

Η εφαρμογή της συστημικής θεωρίας στον χώρο του σχολείου

Άρτεμις Γιώτσα

Περίληψη

Η γενική θεωρία συστημάτων κάνει την εμφάνισή της σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο τη δεκαετία του 1940. Οι σύγχρονες εξελίξεις με τη Γ΄ Κυβερνητική στον χώρο της συστημικής θεωρίας περιλαμβάνουν την εφαρμογή της όχι μόνο στον θεραπευτικό χώρο αλλά και στην εργασία σε μικρές ομάδες στην οικογένεια και στο σχολείο. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η κατανόηση των φαινομένων γίνεται με καθολικό τρόπο και όχι μεμονωμένα, για παράδειγμα για να κατανοήσει κάποιος ένα μέλος της ομάδας, πρέπει να κατανοήσει πώς λειτουργούν και πώς αλληλεπιδρούν όλα μαζί τα μέλη. Η παρούσα εργασία σκοπό έχει να παρουσιάσει την εφαρμογή των αρχών της συστημικής θεωρίας στον χώρο του σχολείου, επιλέγοντας συγκεκριμένες τεχνικές από διάφορες συστημικές προσεγγίσεις, όπως είναι η διαγενεαλογική και η στρατηγική. Παρουσιάζονται συγκεκριμένα παραδείγματα εφαρμογής των συστημικών τεχνικών κατάλληλα προσαρμοσμένα στις διάφορες ηλικίες των παιδιών με σκοπό να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να χειριστούν δύσκολες καταστάσεις στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και να βελτιώσουν την επικοινωνία όλων των αλληλεπιδρώντων μελών στη μικρή ομάδα.

Λέξεις κλειδιά: γενική θεωρία συστημάτων, μικρή ομάδα, επικοινωνία στη σχολική τάξη, συστημικές προσεγγίσεις

Abstract

The General Systems Theory makes her appearance in international and European level in 1940's. The development of third Cybernetic include the application of the Systemic Theory not only in the therapeutic field but also in the family and school contexts with the work in small groups. According to Systemic Theory, the comprehension of the phenomena becomes with an holistic/catholic way and doesn't focus on one part of the system. As an example, in order to understand the behavior of one member of the team it would be very helpful to observe the interactions of the group members. The present paper is focused on the application of the Systemic Theory in the school context, especially presenting concrete techniques from various systemic approaches, as the transgenerational and the strategic approaches. Many examples are presented suitably applied in different ages of children in order to help teachers and educators to deal with difficult situations emerged in the classroom and to improve the communication between all the members in the small group.

Keywords: systemic theory, small groups, communication in the classroom, systemic approaches

1. Εισαγωγή

Μια αναδρομή στην αρχαία ελληνική φιλοσοφική σκέψη μας δίνει πολλές πληροφορίες για την αξιοποίηση εννοιών και όρων που έχουν ευρύτατα χρησιμοποιηθεί από τη συστημική σκέψη και θεωρία πολλά χρόνια αργότερα, στη δεκαετία του '50. Ο Αριστοτέλης χαρακτήρισε τον άνθρωπο «πολιτικόν ζών» δίνοντας έμφαση στην αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτησή του και τις σχέσεις που αναπτύσσει με άλλους ανθρώπους, με τις ομάδες στις οποίες ανήκει, την κοινωνία στην οποία ζει και τον πολιτισμό που τον περιβάλλει. Ο Ηράκλειτος εισήγαγε έννοιες όπως η ολιστική θεώρηση του ανθρώπου, λαμβάνοντας υπόψη ταυτόχρονα όλες τις διεργασίες (βιολογικές, ψυχοκοινωνικές, κοινωνικοπολιτιστικές, κοινωνικοοικονομικές) που συμβαίνουν σε διάφορους τομείς. Οι βιολογικές διεργασίες αφορούν στη σωματική ανάπτυξη, οι ψυχοκοινωνικές εστιάζουν στην διαμόρφωση της ταυτότητας και στις ψυχοκοινωνικές εκδηλώσεις του ανθρώπου, οι κοινωνικοπολιτιστικές αναφέρονται στην κοινωνική και πολιτιστική συμπεριφορά του και, τέλος, οι κοινωνικοοικονομικές αναφέρονται στη δυνατότητα του ανθρώπου να παράγει, να δημιουργεί και να ανταλλάσσει τα παραγόμενα προϊόντα με τους άλλους (Βασιλείου 1987). Ο Σωκράτης με τη μαιευτική-διαλεκτική του μέθοδο που εφήρμοσε σε ομάδες, έδωσε έμφαση στην άγνοια, στην ελεύθερη έκφραση και αφήγηση, στις ερωτήσεις και στην ανάπτυξη διαλόγου με σκοπό να αναδυθεί μια νέα αφήγηση και νέες κοινωνικές κατασκευές.

Στις αρχές του εικοστού αιώνα, το 1920, η Κοινωνική Ψυχολογία εστίασε στη μελέτη του ατόμου στις κοινωνικές του σχέσεις, πώς δηλαδή το άτομο επηρεάζει και επηρεάζεται από τις μικρές και μεγαλύτερες ομάδες στις οποίες ανήκει, ποια αλληλεξάρτηση αναπτύσσεται μεταξύ τους, ποιο είναι το πλαίσιο που το περιβάλλει, ποιοι κοινωνικοί και πολιτιστικοί παράγοντες επηρεάζουν τις διεργασίες σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, πώς τα άτομα συγκροτούν ομάδες, πώς ηγούνται αυτών, ποια είναι τα χαρακτηριστικά των ατόμων που αναλαμβάνουν εξουσία σε κάθε ομάδα. Αυτά και πολλά άλλα θέματα διερευνώνται από τον κλάδο της Κοινωνικής Ψυχολογίας, ανάλογα το πεδίο μελέτης κάθε φορά (Γεώργας 1995, Hog & Vaughan 2010, Baron et al. 2013).

