιχειρεί να αλλάξει κανείς αυτό που το άλλο ή τα άλλα μέλη του συστήματος θεωρούν ως πρόβλημα κι όχι αυτό που θεωρεί ο ίδιος ως πρόβλημα. Η πραγματικότητα προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον εκπαιδευτικό προσωπικό και ο εκπαιδευτικός ή ο φύλος ουδήστης υπερισχύει την πραγματικότητα αυτή μαζί με τον ενδιαφέρομενο. Δεν υπάρχει τότε ο μόνος ο γονέας, κανένας μας δεν έχει το προνόμιο να ανακαλύπτει την απόλυτη αλήθεια στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις. Πόσο θα ξαφνικά σημαίνει, για παράδειγμα, εάν προσπαθούν να βοηθήσουμε ένα παιδί του βλέπομε να κινεί τα άλλα παιδιά και να το κρατούμε σιγά σιγά, διαπιστώνουμε ότι δεν το απακολουθεί τόσο η βιατρίτια που δέχεται, ή ότι δεν ανηκεί στην παρελθόν εκείνη της παιδικής στην οποία θα ήθελε κι ανηκεί σε κάποιες άλλη.

Η απεικόνιση, που ορίστηκε από τους Inhelder και Piaget (1955/1958, σελ. 343) ως "η συνεχής επανεξέλιξη της οπισθίας μας γονί-
ας" με βοηθά να κατανοούμε το νοητικό χάρτη δόμησης του κόσμου που έχει ένα άλλο ότι ομο, να αποκτήσουμε δηλαδή στις αλληλεπιδράσεις μας την υιονότητα για ενσυναίσθηση. Δεν είναι δυνατόν να αναμένουμε από τα παιδιά να έχουν αποφασίσει πλήρως την υιονότητα αυτή, ώστε να μπορούν, όταν επιχειρείται η αντιμετώπιση ενός προβλήματος, να αύξηση πάνω από τα μεμονωμένα συγκεκριμένα στοιχεία, να λαμβάνουν υπόψη τους πολλές διαστάσεις και ερμηνείες ταυτόχρονα και να κάνουν εκείνα το πρώτο βήμα.

3. "Ότι και να κάνω, δεν πρόκειται να αλλάξουν πολλά πράγματα".

Η πώτη του εκπαιδευτικού ή του σχολικού ψυχολόγου στην υιονότητα του άλλου ή τόσων μελών του συντήματος για αλλαγή προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα των ενέργειών τους. Ας φανταστούμε έναν εκπαιδευτικό που έχει στην τάξη του μια μαθήτρια η οποία δεν μιλάει στο μάθημα, δεν σηκώνει το χέρι της αν και γνωρίζει τις απαντήσεις, στο διάλειμμα απάντησε παιδίες/μιλά με τα άλλα παιδιά και κλαίει συχνά, χωρίς να υπάρχει σοβαρός λόγος. Η ιδιαίτερη συζήτηση με το παιδί αυτό για τα προβλήματα του μπορεί να μην αποδειχθεί ο καταλληλότερος τρόπος αντιμετώπισης της κατάστασης. Η "συζήτηση για τα προβλήματα", η οποία ασφαλώς θα έχει έντονο καταληπτικό χαρακτήρα, είναι δυνατόν να επιδεινώσει την κατάσταση. Εναλλακτικά, ο εκπαι
dευτικός θα μπορούσε, όχι μόνον ιδιακά, αλλά και ενδιάμεσα της τάξης, που παρακολουθεί και ενσιχνεί και από το πρόβλημα, να καθιερώσει τη "συζήτηση για την αλλαγή", με φράσεις, όπως: "όταν θα ...", αντί για "εάν θα ...". Παραδείγματα, "Όταν θα νιώσεις καλύτερα, θα σηκώσεις το χέρι σου" ή "Σε λίγο, που δεν θα κλαίει πια, θα ήθελε πολύ να με βοηθήσεις να μοιράσω τα τετράδια αυτούς συμμαθητές σου" (Selikman, 1993). Ας μην έχουμε και το μηχανισμό της αυτοεκπληρούμενης προφητείας (Rosenthal & Jacobson, 1968), που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εδώ, κατά τρόπο συνειδητό, για να διευκολύνει την αλλαγή.