Αξιοποιώντας τις έννοιες από την Κοινωνική Ψυχολογίας που αφορούν στα συστήματα και τις σχέσεις των μελών μέσα σε αυτά, η Γενική Θεωρία Συστημάτων (ΓΘΣ) έκανε την εμφάνισή της στη δεκαετία του 1940 από τον βιολόγο Ludvig von Bertalanffy, ο οποίος δημιούργησε ένα θεωρητικό μοντέλο κοινό για όλες τις επιστήμες της συμπεριφοράς (Κωτσίδας 1994). Η έμφαση που δόθηκε ήταν πάνω στη δυναμική των σχέσεων και στα μοτίβα που αναπτύσσονται στις συναλλαγές μεταξύ των μελών ενός συστήματος. Σύστημα, σύμφωνα με τον von Bertalanffy (1968: 55), είναι «ένα σύμπλεγμα αλληλεπιδρώντων στοιχείων. Η μελέτη ενός συστήματος δεν εστιάζει στα μεμονωμένα μέρη που το αποτελούν αλλά στις σχέσεις και στην αλληλεξάρτηση που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Η θεώρηση αυτή είναι ολιστική και όχι αποσπασματική ή μεμονωμένη».

Από τα πρώτα πεδία εφαρμογής της συστημικής θεωρίας είναι η οικογενειακή θεραπεία, η οποία αξιοποίησε τις έννοιες από τη γενική θεωρία συστημάτων στο χώρο

της οικογένειας φέρνοντας στην επιφάνεια τα δυσλειτουργικά και λειτουργικά μοτίβα σχέσεων που αναπτύσσονται σε ένα οικογενειακό σύστημα προτείνοντας διάφορους τρόπους χειρισμού των δύσκολων περιστάσεων. Η προσέγγιση των γεγονότων γίνεται με κυκλικό τρόπο και όχι γραμμικό, δε δίνεται δηλαδή έμφαση στο «γιατί», στην αιτιολογία μιας κατάστασης αλλά στον τρόπο που αλληλεπιδρούν τα μέλη μεταξύ τους. Όταν ένα μέλος μιας οικογένειας εμφανίζει μια δυσλειτουργική συμπεριφορά, η έμφαση δίνεται στο πώς επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται τα μέλη μεταξύ τους στο οικογενειακό πλαίσιο και όχι στο ίδιο το άτομο μεμονωμένα. Λαμβάνεται υπόψη ο κύκλος ζωής της οικογένειας, τα κρίσιμα γεγονότα ζωής, τα πρότυπα συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα μέλη και διερευνάται η διαπερατότητα ή μη των ορίων της οικογένειας στην εισροή νέων πληροφοριών .

Είναι ευνόητο, ότι η γενική θεωρία συστημάτων μπορεί να αξιοποιηθεί στο σχολικό πλαίσιο, όχι μόνο στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων αλλά και στην ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων και αλληλεξαρτήσεων μεταξύ των μελών του. Το σχολείο ως σύστημα αποτελείται από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή, το βοηθητικό προσωπικό, τους γονείς των μαθητών, τις υποομάδες στις οποίες ανήκουν, καθώς και από τις μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης (Γεώργας κ.ά. 2006). Το άτομο δηλ. (π.χ. μαθητής, εκπαιδευτικός, γονιός, στέλεχος διοίκησης) ανήκει σε μία μικρή ομάδα (π.χ. την ομάδα των μαθητών, την ομάδα των εκπαιδευτικών, την ομάδα των γονέων της τάξης), η οποία ανήκει σε μία άλλη ευρύτερη ομάδα (π.χ. τη σχολική τάξη, τον σύλλογο διδασκόντων, τον σύλλογο γονέων), η οποία αποτελεί υποσύστημα της σχολικής κοινότητας, που εντάσσεται στην ευρύτερη κοινότητα (π.χ. Δήμος) μιας ευρύτερης κοινωνίας (π.χ. πολιτεία, θεσμοί) (Πολέμη-Τοδούλου 2010). Την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων υποσυστημάτων, από το άτομο μέχρι τα οικολογικά στοιχεία του περιβάλλοντος, έχουν αναδείξει, επίσης, το οικολογικό μοντέλο του Brofenbrenner (1979), που εστιάζει στο άτομο και τους ομόκεντρους κύκλους γύρω από αυτό που αντιπροσωπεύουν τα υποσυστήματα στα οποία αυτό ανήκει, όπως και το μοντέλο του Γεώργα (1995), σύμφωνα με το οποίο η μελέτη των ψυχολογικών ιδιοτήτων του ατόμου, όπως ο εαυτός, οι αξίες, οι στάσεις, η προσωπικότητα, ασκούν και δέχονται αλληλεπίδραση από την οικογένεια του ατόμου, τους δεσμούς με τα άτομα στη μικρή κοινότητα, τους θεσμούς στην κοινωνία και, τέλος, τα οικολογικά στοιχεία του περιβάλλοντος που περιβάλλουν όλα τα προαναφερθέντα υποσυστήματα. Σε μια οικοσυστημική προσέγγιση βασίζουν και οι Molnar και Linqvist (1994) τη δική τους μέθοδο παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο, δίνοντας έμφαση στην αλλαγή που επιφέρει στο σύστημα η αλλαγή στη συμπεριφορά ή στη σκέψη ενός μόνο μέλους. Σε μια σχολική τάξη, για παράδειγμα, αν παρέμβουμε με σκοπό να αλλάξουμε τον τρόπο που σκέφτεται ο εκπαιδευτικός, θα επηρεάσουμε τη συμπεριφορά του και κατά συνέπεια θα προκύψει αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή που δημιουργεί π.χ. αναστάτωση. Η αλλαγή αυτή θα επιφέρει βελτίωση και στις σχέσεις μεταξύ των μελών (μαθητή-εκπαιδευτικού, μαθητών μεταξύ τους). Κατ' αντιστοιχία, αν επηρεάσουμε τη συμπεριφορά του μαθητή, θα έχουμε βελτίωση στις αλληλεπιδράσεις του με τα άλλα μέλη του συστήματος της σχολικής τάξης (Λαμπράκη & Παρίτσης 2010).