Πάσοι μεγάλοι εκπαιδεύονται να νιώσουν η μητέρα που καλείται στο σχολείο από τον εκπαιδευτικό ή τον ψυχολόγο, με αφορμή κάποιο πρόβλημα που παρουσιάστηκε στο παιδί της, και ακούει να εκτιμήσουν όλα όσα έχει κάνει μέχρι τώρα για να βοηθήσει το παιδί του, καθώς και την πεποίθηση του εκπαιδευτικού ή του ψυχολόγου ότι η μητέρα και το παιδί διαθέτουν τα αποτελέσματα για περαιτέρω αλλαγή!
4. "Το πρόβλημα έχει βαθύτερες αιτίες και, εάν αυτές δεν διαγραφόταν και αντι
μετατραπούν, καμία προσπάθεια δεν θα έχει αποτέλεσμα".

Είναι βαθιά ριζωμένη η πεποίθηση ότι πρέπει να γνωρίζει κανείς τα
πάντα γιατί από ένα πρόβλημα, και ωριμά τις αιτίες του, για να μπορέ-
σει να το λύσει. Η ανακήρυξη των αιτίων συνεπάγεται αυτομάτως ότι εν-
νοιολογούνται κάποια πρόοδο, ότι γίνονται "αισθητοποιήσεις τρόχων":
"Είναι παιδί χαρισμένων γονέων", "Φταίει ο χαμηλός δείκτης νομοσύ-
νης του παιδιού", "Τι περιμένεις; Και τα αδέλφια του παιδιού έχουν
προβλήματα" κ.λπ.

Ακόμη και ο σχολικός ψυχολόγος δεν έχει σε πολλές περιπτώσεις την
πολυτέλεια να λαμβάνει ένα πλήρες ιστορικό του προβλήματος και να κά-
νει μια διάγνωση, πολύ περισσότερο επικαιροποιημένος. Το ιατρικό μο-
νόπελο δεν προσφέρει πολλά στην αντιμετώπιση προβληματικών κατα-
στάσεων στο σχολείο οπότε άλλοτε η γραμμική-μονόδρομη αιτιότητα,
στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω. Σύμφωνα με το ιατρικό μονόπελο,
θα λέγαμε, για παράδειγμα: "Ο Γιάννης δεν βρίσκει καμία αξία στη
σχολική μάθηση. Δεν ενδιαφέρεται για τη σχολική εργασία", ενώ, σύμ-
φωνα με το συστημικό μονόπελο: "Ο Γιάννης φαίνεται να μην ενδιαφέρε-
ται για τη σχολική εργασία όταν δεν γνωρίζει ποτέ αυτόν να κάνει. Συμπεραίνουμε όμως ενεργά όταν του παρουσιάζει η εργασία βήμα προς βήμα". Σύμφωνα με το ιατρικό μονόπελο: "Ο πατέρας της Κα-
τερλίνας έχει διαταραγμένη προσοφυλακή, δυσκολές στις συζητήσεις των σχεδίων του αντικαταστάθηκαν με τη δασκάλα του παιδιού του,
με το παιδί είναι τόσο επιθετικό στο σχολείο", ενώ σύμφωνα με το
συστημικό μονόπελο: "Η επιθετική συμπεριφορά της Κατερλίνας ανέκα
όταν έχει προηγηθεί επίσκεψη του πατέρα του παιδιού στο σχολείο και
συζήτηση με τη δασκάλα, κατά την οποία και οι δύο πλευρές εμμένουν
στις απόψεις τους". Ερυθρός όπος η τελευταία χαρακτηρίζεται από
κυκλικότητα και νέες, προηγούμενες και χρήσιμες συνδέσεις ανάμεσα στα
γεγονότα.

5. "Τι κι αν επέλθει μια μικρή βελτίωση; Το θέμα είναι να αλλάξουν όλα προς το
καλύτερο".

Πρόκειται για την ανακήρυξη μιας αυτοποίησης λύσης, για τη διπλωματική
σχέση "ἀσπρο-μαύρο", "ή ήδη ή χέρια", για την ψυχαναγγελτική κι
άκαμπτη αναζήτηση της τελειότητας.

Ακόμη και μια μικρή αλλαγή σε ένα σύστημα είναι αρκετή, γιατί συ-
νέθως αυτή λειτουργεί σεν χιονοστιβάδα, που παράγει στο περιομή
της άλλα στοιχεία του συστήματος και τα αλλάζει. Μια άλλη χρήσιμη
μεταφορά για να γίνει κατανόηση αυτό το φαινόμενο είναι το "βότσαλο
στη λίμνη". Γύρω από το σημείο όπου έπεσε το βότσαλο (η παρέμβαση),
δημιουργούνται ομίχλες κικάκια, οι οποίοι απολύονται αρκετά γύρω
από το σημείο αυτό. Η μεταφορά αυτή είναι επιτηκημένη για τον πρό-
οθετό λόγο ότι δείχνει πώς οι πιο σημαντικές αλλαγές - οι πιο έντονα
κικάκια - δημιουργούνται γύρω από το σημείο-στόχο, αυτό που θα έλε-
γαν όσοι δεν σκέφτονταν συστημικά ότι είναι το "συμπτωματικό" παι-
δίγονεάς/συνάδελφος ή η συγκεκριμένη ανεπιθύμητη συμπεριφορά, ε-
νό, καθώς απομακρύνονται κανείς από το σημείο αυτό, οι αλλαγές δεν
είναι τόσο θεαματικές, αν και φιλότατα ασφαλείς.

Η αρχή αυτή αρμοδιοτεί, για παράδειγμα, την πεποίθηση που θέλει
στην περίπτωση ενός παιδιού με προβληματική συμπεριφορά να αλλάξει
πρώτα όλο το οικογενειακό του περιβάλλον προκειμένου να επελείδια
μια αλλαγή και στο ίδιο, διαφορετικά ότι και να επιχειρεί κανείς στο σχο-
λείο είναι καταδικασμένο εκ των προτέρων να αποτύχει. Η την πεποί-
θηση ότι πρέπει και οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί ή/και η διεύθυνση του
σχολείου να αποδέχονται την προσέγγιση αυτή προκειμένου να εφαρμο-
στεί αποτελεσματικά. Η την πεποίθηση ότι, για παράδειγμα, ακόμη και
αν μια μαθήτρια σταματήσει να συζητά συνεχώς με μια συμμετέχουσα της
την άδεια του μαθημάτος, δεν θα καταφέρει και να παραδίδει συστημα-
τικά τις γραπτές εργασίες της. Μετά τη χαλάρωση της πίεσης για άμεση και
ολοκληρωτική αλλαγή, όλοι όσοι εμπλέκονται σε ένα πρόβλημα αφήνο-
νται μόνοι τους να επεξεργαστούν περαιτέρω αυτό που τους απαχολεί και
να προτροπήσουν με τις δικές τους δυνάμεις στην αλλαγή, πολλές φο-
ρές με απρόβλεπτα θετικά αποτελέσματα. Ο μεγάλος συστημικός θεωρη-
τικός Paul Watzlawick (1981/1986) είχε ονομάσει την κατάσταση αυτή
"κανόνα του άλτου υπολείμματος".

6. "Πρέπει να μένουμε πιστοί στις σχέσεις μας και σταθεροί στις παρεμβάσεις μας,
ακόμη κι αν αυτές δεν είναι αποτελεσματικές".