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, όταν ένα μέλος (π.χ. μαθητής) εκδηλώνει για παράδειγμα μια συμπεριφορά, προσπαθούμε να διερευνήσουμε το νόημα που τυχόν έχει αυτή η συμπεριφορά στο συγκεκριμένο πλαίσιο, λαμβάνοντας υπόψη τις ομάδες στις

οποίες ανήκει ο μαθητής (π.χ. ομάδα συμμαθητών, ομάδα δάσκαλος-μαθητές, ομάδες δραστηριοτήτων/ομίλων), το πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται αυτή η συμπεριφορά (μάθημα, διάλειμμα κλπ) και προσπαθούμε να δούμε τις αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των διαφόρων μελών μέσα στο σύστημα. Μια συμπεριφορά έχει από κάτω ένα υπόβαθρο συναισθημάτων και σκέψεων που προκαλούνται από τις σχέσεις μεταξύ των μελών σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και από τα βιώματα που έχει το άτομο. Προσπαθούμε δηλ. να «σκύψουμε» και να εμβαθύνουμε στον άξονα των σχέσεων μέσα στα διάφορα υποσυστήματα, να βρούμε το κρυμμένο νόημα της συμπεριφοράς και όχι να εστιάσουμε στην εξάλειψή της δουλεύοντας με το άτομο μεμονωμένα (π.χ. τιμωρία στον μαθητή να μην επαναλάβει τη συμπεριφορά). Μια αντίστοιχη αντιμετώπιση, ακόμα και αν πετύχαινε την εξάλειψη της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, θα χρειαζόταν σε λίγο καιρό να αντιμετωπίσει μια νέα συμπεριφορά, η οποία θα εμφανιζόταν στη θέση της πρώτης. Όταν μια συμπεριφορά επαναλαμβάνεται, σύμφωνα με τη συστημική θεωρία, θεωρείται συμπτωματική συμπεριφορά, η οποία δε γίνεται ακούσια, αλλά αποτελεί μια στρατηγική που σκοπό έχει τον έλεγχο μιας σχέσης, όταν άλλες μέθοδοι που έχουν εφαρμοσθεί έχουν αποτύχει (Haley 1963). Ο μαθητής, για παράδειγμα, που κάνει συνεχώς φασαρία στην τάξη, πετυχαίνει να έχει την προσοχή της δασκάλας του στραμμένη πάνω του. Η συμπτωματική συμπεριφορά του μαθητή ασκεί έλεγχο στην επικοινωνία της δασκάλας μαζί του, ανεξαρτήτως αν αυτή είναι αρνητική ή θετική.

Μια άλλη έννοια ευρέως χρησιμοποιούμενη στον χώρο της οικογένειας και του σχολείου είναι η έννοια της ομοιόστασης, όπως χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Bertalanffy (1968) και στη συνέχεια οι έννοιες της μορφογένεσης και της συνάφειας (Hoffman 1981, Dell 1982), σύμφωνα με τις οποίες ένα σύστημα αναπτύσσει κάποιες ιδιότητες για να αντιμετωπίσει μια πιθανή αλλαγή, απειλητική για το σύστημα. Ένα συνηθισμένο παράδειγμα είναι η τάση των μαθητών που παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση στα μαθήματά τους, να εκδηλώνουν ξαφνική και απρόσμενη πτώση των βαθμών ή των αποτελεσμάτων σε κάποιο διαγώνισμα. Ένα ακόμα χαρακτηριστικό παράδειγμα που συχνά εμφανίζεται σε περίοδο π.χ. πανελλαδικών εξετάσεων, είναι η ευπάθεια που παρουσιάζουν κάποιοι μαθητές, οι οποίοι αρρωσταίνουν και δεν μπορούν να συμμετέχουν ή δε γράφουν επαρκώς, γεγονός που επιφέρει τη μη αλλαγή στη ζωή τους με τη φοιτητική, για παράδειγμα, ιδιότητα.

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η εφαρμογή των αρχών της συστημικής θεωρίας από τον εκπαιδευτικό στον χώρο του σχολείου επιλέγοντας συγκεκριμένες τεχνικές από δύο συστημικές προσεγγίσεις, όπως είναι η διαγενεαλογική και η στρατηγική προσέγγιση.

2. Η διαγενεαλογική προσέγγιση στον χώρο του σχολείου

Κύριος εκφραστής της θεωρίας των οικογενειακών συστημάτων είναι ο Murray Bowen (1975), ο οποίος αντιμετώπισε την οικογένεια ως ένα σύστημα συναισθηματικών, αλληλοσυνδεδεμένων σχέσεων, το οποίο γίνεται κατανοητό όταν αναλυθεί σε ένα πλαίσιο διαγενεακό, όταν δηλαδή μια συμπεριφορά συνδεθεί με τις σχέσεις που έχουν αναπτυχθεί μέσα στα χρόνια στις διάφορες γενεές. Ο Bowen εστίασε στις σχέσεις που συνδέουν τα μέλη σε μια οικογένεια και έδωσε έμφαση στη

μη διαφοροποίηση που τυχόν υπάρχει μεταξύ των μελών στα συναισθήματα, στις σκέψεις και κατά συνέπεια στις συμπεριφορές. Όταν εκδηλώνεται, για παράδειγμα, συστηματική άρνηση του παιδιού να πάει σχολείο, η παρέμβαση από την πλευρά του εκπαιδευτικού πρέπει να εστιάσει όχι μόνο στο παιδί, αλλά κυρίως στον τρόπο που σκέφτεται, νιώθει και αντιδρά ο γονέας. Η *διαφοροποίηση* από την πλευρά του παιδιού προϋποθέτει την ετοιμότητα του γονέα να επιτρέψει αυτήν τη μετάβαση. Η διαφοροποίηση του εαυτού ξεκινά από την προσχολική ηλικία και σταδιακά εξελίσσεται μέχρι την εφηβεία και την αποχώρηση του παιδιού από την οικογένεια για σπουδές, επαγγελματική εξέλιξη κλπ και καθρεφτίζει τη δυνατότητα του ατόμου να διαχωρίζει το συναίσθημα από τις διανοητικές διεργασίες, πώς δηλαδή το άτομο είναι σε θέση να διαχωρίζει τη συμπεριφορά του από τα συναισθήματα διαφοροποιώντας τον εαυτό του από το συναίσθημα των «σημαντικών άλλων» (Goldenberg & Goldenberg 2000). Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να επιφέρει αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού/μαθητή, είναι σημαντικό να συνεργαστεί με τον γονέα μέσα από ατομικές ή ομαδικές συναντήσεις και να εστιάσει στη σημαντικότητα που έχει η στάση και η συμπεριφορά του γονέα από την προσχολική ηλικία στην ενίσχυση της διαφοροποίησης του παιδιού. Απλές ασκήσεις που μπορούν να προταθούν και να εφαρμοσθούν από τους γονείς είναι η αποφυγή του *α'* προσώπου πληθυντικού (εμείς) για δραστηριότητες, περιγραφές, χαρακτηρισμούς και υποχρεώσεις που αφορούν μόνο στο παιδί. Για παράδειγμα, η έκφραση «σήμερα έχουμε πολλά μαθήματα», «η δασκάλα μας είναι καταπληκτική» αντικαθίστανται από την έκφραση «ο/η Π. έχει πολλά μαθήματα», «η δασκάλα του Π. είναι καταπληκτική». Οι γονείς μέσα από εξάσκηση μπαίνουν στη διαδικασία να διαχωρίσουν τον εαυτό τους από το παιδί τους και να το εκπαιδεύσουν σταδιακά ότι οι προσπάθειες, οι επιτυχίες, οι αποτυχίες, όπως και οι υποχρεώσεις που αφορούν σε δικές του δραστηριότητες, αφορούν το ίδιο το παιδί και δεν παίρνουν τη μορφή «οικογενειακής υπόθεσης». Οι γονείς μπορούν να συμπάσχουν και να στηρίζουν, όχι όμως να αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις των παιδιών τους καθιστώντας αδύναμα παιδιά που δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες (Γιώτσα 2012).

Πέρα από την έννοια της διαφοροποίησης από το «μαζικό οικογενειακό εγώ» (Bowen 1996), άλλες έννοιες που μπορούν να αξιοποιηθούν στον χώρο του σχολείου είναι *τα τρίγωνα*. Σύμφωνα με τον Bowen, το τρίγωνο αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της δομής του οικογενειακού συστήματος σχέσεων. Σε περιόδους ηρεμίας, δύο άτομα μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους δίχως εντάσεις (Goldenberg & Goldenberg 2000). Όταν όμως, για κάποιο λόγο, εσωτερικών ή εξωτερικών παραγόντων, διαταράσσεται η ισορροπία του συστήματος των δυαδικών σχέσεων, προκαλείται εσωτερική αναστάτωση και είτε το ένα άτομο ή και τα δύο άτομα συμπεριλαμβάνουν στη σχέση μεταξύ τους έναν τρίτο πόλο, που μπορεί να είναι ένα άλλο άτομο, μία δραστηριότητα, η επίμονη ενασχόληση με το διαδίκτυο ή η ανάπτυξη μιας εξαρτητικής συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει την έννοια των τριγώνων σε συνεργασία με τους γονείς και να διαφοροποιήσει τη δυαδική σχέση που αναπτύσσει το παιδί/μαθητή με τον εκπαιδευτικό στο σχολείο από εκείνη που αναπτύσσει με τον γονέα στο σπίτι. Είναι πολύ σημαντικό ο γονέας να μην παρεμβαίνει στη μελέτη του παιδιού υποκαθιστώντας τον εκπαιδευτικό στο σπίτι, υποδεικνύοντας άλλους τρόπους προσέγγισης, αλλά αν χρειαστεί, να υποστηρίζει βοηθητικά και διευκολυντικά πάντα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Όσον αφορά, επίσης, στην επικοινωνία με τα παιδιά στη σχολική τάξη, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να ενισχύει την ανάπτυξη

δυναδικών, αρχικά, σχέσεων μέσα από βιωματικές ασκήσεις ενθαρρύνοντας την εργασία σε ζευγάρια, στη συνέχεια σε τετράδες και, τέλος, στην ολομέλεια (Πολέμη- Τοπούλου 2010, Γιώτσα 2012). Ο σχηματισμός του ζευγαριού βοηθάει στην ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας ενισχύοντας, αρχικά, την ανάπτυξη σχέσεων στη μικρότερη δυνατή ομάδα που είναι το ζευγάρι. Με αυτόν τον τρόπο εργασίας σε ομάδα, αποφεύγεται η περιθωριοποίηση των μαθητών εκείνων που δεν αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην ευρύτερη ομάδα στη σχολική τάξη. Επίσης, αξιοποιούνται όλες οι «φωνές», που είναι πιθανό να μην «ακουστούν» καθόλου στη μεγαλύτερη ομάδα. Στη συνέχεια, όταν τα ζευγάρια ενώνονται με ένα άλλο ζευγάρι και σχηματίζουν τετράδες για να ολοκληρώσουν ένα έργο, ενώνουν και συνθέτουν τις διαφορετικές εργασίες, απόψεις, ιδέες κλπ που έχουν καταγράψει και κάνουν μία νέα σύνθεση, με σκοπό την ολοκλήρωση ενός νέου έργου που θα εμπεριέχει τη δημιουργία κάθε μέλους. Οι τριγωνοποιήσεις μεταξύ των μαθητών αποφεύγονται με αυτόν τον τρόπο και στο τέλος κάθε τετράδα παρουσιάζει το έργο της στην ολομέλεια. Επίσης, μία απλή τεχνική, για την αποφυγή των τριγώνων στη σχολική τάξη που μπορεί να εφαρμοστεί από τον εκπαιδευτικό, είναι να παροτρύνει τους μαθητές να μιλούν για τον εαυτό τους και όχι για τους άλλους μαθητές, όπως συνήθως γίνεται, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις συγκρούσεων. Με αυτόν τον τρόπο, ενθαρρύνεται η εστίαση στον εαυτό και κατ'επέκταση η ανάληψη ευθυνών από τον ίδιο τον μαθητή. Στην έκφραση του παιδιού «κυρία, η Ν. μίλησε άσχημα στην Α.» η ερώτηση που μπορεί να τεθεί από τον εκπαιδευτικό είναι «θα ήθελες να μου πεις κάτι για σένα; Η Ν. θα μου μιλήσει η ίδια για τον εαυτό της».

3. Η στρατηγική προσέγγιση στον χώρο του σχολείου

Η στρατηγική προσέγγιση αναπτύχθηκε τη δεκαετία 1952-1962 και εστίασε στην οικογενειακή επικοινωνία, δίνοντας έμφαση στη διαδικασία και όχι στο περιεχόμενο της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων. Η θεώρηση των δυσλειτουργικών σχημάτων επικοινωνίας γίνεται με κυκλικό τρόπο, εστιάζοντας στην αλληλεπίδραση στο εδώ και τώρα και διευρύνοντας το πλαίσιο με παρεμβάσεις από το ατομικό στο κοινωνικό (Jackson 1965). Ο Jackson έβαλε τα θεμέλια για την *αλληλεπιδραστική προσέγγιση*, η οποία μπορεί να εφαρμοσθεί στον χώρο του σχολείου. Οι βασικές έννοιες που μπορούν να αξιοποιηθούν από τη στρατηγική προσέγγιση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι οι ακόλουθες (Goldenberg & Goldenberg 2000):

- *Κάθε συμπεριφορά είναι επικοινωνία σε κάποιο επίπεδο*

Ο μαθητής που κάνει φασαρία, λέει αστεία, πετάει χαρτάκια και εκδηλώνει συμπεριφορές που διαταράσσουν τη ροή του μαθήματος στη σχολική τάξη μπορεί να αντιμετωπισθεί ως το μέλος της ομάδας που αναλαμβάνει το βάρος να επικοινωνήσει την ανάγκη για αλλαγή κλίματος. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιμετωπίσει μια αντίστοιχη συμπεριφορά ως εξής: «αντιλαμβάνομαι ότι χρειάζεται να κάνω κάτι διαφορετικό τώρα. Θα ήθελες να με βοηθήσεις σε αυτό;». Με αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας ο άτακτος μαθητής, αντί να αντιμετωπισθεί ως το «μαύρο πρόβατο», αντιμετωπίζεται ως το άτομο που βοηθάει να αλλάξει κάτι στο κλίμα στην τάξη, παίρνοντας έναν βοηθητικό ρόλο.

- *Κάθε συμπεριφορά περιλαμβάνει μηνύματα σε λεκτικό και μη λεκτικό επίπεδο*

Πολλές φορές δημιουργούνται προβλήματα στην επικοινωνία, όταν το περιεχόμενο της λεκτικής επικοινωνίας δε συμφωνεί με τη μη λεκτική επικοινωνία (κινήσεις, βλέμμα, τόνος φωνής, στάση σώματος), δηλαδή τη μεταεπικοινωνία. Σε αυτήν την περίπτωση, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του να προσπαθεί να συγχρονίζει τα δύο επίπεδα για να περνάει καθαρά μηνύματα στους μαθητές του. Ο εκπαιδευτικός που κάνει μάθημα, αλλά για παράδειγμα στο επίπεδο της μεταεπικοινωνίας δείχνει ότι δεν είναι εστιασμένος σε αυτό, περνάει διπλά μηνύματα στους μαθητές τους, οι οποίοι θα μπορούσαν να ανταποκριθούν με διάφορες συμπεριφορές στο μη λεκτικό επίπεδο της επικοινωνίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Επίσης, η έκφραση συναισθημάτων από τον εκπαιδευτικό σε πρώτο πρόσωπο διευκολύνει την ενοποίηση λεκτικού και μη λεκτικού μηνύματος προς τους μαθητές (π.χ. «είμαι πολύ κουρασμένη σήμερα, θα ήθελα να με βοηθήσετε να κάνω ενδιαφέρον το μάθημα»).

- *Οι σχέσεις των ατόμων είναι συμμετρικές ή συμπληρωματικές*

Συμμετρικές θεωρούνται οι σχέσεις που είναι ισότιμες. Συμπληρωματικές είναι εκείνες οι σχέσεις που περιέχουν αντιθέσεις. Στις συμμετρικές σχέσεις τα άτομα επιδιώκουν την ανάληψη του ελέγχου με τον ίδιο τρόπο. Για παράδειγμα, ένας μαθητής περηφανεύεται ότι είναι ο καλύτερος στο μάσκετ και ένας άλλος καυχείται ότι είναι εκείνος καλύτερος. Ο κίνδυνος σε αυτού του είδους τις σχέσεις είναι να γίνουν ανταγωνιστικές. Στις συμπληρωματικές σχέσεις συνήθως ο ένας έχει τον έλεγχο και ο άλλος υποτάσσεται. Σε αυτές τις σχέσεις ο κίνδυνος είναι αυτό το σχήμα ιεραρχίας να είναι παγιωμένο χωρίς τη δυνατότητα αλλαγής στην ισχύ της επικοινωνίας μεταξύ τους. Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του, μπορεί με την ανάθεση εργασιών σε μικρές ομάδες, ορίζοντας ο ίδιος τα κριτήρια επιλογής του ζευγαριού ή των άλλων μελών, να δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να αλληλεπιδράσουν με άλλα παιδιά με τα οποία έχουν συμμετρικές ή συμπληρωματικές σχέσεις. Για παράδειγμα, η οδηγία που μπορεί να δοθεί στα παιδιά για την επιλογή ζευγαριού είναι «διαλέξτε ένα άτομο με το οποίο θα συνεργαστείτε πρώτη φορά». Στην περίπτωση που αυτό δεν είναι εφικτό, γιατί τα παιδιά ήδη έχουν συνεργαστεί, η οδηγία μπορεί να δοθεί ως εξής «διαλέξτε ένα άτομο με το οποίο έχετε συνεργαστεί ελάχιστα μέχρι τώρα» Με αυτόν τον τρόπο κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή με έναν άλλο μαθητή ισότιμο ή συμπληρωματικό στο επίπεδο των σχέσεων και να εναλλάσσει ρόλους μη παγιωμένους σε ένα διευρυνόμενο κοινωνικό υποσύστημα στη σχολική τάξη. Επίσης, η παρουσίαση των εργασιών των μικρών ομάδων στην ολομέλεια δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να παίρνουν τον έλεγχο της επικοινωνίας με τους άλλους μαθητές και να αναλαμβάνουν τον ρόλο του συντονιστή στη σχολική τάξη. Οι άλλοι μαθητές εστιάζουν, επίσης, με περισσότερη προσοχή στο μάθημα, προκειμένου να παρακολουθήσουν τους συμμαθητές τους, μια διαφορετική εναλλακτική πρόταση στη διδασκαλία του μαθήματος. Με αυτήν την εναλλαγή στις σχέσεις με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, οι μαθητές μπορούν να μπουν σε μια ανώτερη θέση, να αποκτήσουν ενσυναίσθηση για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τις δυσκολίες που αυτός αντιμετωπίζει, ενώ από την άλλη ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του παρατηρητή, ο οποίος στο τέλος κάνει τη σύνθεση του έργου όλων των ομάδων.

3.1. Τα παράδοξα στην επικοινωνία. Μια προσέγγιση στον χώρο του σχολείου

Κεντρική θέση στη θεωρία του Haley (1996) κατέχουν οι έννοιες έλεγχος και εξουσία. Οι προσπάθειες ελέγχου χαρακτηρίζουν όλες τις οικογένειες και κάθε σχέση δύο ή περισσότερων ανθρώπων. Σύμφωνα με τον Haley (1963), οι συγκρούσεις για έλεγχο/ εξουσία σε μια σχέση είναι αναπόφευκτες και επηρεάζουν όλα τα μέλη του υποσυστήματος που συμβαίνουν. Η ρήση «αν μ'αγαπάς μη μ'αγαπάς» του Mony Elkaim (1991), δίνει αυτήν την εντολή στο άτομο. «Για να μ'αγαπάς, πρέπει να μη μ'αγαπάς». Το ένα μήνυμα ακυρώνει το άλλο, οπότε το άτομο, όποιο μήνυμα και αν επιλέξει να ακολουθήσει, πάντα αποτυγχάνει. Η επικοινωνία συχνά εμπεριέχει διπλά μηνύματα. Συχνά οι εκπαιδευτικοί λένε στους μαθητές τους δυνατά «Κάντε ησυχία!». Το λεκτικό μήνυμα «κάντε ησυχία» έρχεται σε αντίθεση με το μη λεκτικό (την ένταση της φωνής). Οι μαθητές μπορούν να αισθανθούν σύγχυση. Με όποιο τρόπο και να ανταποκριθούν σε αυτήν την οδηγία, δεν ασκούν εκούσιο έλεγχο στη συμπεριφορά τους. Αν κάνουν ησυχία ακολουθώντας το λεκτικό μήνυμα, δεν ανταποκρίνονται στο μη λεκτικό της οδηγίας που εμπεριέχει την ένταση της φωνής. Αυτό συχνά επιφέρει έναν κύκλο αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, με τον εκπαιδευτικό να φωνάζει και τους μαθητές να απαντούν φωνάζοντας ή διαμαρτυρόμενοι έντονα.

Βασικό εργαλείο της στρατηγικής προσέγγισης είναι η χρήση των παραδόξων. Η παράδοξη επικοινωνία προτρέπει το άτομο να υπακούσει, παρακούοντας μια εντολή. Στην αξιοποίηση των παραδόξων στην επικοινωνία δίνονται ασκήσεις με άμεσες και έμμεσες οδηγίες, όπως είναι η χρήση των οδηγιών με δύο τρόπους (Haley 1984, Madanes 1991): η *επιτακτική εντολή* και η *περιγραφική εντολή*:

Στην *επιτακτική παράδοξη οδηγία* ζητείται από το άτομο να κάνει κάτι, ενισχύοντας τη συμπεριφορά που χρειάζεται παρέμβαση, αντί να ζητείται η αναστολή της. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές του να βρουν όσους περισσότερους τρόπους μπορούν για να γίνει το μάθημα βαρετό. Με αυτόν τον τρόπο παίρνει πληροφορίες για το τι πρέπει να αποφεύγει μέσα από τα μάτια των παιδιών. Ένα άλλο παράδειγμα σε μαθητή που κάνει πολλά λάθη στο γραπτό του, είναι η υπογράμμιση από τον εκπαιδευτικό των σωστών λέξεων και όχι των λανθασμένων. Ο μαθητής που μέχρι εκείνη τη στιγμή δίσταζε να κοιτάζει το υπογραμμισμένο γραπτό του με άλλο χρώμα σε κάθε λάθος, τώρα πια εστιάζει με ενδιαφέρον στις υπογραμμίσεις, αφού αναδεικνύουν τις σωστά γραμμένες λέξεις και όχι πια τις λάθος. Σταδιακά, οι υπογραμμισμένες σωστές λέξεις αυξάνονται και υπάρχει εμφανής βελτίωση του μαθητή.

Η *περιγραφική παράδοξη οδηγία* εστιάζει στην περιγραφή μιας συμπεριφοράς δίνοντας θετικό νόημα. Η τεχνική αυτή της θετικής αναπλαισίωσης (Minuchin & Fishman 1981) νοηματοδοτεί με θετικό τρόπο μια «δύσκολη» συμπεριφορά. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που πετάει κιμωλίες στη διάρκεια του μαθήματος, όταν η καθηγήτρια γυρνάει την πλάτη αντιμετωπίζεται με τον ακόλουθο τρόπο: «Πολύ χαίρομαι που έχουμε τόσες κιμωλίες και δε χρειάζεται να πάμε στο γραφείο να πάρουμε. Σε ευχαριστώ πολύ Γ.». Στο τέλος του μαθήματος, η καθηγήτρια, χρησιμοποιώντας, επίσης, την επιτακτική παράδοξη οδηγία, ζητάει από τον μαθητή να φέρει την επόμενη μέρα όσες περισσότερες κιμωλίες μπορεί. Από την ημέρα εκείνη ο μαθητής μπορεί να φέρνει τις κιμωλίες και να τις προσφέρει στην καθηγήτρια όχι πια

πετώντας τες προκλητικά αλλά ως βοηθός της. Ένα άλλο παράδειγμα που αξιοποιεί την περιγραφική παράδοση οδηγία και τη θετική αναπλαισίωση μιας συμπεριφοράς είναι το ακόλουθο: σε μια μικρή επαρχιακή πόλη ένας μαθητής κάνει παρέα με έναν άλλο μαθητή, ο οποίος κάνει πολύ συχνές αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο, κάνει χρήση αλκοόλ και η συμπεριφορά του είναι προκλητική. Οι γονείς του πρώτου μαθητή ανησυχούν και έρχονται σε επαφή με την υπεύθυνη καθηγήτρια της τάξης του. Μετά από συζήτηση, η κοινή αντιμετώπιση και από τα δύο υποσυστήματα που ανήκει ο μαθητής (οικογένεια, σχολείο) είναι η εξής: οι γονείς καλούν το γιό τους και τον συγγαίρουν που κάνει παρέα με το άλλο παιδί: «Μπράβο που κάνεις παρέα με τον Π., ο οποίος χρειάζεται τη βοήθειά σου. Είμαστε σίγουροι ότι η φιλία σου θα τον βοηθήσει θετικά». Από την πλευρά του σχολείου ακολουθείται η ίδια αντιμετώπιση. Ο μαθητής συνεργάζεται με άλλους φίλους/συμμαθητές και αναλαμβάνουν να βοηθήσουν τον συμμαθητή τους να έρχεται στο σχολείο, να μην κάνει απουσίες κλπ. Το παράδοξο στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι ότι οι γονείς αντί να αποτρέψουν το παιδί τους να κάνει παρέα με το άλλο παιδί, το ενθαρρύνουν να συνεχίσει να κάνει όσο το δυνατόν περισσότερη παρέα, αναλαμβάνοντας θετικό ρόλο. Μετά από καιρό, η συνεργασία των μαθητών και η παρότρυνση προς τον συμμαθητή τους με τις δυσκολίες προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο είχε σημαντικά θετικά αποτελέσματα με την άσκηση ενισχυτικής επιρροής της ομάδας των φίλων στη ζωή του μαθητή.

3.2. Η τεχνική της εστίασης στα θετικά

Μια τεχνική, η οποία μπορεί να εφαρμοσθεί από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, είναι η ενίσχυση των θετικών χαρακτηριστικών του παιδιού, η θετική σήμανση (Selvini Palazzoli et al. 1978). Ζητάμε από τους γονείς και/ή τους εκπαιδευτικούς (καθισμένοι σε κύκλο) να γράψουν σε ένα χαρτί πέντε επίθετα για το παιδί/μαθητή. Στη συνέχεια, ο καθένας λέει τα πέντε επίθετα στην ολομέλεια. Αφού ολοκληρωθεί η παράθεση των επιθέτων από όλους, τους ζητάμε να βάλουν σε κύκλο όποια από αυτά τα επίθετα είναι αρνητικά. Το επόμενο βήμα περιλαμβάνει την αντικατάσταση των αρνητικών επιθέτων με συνώνυμα θετικά, χρησιμοποιώντας τη θετική αναπλαισίωση (Minuchin & Fishman 1981). Για παράδειγμα, η «γκρινιάρρα» μπορεί να είναι «διεκδικητική», ο «υπερκινητικός» μπορεί να είναι «ζωντανός» κοκ. Στο κλείσιμο της άσκησης, τονίζουμε τη σημασία που έχει η αλλαγή νοηματοδότησης των επιθέτων που αποδίδουμε στα παιδιά/μαθητές, η επίδραση που έχει στη συμπεριφορά των ενηλίκων η θετική υποδήλωση μιας συμπεριφοράς και στη συμπεριφορά των παιδιών η αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Γεώργας 1995), σύμφωνα με την οποία η συχνά επαναλαμβανόμενη θετική ή αρνητική απόδοση χαρακτηριστικών, η επαναλαμβανόμενη λεκτική ή μη λεκτική συμπεριφορά από την πλευρά του ενήλικα έχει ως αποτέλεσμα την επιβεβαίωσή της από το ίδιο το παιδί, το οποίο επιβεβαιώνει τους χαρακτηρισμούς που του αποδίδουν οι «σημαντικοί άλλοι» ή τις συμπεριφορές που αναμένουν από αυτό.

4. Συζήτηση

Η εφαρμογή της συστημικής θεωρίας και πιο συγκεκριμένα τεχνικών που εφαρμόζονται από τη διαγενεαλογική και τη στρατηγική προσέγγιση στον χώρο του

σχολείου μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα για ποικίλους λόγους. Πρώτα από όλα, η συμπτωματική συμπεριφορά ενός μαθητή αντιμετωπίζεται ως πρόκληση για θετική αντιμετώπισή της και όχι με τιμωρητικούς χειρισμούς. Η «δύσκολη συμπεριφορά» θεωρείται ως ανάγκη επικοινωνίας από τον μαθητή, ο οποίος δεν έχει βρει τον κατάλληλο τρόπο να την εκφράσει. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο αντιμετώπισης ο εκπαιδευτικός μπορεί να διερευνήσει θετικούς τρόπους χειρισμού στην αλληλεπίδραση του με τον μαθητή. Η εφαρμογή των παραπάνω τεχνικών ενισχύει τις αλληλεπιδράσεις και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και του υποσυστήματος μαθητές-εκπαιδευτικός. Ο μαθητής που εκδηλώνει μια «δύσκολη συμπεριφορά» δεν περιθωριοποιείται, δεν απομονώνεται, δεν αποτελεί το «μαύρο πρόβατο» της τάξης, αλλά αντίθετα προσκαλείται να συμμετέχει στα δρώμενα της σχολικής τάξης. Η συνεργασία με τους γονείς εστιάζει στην από κοινού με τον εκπαιδευτικό εφαρμογή και αξιοποίηση των παραπάνω τεχνικών, οι οποίες μπορούν με επιτυχία να εφαρμοσθούν επίσης από τους γονείς στο οικογενειακό πλαίσιο. Το κλίμα στη σχολική τάξη βελτιώνεται και οι μαθητές αλλάζουν ρόλους και θέσεις στη μικρή και μεγάλη ομάδα. Μπορούν να είναι ισότιμα μέλη μιας ομάδας που εργάζονται συνεργατικά για την ολοκλήρωση ενός έργου καλλιεργώντας συμπληρωματικές σχέσεις χωρίς τον ρόλο του δυνατού και του αδύνατου, που συνήθως αναλαμβάνουν μέσα στην καθημερινή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Οι παρεμβάσεις με τις παραπάνω τεχνικές δημιουργούν ευχάριστο κλίμα στην τάξη και βελτιώνουν τις σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Η διαγενεαλογική προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσεγγίσει μέσα από ένα διαφορετικό θεωρητικό πλαίσιο την εκδήλωση συγκεκριμένων συμπεριφορών και προσφέρει τη δυνατότητα δόμησης του μαθήματος ενισχύοντας την ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας (Πολέμη-Τοδούλου 2010, Γιώτσα 2012). Πιο συγκεκριμένα, ενισχύεται η δημιουργία μικρών και μεγαλύτερων ομάδων με τη μορφή δυάδων και τετράδων, αποφεύγοντας τα τρίγωνα μεταξύ των μαθητών και επιτρέποντας τη συνεργασία αλλά και τη διαφοροποίηση των μαθητών από τα συνήθη σχήματα αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Bowen 1996). Οι παραπάνω τεχνικές μπορούν να εφαρμοσθούν αξιοποιώντας, επίσης, το οικολογικό μοντέλο (Γεώργας 1995) και την οικοσυστημική προσέγγιση (Λαμπράκη & Παρίτσης 2010, Πολέμη-Τοδούλου 2010).

Η στρατηγική προσέγγιση με την εφαρμογή της αλληλεπιδραστικής προσέγγισης (Jackson 1965) προτείνει ένα θεωρητικό υπόβαθρο, ικανό να δια φωτίσει και να διευκολύνει την επικοινωνία μέσα στη σχολική τάξη και στο οικογενειακό πλαίσιο. Έννοιες που έχουν ευρέως χρησιμοποιηθεί από την οικογενειακή θεραπεία βρίσκουν εφαρμογή στον χώρο του σχολείου, διευρύνοντας το πλαίσιο παρεμβάσεων και δημιουργώντας ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη με τη χρήση των παράδοξων τεχνικών (Haley 1963, Madanes 1981). Η εφαρμογή όλων των παραπάνω τεχνικών μπορεί να γίνει ταυτόχρονα στο σχολικό και στο οικογενειακό πλαίσιο ενισχύοντας τη συνεργασία σχολείου οικογένειας. Η συστημική θεωρία, μέσα από τις διάφορες σχολές που έχουν δημιουργηθεί, προσφέρει εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης των δύσκολων περιστάσεων αξιοποιώντας τεχνικές και από άλλες σχολές (Δομική, Σχολή του Μιλάνου, Αφηγηματική προσέγγιση), οι οποίες έχουν εφαρμοσθεί με επιτυχία και στη Συμβουλευτική Γονέων, προσφέροντας τη συστημική οπτική (Γιώτσα κ.ά. 2012).

Βιβλιογραφία

- Baron, R., Branscombe, N. & Byrne, D. (2013). *Κοινωνική Ψυχολογία*, μτφρ. Ε. Μπελεζίνη. Εκδόσεις: Ίων.
- Βασιλείου, Γ. (1987). Ο άνθρωπος ως σύστημα: Μια παρουσίαση για τον παιδοψυχίατρο. Στο Ι. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής* (σσ. 261-273), τομ. 1, μερ. 3, . Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bertalanffy, L. (1968). *General Systems Theory*. New York: George Braziler.
- Bowen, M. (1975). Family therapy after twenty years. In S. Arieti (Eds.), *American Handbook of Psychiatry*. Vol.4. New York: Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bowen, M. (1996). *Τρίγωνα στην οικογένεια*, μτφρ. Ε. Γκίκα & Μ. Λεβή. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development experiments*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dell, P.F. (1982). Beyond Homeostasis: toward a concept of coherence. *Family Process*, 21, 21 & 2.
- Elkaim, M. (1991). *Αν μ'αγαπάς μη μ'αγαπάς*. μτφρ. Ν. Χρηστάκης. Αθήνα: Κέδρος.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική ψυχολογία, Τόμος Α' - Τόμος Β'*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., & Γιώτσα, Α. (2006). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Γιώτσα, Α. (2012). Η αξιοποίηση της ομάδας στην αφετηρία σχεδιασμού ενός project. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, Τεύχος 86, 108-112*, ISSN:1108-172.
- Γιώτσα, Α., Μακρή, Ε., Κουτελού, Σ., Σταματελάτου, Α. & Χαβρεδάκη, Α. (2012). Συστημική θεωρία οικογένειας και ομάδες συμβουλευτικής γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 4^{ος} τόμος*.
- Goldenberg, I. & Goldenberg, H. (2000). *Οικογενειακή θεραπεία. Μια επισκόπηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Haley, J. (1963). *Strategies of psychotherapy*. New York: Grune & Stratton.
- Haley, J. (1984). *Ordeal therapy: unusual ways to change behavior*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Haley, J. (1996). *Learning and teaching therapy*. New York: Guilford Press.
- Hoffman, L. (1981). *Foundations of family therapy*. New York: Basic Books.
- Hogg, M.A., & Vaughan G.M. (2010). *Κοινωνική ψυχολογία*, μτφρ. Ε., Βασιλικός & Α., Αρβανίτης. Αθήνα: Gutenberg.
- Jackson, D.D. (1965). The study of the family. *Family Process*, 4(1), 1-20.
- Κωτσίδας, Φ. (1994). Γενική θεωρία συστημάτων. Η επίδραση της στη θεραπεία οικογένειας. *Τετράδια Ψυχιατρικής, Νο 45*, σελ.67-71.
- Λαμπράκη, Μ. & Παρίτσης, Ν. (2010). Τα παράδοξα του Molnar στο πλαίσιο της θεραπείας ανθρωπίνων συστημάτων στα σχολεία. *Μετάλογος, τ. 18*, 105-117.
- Madanes, C. (1981). *Strategic family therapy*. Jossey-Bass Publishers.
- Madanes, C. (1991). Strategic family therapy. In A.S. Gurman & D.P.Kniskern (Eds), *Handbook of Family Therapy (Vol.II)*. New York: Bruner/Mazel.
- Minuchin, S., & Fishman, H. (1981). *Family therapy techniques*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Molnar, A., Lindquist, B. (1994). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2010). Η συστημική προσέγγιση-κλειδί για έναν νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό. *Μετάλογος, Τεύχος 18*, Συστημική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος.
- Selvini Palazzoli, M., Boscolo, L., Ceccin, G. & Prata, G. (1978). *Paradox and Counter Paradox*. New York: Jason Aronson.