Η τακτική αυτή εξελίχθηκε από το Watzlawick (1981/1986) "βάλε
κι άλλο από το ίδιο". 'Όταν όμως το ποτήρι ξεχυτίζει, σταματά να ξι-
χνεις καί άλλα νερά, σταματάς το παιχνίδι αυτό τον δεν έχει τέλος. Τέτοιου είδους εμποδίζουν τα άτομα σε ένα φαινόμενο τύπο αλληλεπίδρασης που δεν προσωπική την αλληληπόν. Οι κανόνες του συστήματος έχουν περιοριστεί μέχρι το σημείο της απηρίας, με αποτέλεσμα να χρειάζεται να εισαχθεί ένας κανόνας "από εξοχή". Για παράδειγμα, όσο ο καθηγητής επιβάλλει ώρας αποδοχές στο μαθήτη που ενηχόθηκε με τη συμπεριφορά του και τον οδηγεί σε αποφυγή της δυσάρεστης εικονικός του μαθήτη και σε απόλαυση των ευχάριστων ερευνητών που υπάρχουν εκτός της αδιάκοπα, τότε ο μαθητής θα συνεχίζει τη συμπεριφορά αυτή. Όσο ο εκπαιδευτικός επιμένει να δείξει στους γονείς τη δυσαρέσκεια του για τις αρχικές επισκέψεις των τελευταίων στο σχολείο, τότε οι γονείς είναι αποφοβικοί να έλθουν στο σχολείο και να ακούσουν τα "κακά μαντέα". Ένας κανονικός κανόνας θα μπορούσε να είναι η παθιασμός των αποδοχών κι η απόδοση μιας εναλλακτικής, ίσως θετικής, εφικτής στην αρρητική συμπεριφορά το μαθήτη στην πρόταση περιποίησης, στη διεύθυνση, η εξαίρεση παιδού μηδενικής εκ μέρους του εκπαιδευτικού για την επένδυση των γονεών, ακόμη και αν οι γονείς προτείνουν να είναι προκαταλειμμένοι χωρίς προειδοποιητικού. Όπως υποστηρίζουν τοι Molinar και Lindquist (1989/1993, σελ. 31), "όταν θέλεις κάτι να αλλάξει, πρέπει να αλλάξεις κάτι".

Εάν γίνει κατανόηση ότι μια δυσκολία μπορεί να μετατραπεί σε πραγματικό πρόβλημα, λόγω των αναπτυξιακών προσπαθειών που έχουν γίνει για την αντιμετώπιση της, το σύστημα αναγνωρίζει για να δεχτεί κανονικά πληροφορίες, κανονισμούς κανόνες, η ροή των οποίων εντός του εμποδίζει μέχρι τώρα ξεπεράνει αρχίζει να αλλάξει. Είναι αδύνατο να λύσεις ένα πρόβλημα με τον ίδιο τρόπο οικείας που δημιούργησε το πρόβλημα, ελέγη ο Einstein.

Με την προϋπόθεση ότι έχουμε τη δυνατότητα να παραμετρίζουμε λανθασμένες πεποιθήσεις όπως αυτές που εκθέτομε παραπάνω, μπορούμε να συνεχίσουμε διάφορες τεχνικές εμπειρογνωμονημένες από τη θεωρία των συστημάτων, οι αποτελέσματα χρησιμοποιούνται εκδίναι να δεσμευθεί με επιτυχία στους κόσμους της θεωρείας εμπειρικά και είναι δυνατό να συνδυαστούν με τις γνωσιακές-σύμμετρευσικές μεθόδους (για μια αναλυτική παρουσίαση των τελευταίων βλέπε Καλανάτζι- Αζίζη, 1985) - στοχεύουν άλλωστε στη γνωσιακή αναδόμηση των ομάδων. Οι τεχνικές αυτές (π.χ. αναπλαστική, θετική σημαδιοδόση, τε-

ΠΙΒΑΙΟΓΡΑΦΙΑ


Γαλανάκη, Ε. (υπό δημοσίευση). Σχέση ανάμεσα στην προοδευτική καινωνικής ανταποδοτικής και στο συνολικό χάος του μοναδικού του παιδιού: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Νέα Παιδεία. Εποχικό τεύχος: Απόφαση στην Σχολική Ψυχολογία.


Παιδοψυχική Επιτροπή, 30/2000


ABSTRACT

In this article we describe aspects of systems theory which are useful for the educator, the school psychologist, and the career counsellor when coping with problem situations in school. Namely, we present the main systemic principles, such as circular causality, nonadditivity, equifinality, multifinality, morphostasis, morphogenesis, and the concept of rules. Next, we discuss in systemic terms the school-family contact when children's problem behaviour occur. Finally, we describe and question common dysfunctional views which deter us from adopting the systemic perspective and bring to an impasse our efforts to deal with problem situations in school.

Ευαγγέλια Γαλανίδη
Λέκτορας Εξειδικευμένης Ψυχολογίας
Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών