

Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

*Μια συστημική προσέγγιση από κοινού
σε παιδιά με προβλήματα*

Ιωάννα Μπίμπου-Νάκου

ΤΟ ΒΙΒΛΙΟ *Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ* ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΕται τη συμπεριφορά των παιδιών που παρουσιάζουν εκπαιδευτικά προβλήματα στο σχολείο. Πρόκειται για ένα θέμα που δύσκολα ανάγεται σε πραγματιστικές θεωρήσεις, καθώς συνδέεται με παράγοντες ελέγχου, εξουσίας, δικαιοσύνης, ορθού λόγου, «διαχείρισης» και οικονομίας των συναισθημάτων, σχέσεων συνομηλίκων, επαγγελματικής κοινωνικοποίησης, απομόνωσης των επαγγελματιών, προσωπικών εμπειριών και ανάκλησής τους. Το ενδιαφέρον των ενηλίκων για τη συμπεριφορά των παιδιών και των νέων χαρακτηρίζεται από μια συνέχεια (Smith 2000) παρά το εναλλασσόμενο ιστορικό πλαίσιο και την απουσία σταθερότητας ως προς τις προτεινόμενες κάθε φορά λύσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Ιστορικά, η συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο μελετήθηκε με βάση: α) Την «τέχνη» και την τεχνική των εκπαιδευτικών (ζητήματα διαχείρισης της σχολικής τάξης-Classroom management) που σε μεγάλο βαθμό παραπέμπει στο folklore της τάξης και ενισχύθηκε από τις κλασικές μελέτες των Rutter et al. (1979) και των Mortimore et al. (1988) και β) Το ίδιο το παιδί-πρόβλημα. Η τελευταία προσέγγιση με επίκεντρο το ίδιο το παιδί εμπεριέχει πολυποικίλες θεωρητικές αναφορές (Κίνημα Ψυχικής Υγείας, Ψυχανάλυση, Θεωρίες Συμπεριφοράς, Θεωρίες Αιτιολογικών Αποδόσεων) και αναπτύχθηκε αυτόνομα από την πρώτη προσέγγιση.

Το βιβλίο που επιμελούνται οι Dowling και Osborne απομακρύνεται από τη συγκεκριμένη διάκριση και προσκαλεί τους αναγνώστες σε πολλαπλές αφηγήσεις της πραγματικότητας, ενώ αναγνωρίζει τη συνυπάρχουσα κοινωνική και πολιτισμική τους πλαισίωση. Προτεραιότητα έχει η σχέση και όχι το άτομο, και ο εαυτός αποτελεί προϊόν της δυνατότητας που έχουμε να συσχετιζόμαστε και να συνδεόμαστε με τους άλλους. Οι εκπαιδευτικές δυσκολίες, κατά συνέπεια, δεν «ανήκουν» στα παιδιά –όπως τονίζεται από την εισαγωγή ήδη του βιβλίου– αλλά εμφανίζονται μέσα σε ένα πλέγμα σχέσεων οι οποίες διαμορφώνονται, μεταξύ άλλων, στην οικογένειά τους και στο σχολείο. Οι συνεργάτες και οι συνεργάτριες του βιβλίου ενδιαφέρονται για το πλαίσιο της συνομιλίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σχολείο, στην οικογένεια και στους φορείς ψυχικής υγείας και το πώς αυτό επηρεάζει τη δημιουργία διεργασιών γνώσης για όσους συμμετέχουν. Η ανάλυση της συμπεριφοράς σε επίπεδο σχέσεων αποδεικνύεται βέβαια ιδιαίτερα δύσκολη σε μια εποχή όπου αναγνωρίζονται πολλαπλές αντιφάσεις ως προς την έννοια της παιδικής ηλικίας και ως προς το περιεχόμενο των σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά (James & Prout 1997, Smith 2000).

Ως κεντρική λειτουργία του σχολείου και της οικογένειας αναγνωρίζεται η ανατροφή και η εκπαίδευση των παιδιών. Η φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού δεν δημιουργεί προβλήματα, ενώ αντίθετα η εμφάνιση δυσκολιών τείνει να συνοδεύεται από μια κρίση σε ένα από τα δύο συστήματα (οικογένεια, σχολείο) και την ανάγκη ενοχοποίησης ενός ή περισσοτέρων μελών του συστήματος. Το βιβλίο των Dowling και Osborne αποτελεί ένα κατεξοχήν διαλεκτικό κείμενο, καθώς απαντά επαρκώς στις απόψεις που υποστηρίζουν την αναγκαιότητα αναζήτησης κάθε φορά ενός υπευθύνου για την εμφάνιση κάποιου εκπαιδευτικού προβλήματος. Οι συγγραφείς δεν προσπαθούν να παρουσιάσουν τις προτάσεις τους ως τη μοναδική και ορθή προσέγγιση για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών δυσκολιών. Όμως, αυτό που προσπαθούν ιδιαίτερα είναι να δεσμεύσουν

όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα (ειδικούς, μέλη της οικογένειας, σχολείο, κοινωνικούς δράστες) σε δραστηριότητες που διευρύνουν τα ρεπερτόρια για τη σχολική ζωή. Οι συγγραφείς αναγνωρίζουν φυσικά πως η σχετικά όψιμη κριτική που ασκήθηκε στην ατομική, ενδοψυχική προσέγγιση για την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των δυσκολιών στο σχολείο, συνδέθηκε κυρίως με διαδικασίες στιγματισμού και ετικετοποίησης και ενισχύθηκε από οικονομικούς και λειτουργικούς λόγους. Τις περισσότερες φορές, οι φορείς της ψυχικής υγείας (και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι) δεν βρίσκονται στο σχολείο. Η αξιολόγηση με τη χρήση σταθμισμένων ψυχομετρικών εργαλείων και η αποτίμηση της συμπεριφοράς σε δείκτες (εκτίμηση «test and tell») συχνά αφήνει τα σχολεία με πληροφορίες οι οποίες επιβεβαιώνουν όσα ήδη ξέρει ο εκπαιδευτικός για το παιδί, και με μικρή βοήθεια για παρέμβαση ή διασφάλιση ως προς την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προβλήματος. Επιπλέον, η παθολογικοποίηση των γονέων από τους ειδικούς ή τους εκπαιδευτικούς αναπαράγει παρόμοιες διεργασίες για τα παιδιά τους, ενώ οι κατηγορίες οι οποίες υιοθετούνται κάθε φορά για τον αποκλεισμό ενός παιδιού από την εκπαιδευτική διαδικασία αλλάζουν διαχρονικά. Οι συνεργάτες του βιβλίου θεωρούν πως σταδιακά το αντικείμενο μελέτης για τις εκπαιδευτικές δυσκολίες θα πρέπει να απομακρύνεται από τις εσωτερικές, ιδιωτικές διεργασίες των ατόμων και τον εαυτό ως το κέντρο του κοινωνικού μας κόσμου, προς τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους δημιουργούμε σχέσεις με τους γύρω μας. Η έννοια του εαυτού αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα των συνδέσεων μας με τους άλλους.

Το βιβλίο αναφέρεται σε μορφές συμβουλευτικής διεργασίας για τα εκπαιδευτικά προβλήματα των παιδιών στο σχολείο και δεν περιορίζεται σε ένα μονοσήμαντο επίπεδο επαφής συμβούλου και πελάτη (τις περισσότερες φορές στη θέση του τελευταίου αναγνωρίζεται ο εκπαιδευτικός ή ο γονέας). Η αποφυγή παροχής συμβουλών με την έννοια της αναγκαιότητας για λύσεις-απαντήσεις από την πλευρά του συμβούλου διαφορο-

ποιεί τη συμβουλευτική από την παροχή συμβουλών. Η συστημική προσέγγιση για την αναγνώριση του εκπαιδευτικού προβλήματος ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για το νόημα που παράγεται μέσα από τη δράση από κοινού (joint-action, Shotter 1984) με τους εκπαιδευτικούς, τους ειδικούς και τις οικογένειες. Οι συντονισμένες ενέργειες μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων ή μελών ενός συστήματος λειτουργούν στη συνέχεια ως δείκτες πιθανών ακολουθιών που καθορίζουν και επαναπροσδιορίζουν τις σχέσεις και τις πρακτικές. Οι συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα μέσα από τις διαλογικές επιλογές τους να χρησιμοποιήσουν την εμπειρία τους από ποικίλες προηγούμενες σχέσεις τους καθώς και να επιλέξουν από κοινού ενέργειες που παράγουν νόημα για την αντιμετώπιση ενός εκπαιδευτικού προβλήματος. Το νόημα ξεδιπλώνεται μέσα στο συγκεκριμένο κάθε φορά πλαίσιο αναφοράς. Η διάκριση μεταξύ της γνώσης που αφορά την αλληλεπίδραση συμβούλου και συμβουλευόμενου (στη συγκεκριμένη περίπτωση στο ρόλο του δεύτερου αναγνωρίζεται ο γονέας ή ο εκπαιδευτικός) και της γνώσης που αφορά τις τεχνικές και τις ενοράσεις στη σχέση του συμβουλευόμενου (κυρίως του εκπαιδευτικού) με τα παιδιά με εκπαιδευτικά προβλήματα (knowledge base, West and Idol 1987) διαφαίνεται μέσα από τα παραδείγματα του βιβλίου που υποστηρίζονται από τα ποικίλα μοντέλα συνεργασίας. Οι ερμηνείες που παραπέμπουν σε φυσικές, βιολογικές αλλαγές στο ίδιο το παιδί αμφισβητούνται και η αδιαφορία ή η κακή θέληση είτε του σχολείου είτε της οικογένειας δεν επαρκούν για να γίνει κατανοητό το εκπαιδευτικό πρόβλημα. Η μια και μοναδική εξήγηση που εμφανίζεται ως προϊόν ατομικής διεργασίας, που απαιτείται να είναι αντικειμενική και κυρίαρχη και που αποκλείει εναλλακτικές ερμηνείες, κλονίζεται. Οι συνεργάτες του βιβλίου υποστηρίζουν πως ανεξάρτητα από τις προθέσεις ή τα κίνητρα

1. Για μια συζήτηση σχετικά με την έννοια και τα χαρακτηριστικά της joint-action στις θεωρίες κοινωνικής κατασκευής βλ. Shotter (1984) και Bayer & Shotter (1998).

του καθένα ατομικά, η κατανόηση αποτελεί παράγωγο διαδικασία. Η πολυφωνία μέσα από τις προσεγγίσεις των συμμετεχόντων, η αναζήτηση λύσεων που εμπεριέχουν τις ανησυχίες και τον προβληματισμό όλων όσων συμμετέχουν σε μια συγκεκριμένη συνθήκη και η προσπάθεια για κατανόηση των πιθανών εναλλακτικών ερμηνειών αποτελούν καίριες επιλογές για την επίλυση ενός εκπαιδευτικού προβλήματος. Ουσιαστικά, το ενδιαφέρον κατά τη συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου εστιάζεται στη «διαφορά που προκαλεί τη διαφορά» (Bateson 1972), με την αναζήτηση όχι τόσο της συμφωνίας, αλλά των ποικίλων πιθανοτήτων που παρουσιάζονται. Ενώ οι περισσότερες προσεγγίσεις στη συμβουλευτική διεργασία ενδιαφέρονται για συστημιακή και αντικειμενική γνώση που θα μπορούσε να οδηγήσει σε σχετικά ακριβείς προβλέψεις, η θέση των συγγραφέων μετακινείται από το αντικείμενο της γνώσης στις αναπαραστάσεις του μέσω της κοινωνικής αναθεώρησης της γνώσης.

Συγκεκριμένα, οι συγγραφείς του βιβλίου προτείνουν ως αναγκαία την αναγνώριση των διλημάτων που προκύπτουν από τη συνεργασία των συστημάτων της οικογένειας και του σχολείου και που συνήθως παραγνωρίζονται. Τα διλήμματα αυτά συνδέονται με τις ανάγκες και τις αξίες των παιδιών, τις αντιδράσεις της οικογένειας και του σχολείου, το θεσμικό πλαίσιο και τους εμπλεκόμενους φορείς, τις πεποιθήσεις των γονέων, όπως και το δεδομένο κάθε φορά οργανωτικό/εργασιακό μοντέλο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα διλήματος συναντούμε συχνά στις αιτιολογικές αποδόσεις που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να δικαιολογήσουν την εμφάνιση εκπαιδευτικών προβλημάτων στα παιδιά. Η υπερβολική αγάπη και το ενδιαφέρον των γονέων από τη μια πλευρά ή η απουσία «σωστής» φροντίδας και «κατάλληλης» συναισθηματικής επένδυσης της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς κύριες αιτίες για τις εκπαιδευτικές δυσκολίες των μαθητών τους (Bibou 2000, Bird 1999). Η μη φυσιολογική συμπεριφορά των παιδιών αποτελεί

ένα παιχνίδι μεταξύ των επιθυμιών των γονέων και των επιθυμιών των παιδιών στο όνομα της αγάπης, με άμεση αναφορά στη ρύθμιση της συναισθηματικής οικονομίας στην οικογένεια. Οι ερμηνείες αυτές των εκπαιδευτικών στηρίζονται στα συστήματα λόγων που σήμερα εγγράφουν ολοένα και περισσότερο τα συναισθήματα και τις επιθυμίες όλων των γονέων και όχι όσων έχουν «δύσκολα παιδιά» σε ένα κατεξοχήν πεδίο κοινωνικής ρύθμισης. Ο ρόλος και οι ιδιότητες των γονέων και της οικογένειας αποτελούν αντικείμενο αναλύσεων, συζητήσεων, περιεχομένων παιδαγωγικών βιβλίων και αντίστοιχων εκπομπών και τα άτομα εκπαιδεύονται σε νέους τρόπους οπτικής των εσωτερικών διεργασιών της οικογένειας. Κατά συνέπεια, η αγάπη δεν αναγνωρίζεται ως ηθικό καθήκον ή ρομαντικό ιδεώδες, αλλά ως στοιχείο παραγωγής φυσιολογικών και μη παιδιών (Rose 1999). Αντίστοιχο της αγάπης των γονέων είναι το επινόημα της αγάπης των εκπαιδευτικών που συχνά θεωρείται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου και ως πανάκεια για την επίλυση όλων των εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Οι συγγραφείς αναγνωρίζουν τη σημαντική στροφή ως προς το παράδειγμα που υιοθετείται τα τελευταία χρόνια στις κοινωνικές επιστήμες από το θετικισμό στον κονστρουκτιβισμό και στις θεωρίες της κοινωνικής κατασκευής, κάνοντας έμμεσες αναφορές στο βιβλίο. Ο ρόλος του «πελάτη- συνομιλητή» αναγνωρίζεται ως ενεργητικός και οι αναφορές του θεωρούνται σημαντικές για το πώς ο ίδιος ανταποκρίνεται στην επίλυση του προβλήματος. Καθώς έχει τη δυνατότητα να εκτεθεί σε ένα εύρος απόψεων, λογικών, συμβάσεων και ευαισθησιών, δεν χρειάζεται να αναζητήσει τη μοναδική σωστή και αληθινή λύση. Ο Gergen (1995), πολύ σωστά επισημαίνει πως, σήμερα, μέσα από τις ποικίλες τεχνολογίες της γνώσης δεσμευόμαστε σε πολλαπλές σχέσεις και σε ποικίλα πλαίσια αναφοράς. Είμαστε, συνεπώς, εκτεθειμένοι σε πολλαπλά συστήματα λόγων που διαρρηγνύουν τη χρυσαλίδα της οντολογικής και ηθικής διασφάλισης που υπήρχε παλαιότερα.

Μέσα από την αντιμετώπιση των ερμηνειών ως παραγώγων λόγου, η συμβουλευτική διεργασία εγγράφεται, με τη σειρά της, σε συγκεκριμένα πλαίσια αναφοράς που αλληλεπιδρούν με το λόγο που η ίδια παράγει (Silverman 1997). Το *θεσμικό πλαίσιο*, για παράδειγμα, της «δύσκολης» συμπεριφοράς και των εκπαιδευτικών προβλημάτων έχει κατεξοχήν συνδεθεί με ένα ιατροκεντρικό μοντέλο και συχνά, η συμβουλευτική αναγνωρίζεται ως μια διεργασία συνταγών και λεπτομερών υποδείξεων-κατευθύνσεων. Το μοντέλο του «ειδικού» στη σύνδεση επαγγελματιών και οικογενειών καθώς και η αντικατάσταση της *παθολογίας* των παιδιών και των οικογενειών τους με την έννοια της *επάρκειας* αποτελούν παραδείγματα καθορισμού της συμβουλευτικής σε σχέση με το αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο. Το *θεωρητικό πλαίσιο* ως ένα συγκροτημένο σύνολο εννοιολογικών θεωρητικών κατασκευών δύσκολα αναγνωρίζεται, καθώς η συμβουλευτική χαρακτηρίζεται περισσότερο ως μια προ-παραδειγματική κατάσταση, σύμφωνα με τη χρήση του επιστημονικού παραδείγματος από τον Kuhn (1962). Στο χώρο της συμβουλευτικής, ερχόμαστε σε επαφή με ανταγωνιστικές θεωρητικές υποθέσεις ή παραδείγματα που συνήθως αξιώνουν την πρωταρχική θέση στον κεντρικό πυρήνα της συμβουλευτικής. Ο ανταγωνισμός μεταξύ των μοντέλων συναρτάται με την υπόθεση πως το κάθε ένα απ' αυτά αναπτύσσεται και προτείνει έναν μοναδικό, συνεκτικό, ορθολογικό και αντικειμενικό τρόπο «θεραπείας» των προβλημάτων που αφορούν την ανθρώπινη φύση. Μόνο που η ανθρώπινη φύση θεωρείται δυνητικά ως καθολική και παγκόσμια, και τα διάφορα μοντέλα προσπαθούν να βοηθήσουν στην πρόοδο της ανθρώπινης λειτουργικότητας μέσα από τη διαμόρφωση γενικών αξιωμάτων αντίστοιχων με την πρόοδο των φυσικών επιστημών (McNamee 2000). Ανάλογα μοντέλα από το χώρο της συμβουλευτικής αποτελούν ο συμπεριφορισμός, η γνωστική-συμπεριφορική θεραπεία, οι ανθρωπιστικές θεραπείες και οι συστημικές θεραπείες που αποπειρώνται να εντάξουν τις δυσκολίες μέσα στα ίδια τα κοινωνικά συστήματα. Τέλος, το *πολιτικό πλαίσιο* διαμορφώνεται από τις

κυρίαρχες κάθε φορά ιδεολογίες σε σχέση με τα εκπαιδευτικά προβλήματα και το περιεχόμενο της συμβουλευτικής. Μέσα από το πολιτικό πλαίσιο παράγονται, επίσης, συστήματα λόγου. Η συμβουλευτική διεργασία και η ψυχολογία, για παράδειγμα, αποτελούν μια διαδεδομένη δραστηριότητα για τις «σύγχρονες» κοινωνίες.

Οι συνεργάτες του βιβλίου επιμένουν ιδιαίτερα στον τρόπο με τον οποίο το σχολείο και η οικογένεια συζητούν –σε πλαίσια συμβουλευτικής– για τις εκπαιδευτικές δυσκολίες των παιδιών ως κοινωνικά δομημένες πραγματικότητες (Troubles Talk: Heritage 1984). Ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την έννοια της εξουσίας και πώς αυτή ενσωματώνεται στις κοινωνικές σχέσεις και δραστηριότητες που αναπτύσσονται γύρω από ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα. Η εξουσία δεν επιβάλλεται εκ των άνω, αλλά δομείται μέσα από τη συνεργασία των συμμετεχόντων σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια. Με την υιοθέτηση των βασικών αρχών της Γενικής Θεωρίας Συστημάτων, αποφεύγονται προσηματισμένοι ορισμοί και λύσεις στα προβλήματα. Αυτό που ενδιαφέρει είναι η διερεύνηση του πώς τα άτομα αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες στο πλαίσιο των σημαντικών άλλων, παράλληλα με την αναζήτηση λύσεων που κρίθηκαν ως επιτυχείς στο παρελθόν. Οι προσωπικές δυσκολίες παύουν να θεωρούνται ατομικές και ενσωματώνονται στο σύστημα της οικογένειας, του σχολείου και άλλων κοινωνικών συστημάτων. Οι ίδιες δυσκολίες προκαλούνται και συντηρούνται στα σχήματα ερμηνειών, συμπεριφοράς και σχέσεων οι οποίες δομούν τις ζωές μας. Οι μικρο-πολιτικές διεργασίες που επισυμβαίνουν στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις παράγουν διακριτές κοινωνικές πραγματικότητες και είδη ανθρώπινων υποκειμένων (Foucault 1977, 1980). *Ο προσδιορισμός των εκπαιδευτικών δυσκολιών* (ερωτήματα για φόβους και κυριότερες ανησυχίες στο παρόν και στο μέλλον και ερωτήματα που επιτρέπουν την αναγνώριση της κλιμάκωσης των δυσκολιών ως προς τη σοβαρότητά τους), *το κοινωνικό πλαίσιο εμφάνισης και διατήρησής τους* (αναγνώριση των δυσκολιών ως ζητημάτων σχέσεων με τη χρήση υποθετικών

και κυκλικών ερωτημάτων και δυνατότητα για ερμηνευτικά πλαίσια που επιτρέπουν την κατανόηση και την αντιμετώπιση των «συστημικών» προβλημάτων) και οι *τρόποι επίλυσης των δυσκολιών* που ενσωματώνονται στον κοινωνικό κόσμο των συμμετεχόντων στη συμβουλευτική διεργασία, δημιουργούν το συνεκτικό ιστό για τη συστημική προσέγγιση των προβλημάτων.

Το βιβλίο που επιμελούνται οι Dowling και Osborne τονίζει την αναγκαιότητα για δια-συστημική κατανόηση που καλύπτει πολλαπλά επίπεδα (ατομικό, ομαδικό, οργανωτικό, διεπιστημονικό) και προσφέρει ένα επαρκές εννοιολογικό πλαίσιο για τις σχέσεις, με κεντρικές τεχνικές την αλλαγή από γραμμική σε κυκλική αιτιολογία, την αναγνώριση και την αποδοχή διαφορετικών προσεγγίσεων/προοπτικών και την κατανόησή τους μέσα από την αλληλεπίδραση και τις διεργασίες συναλλαγής των μελών ενός συστήματος και του συστήματος με το περιβάλλον του. Οι συγγραφείς του βιβλίου συνεργάστηκαν –μερικοί συνεχίζουν να συνεργάζονται– με την κλινική Tavistock που αναγνωρίζεται κυρίως για την έμφαση που δίνει στην εκπαίδευση και την έρευνα. Η κλινική Tavistock δημιουργήθηκε με αρχές ανάλογες με αυτές του Εθνικού Συστήματος Υγείας στην Αγγλία για τη δωρεάν χορήγηση των θεραπευτικών της υπηρεσιών σε όσους τις έχουν ανάγκη. Από το 1920 και μετά, περιορίζει σημαντικά το θεωρητικό της προσανατολισμό, ενώ ενισχύει το ενδιαφέρον της για συγκεκριμένα έργα ή άτομα. Ως βασικό της έργο επιλέγει την πρόληψη σε πολλαπλά πλαίσια αναφοράς, όπως για παράδειγμα το προσωπικό των παιδικών σταθμών, των νοσοκομείων, των σχολείων για ζητήματα αλλαγών, πένθους, μετακινήσεων πληθυσμών. Το Tavistock Institute of Human Relations (TIHR) από το 1950 και μετά, αναλαμβάνει ερευνητικά και συμβουλευτικά projects. Ενεργοποιείται ιδιαίτερα σε θέματα που αφορούν τις δια-ομαδικές σχέσεις, τον κώδικα δεοντολογίας και τον επαγγελματικό ρόλο των κοινωνικών επιστημών, καθώς και σε ζητήματα εξουσίας, πλαισίου, έργων, αρχηγίας και κύρους κατά την άσκηση της συμβουλευτικής ή της θεραπευτικής πρακτικής (Jennings and Kennedy 1996).

Το συστημικό μοντέλο που προτείνεται στο βιβλίο *Η Οικογένεια και το Σχολείο* είναι ιδιαίτερα βοηθητικό, καθώς μετακινείται από το ατομικό προς την αλληλεπίδραση και στηρίζεται στη διεπαγγελματική συνεργασία που ορίζεται ήδη από την *Children Act 1989*. Στη συστημική σκέψη αναγνωρίζεται ως κεντρική η αλληλεξάρτηση μεταξύ της ατομικής συμπεριφοράς και των επιδράσεων του πλαισίου. Πέρα, λοιπόν, από τις εννοιολογικές αλλαγές που αντιπροσωπεύονται στην εξέλιξη της συστημικής σκέψης (Andersen 1992, McNamee 2000), οι απαιτήσεις για επίλυση των εκπαιδευτικών προβλημάτων συναρτώνται με τη μεταφορά από το ατομικό ενδοψυχικό μοντέλο προς ένα μοντέλο σχέσεων. Οι συμμετέχοντες αποφεύγουν να μιλούν μέσα από αφαιρετικές θέσεις (positions) και δίνουν έμφαση στη συγκεκριμένη εμπλοκή και δέσμευσή τους σε μια εστιασμένη δραστηριότητα. Επιπλέον, απουσιάζει η χρήση της ενοχοποίησης, καθώς σχετίζεται άμεσα με την έννοια της ατομικής ευθύνης. Τέλος, μέσω μιας γενναιόδωρης ακρόασης, τα άτομα που συνεργάζονται, κατανοούν ευκολότερα τις θέσεις των υπολοίπων.

Το πλαίσιο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην Αγγλία επηρεάστηκε σημαντικά από τις αλλαγές της νομοθεσίας για την Εκπαίδευση. Η έμφαση σε πιο εξατομικευμένες προσεγγίσεις μάθησης, η αναγκαιότητα για ευλυγισία, τα προγράμματα εξ αποστάσεως και τα προγράμματα μερικής απασχόλησης αποτελούν σημαντικά στοιχεία εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Αποτελεσματικά μοντέλα εκπαίδευσης θεωρούνται όσα συνδυάζουν την ανάπτυξη γνωστικών, προσωπικών και επαγγελματικών ικανοτήτων και ταυτόχρονα τείνουν να καθρεφτίζουν τις πρακτικές που εμπριέχει η επιτέλεση μιας επαγγελματικής δραστηριότητας (Schon 1987). Από την άλλη πλευρά, οι κεντρικές αρμοδιότητες ανατέθηκαν στο Υπουργείο Παιδείας, το οποίο προσδιόρισε πολύ συγκεκριμένα τους επαγγελματικούς ρόλους και τα έργα και έδωσε έμφαση στη λογοδοσία (accountability) και στη διαφάνεια ως προς την παροχή υπηρεσιών. Η απόδοση ευθυνών (λογοδοσία) του εκπαιδευτικού προσωπικού πε-

ριορίστηκε, ωστόσο, στους πίνακες επιτυχιών, στην ανάπτυξη ποικίλων κριτηρίων αξιολόγησης και σταθμισμένων εργαλείων επίτευξης καθώς και στη δυνατότητα επανατροφοδότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους «καταναλωτές». Με αυτόν τον τρόπο, η απόδοση ευθυνών συνδέθηκε με την υιοθέτηση μετρήσεων που ανέλαβαν οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι στη συνεργασία τους με το σχολείο (ως ειδικοί/τεχνικοί, ως διαγνωστικοί φορείς και ως σύμβουλοι process).

Από το 1981 και μετά, η αλλαγή στο νομοθετικό πλαίσιο για την εκπαίδευση ιδιαίτερα σε σχέση με τα άτομα με ειδικές ανάγκες, επέφερε σημαντικές αλλαγές στο ρόλο του εκπαιδευτικού ψυχολόγου, στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων ως οργανισμών, στις μεταξύ τους συνδέσεις και στην υιοθέτηση γραφειοκρατικών διαδικασιών. Ο όρος ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Special educational needs SEN) εμπεριέχει κατηγορίες εκπαιδευτικών προβλημάτων που σχηματικά κλιμακώνονται από την έλλειψη πειθαρχίας και την «άτακτη» συμπεριφορά μέχρι την εκδήλωση σοβαρής ψυχιατρικής διαταραχής. Οι διαταραχές της συμπεριφοράς και του συναισθήματος (emotional and behavioural difficulties, EBDs) αναγνωρίστηκαν ως μια ενδιάμεση κατάσταση. Στα 1980, οι παρεμβάσεις από το κράτος άλλαξαν ριζικά τις δομές και τις σχέσεις και υπαγόρευαν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με τις νομοθετικές πράξεις του 1981, 1986, 1988, την *Children Act 1989* και την *Education Act 1993*. Η εισαγωγή του Εθνικού Αναλυτικού Προγράμματος, οι αλλαγές στην οικονομική διαχείριση των σχολείων από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (Local Educational Authorities), η αλλαγή των σχολείων σε grant-maintained, έθεσαν μια σειρά προκλήσεων στο προσωπικό του σχολείου με ανάμεικτα συναισθήματα. Συγκεκριμένα, ως προς τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, οι τοπικές εκπαιδευτικές κοινότητες ανέλαβαν το «καθήκον» να διασφαλίσουν την αντιμετώπιση των δυσκολιών σε συνεργασία με τα τμήματα των κοινωνικών υπηρεσιών. Η αρχή της συνεργασίας είναι κεντρική καθώς και η έμφαση στο συντονισμό των αντίστοιχων υπηρεσιών και στη διεπαγγελματική συμβουλευτι-

κή. Ωστόσο, ο περιορισμός κονδυλίων επέφερε σημαντικό ανταγωνισμό μεταξύ των επαγγελματιών που λειτουργούν στην κοινότητα και αφορούν την Εκπαίδευση, την Κοινωνική Πολιτική, την Κοινωνική Ψυχική Υγεία. Τα κέντρα ψυχικής υγείας ενώ κρατικά συρρικνώνονται, συνεχίζουν να συγκεντρώνουν σημαντικό αριθμό αιτημάτων για βοήθεια σε παιδιά με εκπαιδευτικές δυσκολίες. Η περικοπή των αποθεμάτων στις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αποτελεί επιπλέον παράγοντα πίεσης για τους εκπαιδευτικούς που κατανοούν πως ο εντοπισμός μιας δυσκολίας δεν συνοδεύεται απαραίτητα από το πλέον κατάλληλο πρόγραμμα αντιμετώπισης και επίλυσής της για τα παιδιά.

Επιπρόσθετα, η παραδοσιακή επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού απειλείται από το κλίμα του εκπαιδευτικού καταναλωτισμού. Με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το κράτος καθορίζει ασφικτικά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τις μεθόδους αξιολόγησης και σε μεγάλο βαθμό υποσκάπτει την εμπιστοσύνη στις ικανότητες των εκπαιδευτικών για αποτελεσματική διδασκαλία. Επιπλέον, περιορίζεται η ευελιξία των εκπαιδευτικών ως προς την οργάνωση της σχολικής μέρας και μειώνεται σημαντικά ο ρόλος που παίζει η προσωπική και η κοινωνική φύση της εκπαίδευσης. Σε μεγάλο βαθμό, η ανοχή και η «θεραπευτική» προσέγγιση στην «προκλητική» συμπεριφορά στο σχολείο αντικαθίστανται από την τιμωρία και τον αποκλεισμό, με παράλληλη την αύξηση της σχολικής αποβολής (Gray, Miller & Noakes 1994). Μια αντίστοιχη στροφή παρατηρείται όπως είναι φυσικό και στην κοινή γνώμη. Η Εκπαίδευση όπως και οι Υπηρεσίες Υγείας λειτουργούν με κριτήρια της αγοράς και της ελεύθερης οικονομίας. Η «προκλητική» συμπεριφορά των μαθητών έχει σχετικά χαμηλή «αξία στην ελεύθερη αγορά» συγκριτικά με την απόδοση, την επιτυχία και την παραγωγικότητα των σχολείων σε αυξημένες επιδόσεις. Η επαγγελματική απομόνωση εκπαιδευτικών και σχολείων οδηγεί σε αυξανόμενο κλίμα του ανταγωνισμού και στη διάκριση σε «καλά» και «κακά» σχολεία και κατά συνέπεια «καλούς» και «κακούς»

εκπαιδευτικούς. Με αυτόν τρόπο, συντηρεί ένα κλίμα ατομισμού και απουσίας αμοιβαίας υποστηρικτικής κουλτούρας.

Στις περισσότερες χώρες οι πρακτικές της ειδικής αγωγής, η προετοιμασία των εκπαιδευτικών, η συνεργασία με τους γονείς, η συμβουλευτική διεργασία και οι στόχοι της, όπως και τα προγράμματα εκπαίδευσης διαφοροποιούνται ανάλογα με τις αντιλήψεις και τους στόχους της γενικής και της ειδικής αγωγής, τις ποικίλες δομές των εκπαιδευτικών συστημάτων και τις διαφορετικές πεποιθήσεις ως προς το ρόλο και τη θέση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία (Jones 1993). Κοινό χαρακτηριστικό στα περισσότερα προγράμματα, όπως και στην Ελλάδα, αποτελεί η έννοια της ένταξης, που, ωστόσο, ορίζεται ποικιλότροπα ως προς τις πρακτικές και το περιεχόμενό της. Στην ελληνική εκπαίδευση, δεν έχει αναγνωρισθεί ως αναγκαίοτητα η πρόωμη παρέμβαση ή ακόμη η πρωτογενής πρόληψη και η προαγωγή της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Απουσιάζουν σχολικές ψυχολογικές υπηρεσίες και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προβλέπει θέσεις ψυχολόγων για τα ειδικά και όχι τα «κανονικά» σχολεία. Από όσο γνωρίζουμε, οι ελάχιστες αναφορές στη σύνδεση του σχολείου και της οικογένειας με αφορμή τα εκπαιδευτικά προβλήματα των παιδιών πραγματοποιούνται ως πιλοτικά προγράμματα από την κοινότητα (Κωνσταντινίδου 2000), από Πανεπιστημιακά Τμήματα (Καλαντζή και Μπεζεβέγκης 2000, Μπίμπου και Στογιαννίδου 1999) ή από Νοσοκομεία αντίστοιχων τμημάτων που ασχολούνται με τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων (Τσιάντης και Μπίθιθαρη 1990). Η απουσία αυτόνομων προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων Ψυχολογίας μέχρι πρόσφατα (Γαβριηλίδου και Ψάλτη 1998), η παραγνώριση των ψυχοκοινωνικών παραγόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία και η έμφαση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και στη μετάδοση της αντικειμενικής γνώσης (Τσιάντης και συνεργάτες 1986), η πολιτική και ιδεολογική ασάφεια ως προς τη σύνδεση της ειδικής αγωγής με την «κανονική» εκπαίδευση, η άκριτη μεταφορά μοντέλων άλλων χωρών στην ελληνική πραγματικότητα, αποτε-

λούν ορισμένους από τους παράγοντες που ερμηνεύουν την ανεπαρκή ανάπτυξη της Σχολικής Ψυχολογίας με σαφή προσδιορισμό των ορίων και των περιορισμών της στην Ελλάδα. Ενώ έχουν ήδη αναγνωρισθεί οι προτεραιότητες και η αναγκαιότητα για σύνδεση των φορέων ψυχικής υγείας με το σχολείο και την οικογένεια (Τσιάντης και συνεργάτες 1986), απουσιάζουν παραδείγματα εφαρμογής τους που να χαρακτηρίζονται από σαφές θεωρητικό μοντέλο, συντονισμό με αρμόδιες υπηρεσίες και διασφάλιση της συνέχειας ως προς την παρακολούθηση των παιδιών, των οικογενειών και των εκπαιδευτικών που συνεργάζονται για την αντιμετώπιση ενός εκπαιδευτικού προβλήματος. Επιπλέον, απουσιάζουν συστηματικές μελέτες καταγραφής των ατόμων με ειδικές ανάγκες στη σχολική ηλικία καθώς και σαφή κριτήρια αξιολόγησής τους (Ξηρομερίτη 1994). Τα τελευταία χρόνια, άρχισαν σταδιακά να αξιολογούνται τα παιδιά και οι νέοι σχολικής ηλικίας ως προς τις δυνατότητες, τις δυσκολίες και τα χαρακτηριστικά τους κατά την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής (Δελιγιάννη, Σακκά και Κουρέτα 1999· Μόττη-Στεφανίδη, Κολαίτης, Richardson & Τσιάντης 1999· Μπίμπου, Στογιαννίδου και Κιοσέογλου 2000· Παπαθεοφίλου και συνεργάτες 1984· Roussos και συνεργάτες 1999). Επιπλέον, από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη δύσκολη συμπεριφορά στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία τη στήριξη ως προς την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων και σύνδεση των σχολείων της «κανονικής» εκπαίδευσης με τους φορείς ψυχικής υγείας (Bibou 2000· Bibou, Kiosseoglou & Stogiannidou 2000· Πολέμη-Τοδούλου 1994).

Στο βιβλίο *Η Οικογένεια και το Σχολείο* ένα κεντρικό ερώτημα αποτελεί ποια προσέγγιση έχει τα καλύτερα αποτελέσματα για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των παιδιών. Οι συγγραφείς από την αρχή αναγνωρίζουν πως η απάντηση σε ένα τέτοιο ερώτημα είναι δύσκολη ή μάλλον σύνθετη, καθώς υπάρχουν διαφορετικές απαντήσεις για παρεμβάσεις που η κάθε μια κρίνεται ως αποτελεσματική σε διαφορετι-

κές συνθήκες και με διαφορετικά κριτήρια. Δεν ενδιαφέρονται καθόλου για την ανακάλυψη γενικών γνώσεων που θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν σε κάθε είδους συμπεριφορά, και αυτό γιατί δεν πιστεύουν πως επαρκούν ή πως είναι βοηθητικές. Αντίθετα, επιμένουν στην επεξεργασία των συγκεκριμένων κατανοήσεων έτσι όπως παράγονται σε ένα πλαίσιο αναφοράς. Μετά την ιστορική ανάλυση της λειτουργίας των κέντρων ψυχικής υγιεινής (Child Guidance Clinics), από το 1921 στην Αμερική, και λίγα χρόνια αργότερα (1929-1932) στην Αγγλία, ως προδρόμων της κίνησης για τη σύνδεση φορέων ψυχικής υγείας με το σχολείο, προχωρούν στις βασικές επιρροές που ασκήθηκαν στη συστημική προσέγγιση. Από το 1930-1960, οι έμμεσες υπηρεσίες που δημιουργήθηκαν από τις Child Guidance Clinics, έδωσαν έμφαση στον κλινικό προσανατολισμό και τις διαγνωστικές κατηγορίες για την ταξινόμηση των εκπαιδευτικών δυσκολιών. Δεν αποδείχθηκαν, ωστόσο, ιδιαίτερα αποτελεσματικές, καθώς οι διαγνώσεις δεν μεταφράστηκαν σε παιδαγωγικά προγράμματα βοηθητικά για τους εκπαιδευτικούς. Από το 1950 και μετά, η κοινοτική ψυχιατρική άσκησε σημαντική επίδραση στη σύνδεση σχολείου και φορέων ψυχικής υγείας (Caplan 1951-1974) δίνοντας έμφαση στην προληπτική παρέμβαση στο προσωπικό των σχολικών οργανισμών. Παράλληλα, αναπτύχθηκε η Organization Development (Meyers, Parsons and Martin 1979), με έμφαση στη δυναμική ομάδων, ενώ τα σημαντικά ευρήματα από τη μελέτη των Trist et al. (1963) τόνισαν την αλληλεξάρτηση δομών και διεργασιών καθώς και το ρόλο της κοινωνικο-τεχνικής οργάνωσης στην παροχή κοινωνικών υπηρεσιών. Το περιεχόμενο της συμβουλευτικής διαφοροποιήθηκε ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου, τις ικανότητες και τον προσανατολισμό των συμβούλων.

Τα προγράμματα παρέμβασης που διαμορφώθηκαν για τη σύνδεση του σχολείου με τους φορείς ψυχικής υγείας προέρχονται παραδοσιακά είτε από *θεωρητικές προσεγγίσεις* που αναπτύσσονται στην ψυχολογία είτε από *συγκεκριμένες κατηγορίες προβλημάτων* που εντοπίζονται στα παιδιά και απαιτούν

επίλυση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των τελευταίων αντιπροσωπεύει η υιοθέτηση των εξατομικευμένων πλάνων στις ΗΠΑ (Individualized Plans) από το 1974 καθώς και η λογική του *statementing* στην Αγγλία μετά το 1981. Και στις δύο περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ένα σημαντικό δίλημμα, καθώς καλούνται να παραπέμπουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται στο σχολείο σε φορείς, έξω από το πλαίσιο του σχολείου (Dupont & Dowdney 1990). Ακόμη και για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς, η «προκλητική» συμπεριφορά των παιδιών μπορεί να προκαλέσει την υιοθέτηση γραμμικών αντιδράσεων και την ανάγκη για ξεκάθαρη και άμεση θεραπεία και λύση. Όσον αφορά τη διττή διάκριση «θεωρητικές προσεγγίσεις» έναντι «κατηγοριών εκπαιδευτικών προβλημάτων», οι συγγραφείς του βιβλίου αναγνωρίζουν τη συμβολή σημαντικών ευρημάτων από τις δύο αυτές παραδόσεις. Συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται μια σειρά θεωρητικών αρχών που καθορίζουν ακόμη την παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας στα σχολεία. Οι *ιδέες από τις αναλυτικές θεωρίες* αποτελούν μια σημαντική ιστορικά θεωρητική παράδοση. Το επίκεντρο του ενδιαφέροντος δεν περιορίζεται στην έκφραση μιας συμπεριφοράς-προβλήματος, αλλά στις υποκείμενες διεργασίες, τα άγχη, τις συγκρούσεις και τις σχέσεις μεταξύ του εσωτερικού κόσμου των παιδιών και της αλληλεπίδρασής τους με σημαντικούς παράγοντες του εξωτερικού κόσμου. Αναγνωρίζοντας τη σημαντική συνεισφορά των S. Freud, A. Freud και M. Klein πριν τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, επικεντρώνονται στην έννοια του αποχωρισμού των παιδιών από σημαντικά πρόσωπα αναφοράς, που μελετήθηκε ιδιαίτερα μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, με κύριους εκφραστές τους Bowlby και τον Rutter (ο τελευταίος συνεισέφερε ιδιαίτερα με το ερευνητικό του έργο). Η διασφάλιση ενός ασφαλούς πλαισίου για αλληλεπίδραση, τα ζητήματα μεταβίβασης κατά την επικοινωνία, η ερμηνεία του εσωτερικού κόσμου του παιδιού και η εμπιρεύουσα κατάσταση (containment) του άγχους και των αρνητικών συναισθημάτων των παιδιών αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες για την α-

ναγνώριση και την αντιμετώπιση της «δύσκολης» συμπεριφοράς και χρησιμοποιούνται στα παραδείγματα του βιβλίου. Στη συνέχεια, οι *ιδέες από την αναπτυξιακή ψυχολογία* τα τελευταία χρόνια διαμορφώθηκαν σε συγκεκριμένες προτάσεις για την αναγνώριση και την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, με κεντρική την έννοια της συνέχειας και της ασυνέχειας σε σχέση με την εκδήλωση της «δύσκολης» συμπεριφοράς. Το βιβλίο *Η Οικογένεια και το Σχολείο* κάνει αναφορές στην αναπτυξιακή ψυχολογία, με πηγή διερεύνησης αρχικά το παιδί, και στη συνέχεια, τα συστήματα της οικογένειας και του σχολείου. Το παιδί αντιμετωπίζει αναπτυξιακά έργα σε διαφορετικά χρονικά στάδια, που θεωρούνται ως κρίσιμα και το επηρεάζουν. Καλείται να προσαρμοσθεί σε αυτά και προκρίνει λύσεις που δυνάμει δομούν το διαθέσιμο ρεπερτόριο των μελλοντικών του επιλογών. Οι συγγραφείς ασκούν ιδιαίτερη κριτική στα εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν για την αντικειμενική καταγραφή της ανάπτυξης και περιορίζονται στις ατομικές νοητικές λειτουργίες των παιδιών. Θεωρούν πως η έμφαση στη γνωστική ανάπτυξη μέσα στο άτομο χρειάζεται να συμπληρωθεί από την αξιολόγηση του ατόμου σε σχέση με τα σημαντικά άτομα αναφοράς του. Με αυτήν την έννοια, οι γνωστικές λειτουργίες αναγνωρίζονται ως κοινωνικές συναλλαγές του παιδιού με την ομάδα αναφοράς του στο σχολείο (εκπαιδευτικός, ομάδα συνομηλίκων) και στο σπίτι (γονείς, αδέρφια, συγγενείς). Διαφορετικά, η αναλογία της νοητικής με τη χρονολογική ηλικία και της βιολογικής με την ψυχική ανάπτυξη οδηγούν σε διαδικασίες φυσικοποίησης της εξέλιξης² (Broughton 1987· Burman 1994· Soyland 1994). Οι *συμπεριφορικές θεωρίες* επίσης, από το 1970 και μετά επηρέασαν σημα-

2. Μετάφραση του όρου *naturalization*. Η ανάπτυξη της ανθρώπινης φύσης ερμηνεύεται με βάση τις βιολογικές καταβολές και συχνά υιοθετείται η αναγωγή των κοινωνικών φαινομένων σε διαδικασίες φυσικής επιλογής. Για τις επιπτώσεις της φυσικοποίησης στην αναπτυξιακή ψυχολογία (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική ανάπτυξη) βλ. Bradley (1989) και Morss (1996).

ντικά τις προτάσεις και τις εφαρμογές στο σχολείο (δες Burden and Miller 1993· Yule 1977).

Από το 1950 και μετά, τα ποικίλα θεωρητικά μοντέλα επικρίθηκαν ως προς τους δείκτες αποτελεσματικότητας για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων στα παιδιά. Συνάμα αναγνωρίστηκε πως οι παρεμβάσεις καλό είναι να διαφοροποιούνται με βάση τη φύση και το είδος του εκπαιδευτικού προβλήματος. Κατά συνέπεια, το ενδιαφέρον των μελετητών στρέφεται σε θέματα αιτιολογίας που θα ερμήνευαν την εκδήλωση/διατήρηση του εκπαιδευτικού προβλήματος. Η συμπεριφορά των παιδιών με εκπαιδευτικά προβλήματα ομαδοποιήθηκε με βάση κοινούς αιτιολογικούς παράγοντες και χαρακτηριστικά που συνδέονται με τις εκπαιδευτικές τους δυσκολίες. Οι προτεινόμενες παρεμβάσεις χρησιμοποίησαν *κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες*, με έμφαση σε αντίξοες συνθήκες στη γειτονιά και σε συνθήκες φτώχειας, σε δυσλειτουργίες της οικογένειας, σε πρακτικές κοινωνικοποίησης, σε σχολεία που προκαλούν ή συντηρούν δύσκολες συμπεριφορές (βλέπε, για παράδειγμα τις κλασικές μελέτες των Galloway et al. 1982· Mortimore et al. 1984· Rutter et al. 1979) και σε πρακτικές διάκρισης και γλωσσικές δυσκολίες σε μετακινούμενους πληθυσμούς. Τέλος, οι ερμηνείες από τις *θεωρίες της κοινωνικής μάθησης* συμπληρώθηκαν από την αναζήτηση αιτιών σε *γενετικούς παράγοντες και ατομικές διαφορές*.

Η *διαθεσιμότητα υπηρεσιών και οι προοπτικές που ευαγγελίζονται* τονίστηκε ως ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας μετά την ανεπάρκεια τόσο της λογικής που επικεντρώνεται σε ατομικά προβλήματα όσο και της επιλογής μιας συγκεκριμένης θεωρητικής προσέγγισης για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών δυσκολιών (Rose 1999). Η έμφαση στο πλαίσιο εμφάνισης μιας συμπεριφοράς-προβλήματος άρχισε να γίνεται σταδιακά αποδεκτή από το 1980 και μετά, ενώ ήδη με τη μελέτη των Power et al. (1969) είχαν επισημανθεί οι επιδράσεις που ασκεί το σχολείο. Η προσπάθεια κατανόησης της συμπεριφοράς των παιδιών στο πλαίσιο εμφάνισής της (με παρεμβάσεις ατομικές

ή σε συνολικό επίπεδο), η επικέντρωση στις *ανάγκες των παιδιών και των οικογενειών τους* (με έμφαση, ωστόσο, στα ίδια τα παιδιά που έχουν ανάγκη και λιγότερο στα πλαίσια που παράγουν ανάγκες) καθώς και η αναγνώριση των *δικαιωμάτων* που έχουν οι πελάτες-οικογένειες και παιδιά με εκπαιδευτικά προβλήματα αποτέλεσαν τις σημαντικότερες τάσεις για τη διαμόρφωση των διαθέσιμων υπηρεσιών. Ο διαχωρισμός του παιδιού από την «κανονική» εκπαίδευση, με κεντρικό ζητούμενο την αλλαγή του παιδιού, η παραπομπή σε αντίστοιχους φορείς και η αποκλειστική ανάθεση της βελτίωσης στον επαγγελματία καθώς και η ισότιμη(;) συμμετοχή και συνεργασία των ενδιαφερομένων (Callias 1992) αποτέλεσαν τους βασικότερους άξονες στις πρόδρομες μορφές υπηρεσιών.

Σε χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία, όπου θεσμοποιήθηκαν αρκετά νωρίς υπηρεσίες και ρόλοι σύνδεσης του σχολείου με τους φορείς ψυχικής υγείας, ασκήθηκε έντονη κριτική για τις διαδικασίες και την αποτελεσματικότητα των πρακτικών σύνδεσης. Οι μελετητές καταγράφουν στο βιβλίο τους τις κυριότερες αντιδράσεις που στηρίζονται στην κοινωνική παθολογοποίηση των παιδιών. Μέσω της χρήσης ενός ιατρικοποιημένου, ιεραρχικού μοντέλου προσδιορίζονται τα «συμπτώματα» στα παιδιά ή στις οικογένειές τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι μέσα από την άσκηση μιας επαγγελματικής γνώσης θεωρήθηκε πως καθορίζουν και ρυθμίζουν τις ζωές των παιδιών σε σχέση με τις αντίστοιχες απαιτήσεις του σχολείου (Regulation: Foucault 1977). Η διερεύνηση της ψυχολογίας με βάση την παροχή των προτεινόμενων ερμηνειών, τον προσδιορισμό των προβλημάτων και τη θεσμοθέτηση υποκειμένων (Henriques et al. 1984) συνδέεται με σημαντικά ερωτήματα για το ποιος κατέχει τον ορθό λόγο. Η απάντηση σε ένα αντίστοιχο ερώτημα συναρτάται, στη συνέχεια, με τη διεργασία «κοινωνικής ρύθμισης» των ατόμων. Οι συγγραφείς του βιβλίου θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική την απάντηση στο ερώτημα «*τίνος ανάγκες ερχόμαστε να καλύψουμε ή σε ποιον ανταποκρινόμαστε κάθε φορά;*». Αναγνωρίζουν πως η απάντηση συνδέεται με τις σχέσεις

εξουσίας στο χώρο του σχολείου και το πώς τις διαπραγματεύεται ο «ειδικός» για να δημιουργήσει εστίες αντίστασης. Συνχά οι ψυχολόγοι που συνεργάζονται στο σχολείο, νιώθουν πως χρησιμοποιούν την εξουσία της κρίσης τους με αφορμή ένα παιδί για να ικανοποιήσουν τις ανάγκες του σχολείου. Οι Dowling και συνεργάτες θεωρούν πως τα μοντέλα ψυχολογικής πρακτικής που ανάγουν την ταυτότητα των παιδιών σε ατομικά χαρακτηριστικά είναι απλουστευτικά, καθώς εξισώνουν την ψυχολογία με την πειθάρχηση της διαφοράς. Επιπλέον, υιοθετούν προγράμματα εξατομίκευσης (νέοι τρόποι κατασκευής, παρατήρησης και καταγραφής της ανθρώπινης υποκειμενικότητας) για την κοινωνική ρύθμιση και την πειθάρχηση της ιδιοσυγκρασίας μέσω διαδικασιών, όπως είναι η κατηγοριοποίηση, η μέτρηση στάσεων, η ιεράρχηση και η ρύθμιση της συμπεριφοράς (Rose 1999).

Σε ποιο βαθμό τελικά το σχολείο μπορεί να «εμπεριέχει» (contain) τα παιδιά με εκπαιδευτικά προβλήματα, με την έννοια του να αναγνωρίζει τις ανησυχίες τους, να τις «μεταβολίζει» και να επιστρέφει στο παιδί την αίσθηση πως κατανοεί τις ανάγκες του; Οι συνεργάτες του βιβλίου *Η Οικογένεια και το Σχολείο* δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο παραπάνω ερώτημα. Η έννοια της εμπεριέχουσας κατάστασης στο σχολείο (containment) αφορά την ικανότητά του συστήματος να παρέχει ένα κατάλληλο περιβάλλον για την εκδήλωση των συναισθηματικών αντιδράσεων των μαθητών μέσα από την εγκαθίδρυση μιας ασφαλούς αποδεκτής στάσης με σταθερά και συνεπή όρια. Ο όρος containment χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον W.R. Bion (1962, *Learning from Experience: Heinemann*), με κύρια αναφορά στη σχέση μητέρας και παιδιού και την ικανότητα της πρώτης να αντέξει και να «συγκρατήσει» τα αρνητικά συναισθήματα που εκφράζει το παιδί της. Η δυνατότητα της μητέρας για αγαζήτηση νοήματος στα αρνητικά συναισθήματα του μωρού –και αντίστοιχα η ικανότητα ενός σχολείου να νοηματοδοτήσει τη «δύσκολη» συμπεριφορά των μαθητριών/μαθητών– επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζουν τα συναισθήματά τους καθώς γίνο-

νται αποδεκτά από το σχολείο και επιτρέπουν την κατανόηση από τους γύρω. Σε όλο το βιβλίο, είναι σημαντική η έννοια του αρκετά καλού σχολείου (good-enough school) που είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών με τον ίδιο τρόπο που η αρκετά καλή μητρική φροντίδα (good enough mothering, Winnicott) διασφαλίζει την ανάπτυξη των παιδιών σε ένα επαρκές περιβάλλον. Η συγκεκριμένη μεταφορά, σε μεγάλο βαθμό, υποστηρίζεται από τη μορφή της διδασκαλίας μετά τον 19ο αιώνα. Συγκεκριμένα, η διαδικασία μάθησης και η διδασκαλία συγχώνευσε άκριτα μια σειρά υποθέσεων για το ρόλο που χρειάζεται να παίξει η οικογένεια (όπου οικογένεια, βλέπε μητέρες) για την επαρκή εκπαίδευση των παιδιών τους: από τη μια χρειάζεται να παρέχουν πλούσια γνωστικά ερεθίσματα (όσες είχαν τη δυνατότητα να το κάνουν), ενώ παράλληλα χρειάζεται να φροντίζουν το νοικοκυριό και να παρέχουν αγάπη και φροντίδα (ένας ρόλος που αναγνωρίστηκε ιδιαίτερα σε μητέρες από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα) (Burgess & Carter 1992). Αυτός ο λόγος περί ευαισθησίας (Sensitivity Discourse, βλέπε Walkerdine & Lucey 1989) αντανακλάται ως μοντέλο στον τρόπο που χρειάζεται(;) να λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ως «πραγματικός» εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται αυτός που φροντίζει και ανησυχεί για τους μαθητές του και λειτουργεί ως ηθικός καθοδηγητής για κάθε παιδί ξέχωρα. Παράλληλα, η προσοδευτική μετατόπιση προς το επαρκές και αυτόνομο νήπιο που δυνάμει αποκτά εξειδικευμένες ικανότητες οφείλεται στην αναπτυγμένη τεχνολογία των μετρήσεων για την αξιολόγηση των νηπίων και στην έμφαση που δίνεται στη γνωστική ψυχολογία, μετά την παρακμή του συμπεριφορισμού. Η μεταφορά της τεχνολογίας των μετρήσεων στο χώρο του σχολείου επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένους ρόλους και λειτουργεί ανταγωνιστικά με τις ποιτικές πτυχές της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος η διδασκαλία ανάγεται σε ένα περιοριστικό σύνολο τεχνικών δεξιοτήτων που μεταδίδουν γνώση υποκειμένη σε αντικειμενικό έλεγχο. Επιπλέον, επιταχύνεται η

διεργασία μέσω της οποίας τα παιδιά αντικειμενικοποιούνται με όρους βαθμών και σχολικών διαβαθμίσεων, και τη χρήση των τυπικών δοκιμασιών αξιολόγησης (standard attainment tests).

Από την άλλη πλευρά, η υπόθεση για τη σημασία που παίζει η σχέση μητέρας-παιδιού παραγνωρίζει τις υπόλοιπες κοινωνικές σχέσεις που λειτουργούν στο περιβάλλον των παιδιών και συνδέεται με συγκεκριμένες ιδεολογικές ιδεοληψίες σχετικά με τη δομή των οικογενειών και τον τρόπο κατηγοριοποίησης του κοινωνικού κόσμου σε ιδιωτικό/οικιακό και δημόσιο (Burman 1994). Όταν οι σχέσεις της οικογένειας μεταφέρονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, ερχόμαστε αντιμέτωποι με συστήματα λόγων που θεωρούν τον εκπαιδευτικό, ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ως φορέα «μητρικής» φροντίδας. Το παιδί προσδιορίζεται ως αντικείμενο συγκεκριμένης παιδαγωγικής πρακτικής και ο «πραγματικός» δάσκαλος προικίζεται με ένα απόθεμα διαισθητικών στρατηγικών (Burgess & Carter 1992).

Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και τα παιδιά αξιολογούν με διαφορετικό τρόπο τα εκπαιδευτικά προβλήματα. Η απόκλιση, τις περισσότερες φορές, συνδέεται με προβλήματα αξιοπιστίας ή εγκυρότητας της αξιολόγησης. Οι συγγραφείς του βιβλίου αμφισβητούν έντονα την παραπάνω θέση και νομιμοποιούν τις αποκλίσεις μεταξύ των διαφορετικών φορέων πληροφόρησης σχετικά με την παρουσία ενός εκπαιδευτικού προβλήματος. Τελικά, είναι σημαντικό να αναρωτηθούμε σε ποιο βαθμό η διαφορετική αναγνώριση του προβλήματος από τους γονείς, για παράδειγμα, αποτελεί πρόβλημα ή αντίθετα μέρος της επίλυσής του, όπως πολύ εύστοχα τιτλοφορεί ο Miller ένα κεφάλαιο στο βιβλίο των Gray, Miller and Noakes (1994). Από την άλλη πλευρά, οι συγγραφείς αναγνωρίζουν πως οι αποδόσεις αιτιών που συντηρούν φαύλους κύκλους ενοχοποίησης δύσκολα τροποποιούνται, καθώς συνδέονται με ένα ευρύτερο πλαίσιο συγκρουόμενων αποδόσεων. Παρά την κίνηση για την απομάκρυνση από ερμηνευτικά μοντέλα αναζήτησης αιτιολογιών στο εσωτερικό του παιδιού (within-child), οι εκπαιδευτικοί συχνά

νώθουν πως τέτοιου είδους εξηγήσεις ακυρώνουν τη δική τους πραγματικότητα της καθημερινής εμπειρίας (Peagam 1995). Με αυτόν τον τρόπο, θεωρούν πως αποδυναμώνονται οι στρατηγικές τους και η εμπειρία που έχουν αποκτήσει. Αυτό συνδέεται με την πίεση των εκπαιδευτικών για συχνές αναγωγές και την επιλογή μιας συγκεκριμένης στρατηγικής δράσης στην τάξη. Στο βιβλίο, γίνεται έντονη προσπάθεια να αποδεχθούμε πως δεν έχουμε απαντήσεις «εδώ και τώρα» και «από εδώ και πέρα». Αντίθετα, κάθε νέα κατανόηση παράγει νέους περιορισμούς που με τη σειρά τους οδηγούν σε επιπλέον αναζήτηση επεξεργασιών, προσωπικών και κοινωνικών αποθεμάτων και ούτω καθεξής.

Ένας επιπλέον παράγοντας που καθορίζει τη συνθετότητα των παρεμβάσεων στο χώρο του σχολείου συνδέεται με το γεγονός πως θέματα ορισμού, διάγνωσης και αντιμετώπισης συχνά προτείνονται από χώρους εκτός της εκπαίδευσης (ψυχιατρική, ψυχολογία, θεραπευτική πρακτική, ειδικοί παιδαγωγοί). Ο εννοιολογικός αυτός πλουραλισμός που λειτουργεί σε πολλά επίπεδα οδηγεί σε συγκρουόμενες ερμηνείες, όχι εξ ορισμού περιοριστικές. Η προσέγγιση που δίνει έμφαση όχι τόσο στη φύση της συμπεριφοράς, όσο στην επιλογή που υιοθετεί μια ομάδα αναφοράς για να αναγνωρίσει και να συζητήσει για τη δύσκολη συμπεριφορά, μας οδηγεί στους εκπαιδευτικούς ως πρωτογενή ομάδα αναφοράς. Υπάρχουν ελάχιστες μαρτυρίες για τα συστήματα αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, τις γνώσεις, τις αλληλεπιδράσεις και την μετάφρασή τους στην πρακτική (Diamond 1991). Ο προσανατολισμός των περισσότερων προγραμμάτων παρέμβασης στο χώρο του σχολείου διακρίνεται από τους βραχυπρόθεσμους στόχους του για την αντιμετώπιση κυρίως ζητημάτων πειθαρχίας. Είναι κυρίαρχη η υπόθεση πως οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τρόπους ώστε να μειώσουν τη συνθετότητα της πληροφορίας που επεξεργάζονται, καθώς δεν νομιμοποιούνται να μη γνωρίζουν ή να νιώθουν ανησυχία για μια συνθήκη στο σχολείο.

Οι συγγραφείς του βιβλίου θεωρούν πως δεν υπάρχει μετάδοση λύσεων σε προβλήματα και μετάδοση γνώσης από τους

επιστήμονες ως «ειδικούς» στους εκπαιδευτικούς ως «αφελείς». Αντίθετα, μια διεργασία αναστοχασμού μέσα από την πράξη (reflection on action) επιτρέπει την επεξεργασία των θεωριών των εκπαιδευτικών και θεωρείται ως ιδιαίτερα χρήσιμη (Bines 1992, Huber 1994). Η reflective practice που τονίζεται ιδιαίτερα στο βιβλίο αναφέρεται κυρίως στο νόημα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση της δουλειάς τους, με έμφαση στη συναισθηματική εμπειρία όλων όσων συμμετέχουν για την επίλυση μιας δυσκολίας³. Οι διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές μορφές αλληλεπίδρασης και τα διαφορετικά επίπεδα συνεργασίας (συνεργασία με γονείς και παιδιά, με ομάδες που λειτουργούν οι επαγγελματίες και οι οικογένειες καθώς και οι ευρύτερες οργανωτικές αντιδράσεις) αλληλεπιδρούν με την απόδοση νοήματος στην άσκηση της πρακτικής. Σε επίπεδο της προσωπικής επαγγελματικής ανάπτυξης, οι συγγραφείς του συγκεκριμένου βιβλίου υποστηρίζουν πως οι προσωπικές μας, υποκειμενικές αντιδράσεις αποτελούν αξιόπιστη πηγή για την κατανόηση των παιδιών, των οικογενειών τους και των σύνθετων καταστάσεων μέσω της εμπάθειας, της ελικρίνειας και της αμεσότητας. Βέβαια, η έννοια της reflection on practice θέτει σε αμφισβήτηση την αποδοχή ή την επιθυμία της άμεσης διαμόρφωσης μιας υπόθεσης για ένα εκπαιδευτικό πρόβλημα που ανακύπτει. Αυτό συνεπάγεται μια σειρά δυσκολιών όσον αφορά τις πιέσεις που δέχονται οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί στην άσκηση του ρόλου τους. Η παραδοχή πως δεν γνωρίζουν ή ανησυχούν για κάποιο θέμα δεν γίνεται εύκολα αποδεκτή, σε αντίθεση με την έννοια της ψευδο-επάρκειας σε ένα πιο επιφανειακό επίπεδο κατανόησης. Οι Dowling και συνεργάτες μας καλούν να αποφεύγουμε τις γρήγορες ερμηνείες για «μια δεδο-

3. Για τους συναισθηματικούς παράγοντες στη διαδικασία της μάθησης και της διδασκαλίας στα ελληνικά βλ. Σάλτζμπεργκερ-Ουίτεμπεργκ και συνεργάτριες (1996). Επίσης, για τις διαστάσεις της επικοινωνίας και του συναισθήματος στη διαδικασία μάθησης βλ. Davou & Xenakis (1998) με ένα κεφάλαιο από την E. Osborne.

μένη κατάσταση». Αντίθετα, μας παροτρύνουν να αναζητήσουμε εναλλακτικές ερμηνείες και αντιδράσεις κατά τη συνεργασία μας που απέχουν από την –κατά τα άλλα ρεαλιστική– λογική του σωστού και του λάθους.

Μήπως θα πρέπει, τελικά, να αποδεχθούμε το γεγονός πως πάντα θα υπάρχουν παιδιά και νέα άτομα που θα αποκλείονται από θεσμικά πλαίσια, όπως είναι το σχολείο; Μήπως οι εντάσεις που δημιουργούνται μεταξύ των προσδοκιών που εναποθέτουμε στα παιδιά, των εμπειριών των ίδιων των παιδιών καθώς και των σύνθετων δομικών αλλαγών θα καταλήγουν αναπόφευκτα σε «ατυχήματα» που θα αποκλείουν τα παιδιά από την εκπαιδευτική διαδικασία; Ή τελικά μπορούμε να δημιουργήσουμε δεσμούς μεταξύ των παιδιών εκείνων που δρουν «στα όρια» των οικογενειών τους και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας; Οι συγγραφείς υποστηρίζουν πως είναι δυνατή η δεύτερη πρόταση με την προϋπόθεση πως αποφεύγουμε την απόδοση ευθυνών και τις γραμμικές αντιδράσεις (όπως είναι, για παράδειγμα, ο άμεσος έλεγχος της «δύσκολης συμπεριφοράς») και πως υιοθετούμε συνδέσεις με τα παιδιά στα πολλαπλά επίπεδα των εμπειριών τους. Στο βιβλίο είναι σαφές πως οι αλλαγές σε μικρο-επίπεδο χρειάζονται τη διασφάλιση συνέπειας σε ένα ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς από το οποίο ξεκινά η εμπειρία των παιδιών, στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά διαμορφώνουν τις ιδέες και τις προθέσεις τους και στις συγκεκριμένες επιλογές που τους διατίθενται κάθε φορά. Προφανώς δεν πρόκειται για εύκολη επιλογή. Παρ' όλα αυτά, θεωρείται απαραίτητη για την υιοθέτηση μιας αναστοχαστικής και ενεργητικής προσέγγισης που οδηγεί στην αλλαγή της συμπεριφοράς και των επιλογών ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ANDERSEN, T. (1992), Reflections on reflecting with families. In S. McNAMEE & K. GERGEN (Eds), *Therapy as Social Construction* (pp. 54-68). London: Sage.
- BATESON, G. (1972), *Steps to an Ecology of mind*. New York: Bantam Books.
- BAYER, B. M. & SHOTTER, J. (1998), *Reconstructing the Psychological Subject. Bodies, practices and technologies*. London: Sage.
- BIBOU-ΝΑΚΟΥ, Ι., ΚΙΟΣΣΕΟΓΛΟΥ, Γ. & ΣΤΟΓΙΑΝΝΙΔΟΥ, Α. (2000), Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems: Implications for school psychological services. *Psychology in the Schools*, 37 (2), 1-12.
- BIBOU-ΝΑΚΟΥ, Ι. (2000), Elementary school teachers' representations regarding school problem behaviour: «Problem Children in Talk». *Educational and Child Psychology* (17, 4, 91-107).
- BINES, H. (1992), Issues in Course Design. In H. BINES and D. WATSON (Eds), *Developing Professional Education*. Buckingham and Bristol, PA: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- BIRD, L. (1999), Feminist questions about children's competence. *Educational and Child Psychology*, 16, 2, 17-37.
- BRADLEY, B. S. (1989), *Visions of Infancy: A Critical Introduction to Child Psychology*. Cambridge: Polity Press.
- BROUGHTON, J. M. (1987), *Critical Theories of Psychological Development*. London: Plenum Press.
- BURDEN, R. & MILLER, A. (1993), Intervention or Prevention? Applying Educational Psychology to the therapeutic process. In A. MILLER & D. A. LANE (Eds), *Silent Conspiracies: Scandals and successes in the care and education of vulnerable children*, Stoke-on Trent: Trentham Books.
- BURMAN, E. (1994), *Deconstructing Developmental Psychology*. London: Routledge.
- BURGESS, H. & CARTER, B. (1992), «Bringing out the best in People»: teacher training & the «real» teacher. *British Journal of Sociology of Education*, 13, 3, 349-360.

- ΓΑΒΡΙΗΛΙΔΟΥ, Μ. και ΨΑΛΤΗ, Α. (1998), Η αναζήτηση ταυτότητας της σχολικής ψυχολογίας μέσα από τη διεθνή εμπειρία και την ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογία*, 5, 1, 31-44.
- ΔΑΒΟΥ, Β. & ΧΕΝΑΚΙΣ, Φ. (Eds) (1998), *Feeling, Communicating and Thinking*. Athens: Papazisi Publishers.
- ΔΕΛΗΓΙΑΝΝΗ-ΚΟΥΙΜΤΖΗ, Κ., ΣΑΚΚΑ, Δ. & ΚΟΥΡΕΤΑ, Χ. (1999), «Ο άνδρας τόχει μέσα του...»: Μελετώντας τις απόψεις εφήβων για τη βία και την Επιθετικότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής*. Τμήμα Ψυχολογίας, Τόμος 3ος, 219-251. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- CALLIAS, M. (1992), *Evaluation of therapy with children and adolescents*. In D. A. LANE & A. MILLER (Eds), *Child & Adolescent Therapy*. Milton Keynes: Open University Press.
- DUPONT, S. & DOWDNEY, J. (1990), Dilemmas in working with schools. *Newsletter of the Association for Child Psychology and Psychiatry*, 12, 13-16.
- FOUCAULT, M. (1977), *Discipline and Punish*. New York: Pantheon.
- FOUCAULT, M. (1980), *Power/Knowledge*. New York: Pantheon.
- GALLOWAY, D., BALL, T., BLOOMFIELD, D. & SEYD, R. (1982), *Schools and disruptive Pupils*. London: Longman.
- GERGEN, K. J. (1995), Social construction and the educational process. In L.A. STEFFE & J. CALE (Eds), *Constructivism in Education*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- GRAY, P., MILLER, A. & NOAKES, J. (1994), *Challenging behaviour in Schools*. London: Routledge.
- HERITAGE, J. (1984), *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- HUBER, A. (1994), Traveling in the Triangle of Theory, Empirical Research and Practice: Guidelines for Classroom Investigation. *Teacher and Teaching Education*, 10, 4, 453-459.
- JAMES, A. & PROUT, A. (1997) (Eds), *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- JENNINGS, C. & KENNEDY, E. (1996), *The Reflective Practitioner in Education. Psychological Perspectives on Changing Contexts*. London: Jessica Kingsley.

- JONES, T. W. (1993), *International special education in-service training: Challenges and Solutions. Teacher Education and Special Education*, 16, 297-302.
- ΚΑΛΑΝΤΖΗ-ΑΣΙΖΙ, Α. και ΜΠΕΖΕΒΕΓΚΗΣ, Η. (2000), *Θέματα Ψυχικής Υγείας παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΟΥ, Γ. (2000), Συμβουλευτικός Σταθμός Δήμου Κερατοινίου. Η συνεργασία με τα σχολεία της περιοχής. Στο *Θέματα Ψυχικής Υγείας παιδιών και εφήβων*. Επιμέλεια Α. Καλαντζή-Ασιζι και Η. Μπεζεβέγκης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- KUHN, T. (1962), *The Structure of Scientific Revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- MCNAMEE, S. (2000), Dichotomies, Discourses, and Transformative Practices. In L. HOLZMAN & J. MORSS (Eds), *Postmodern Psychology and Societal Practice*. New York: Routledge.
- MEYERS, J., PARSONS, R. D. & MARTIN, R. (1979), *Mental Health Consultation in the Schools*. London: Jossey-Bass.
- MILLER, A. (1994), Parents and difficult behaviour: always the problem or part of the solution? In P. GRAY, A. MILLER & J. NOAKES (1994), *Challenging behaviour in Schools*. London: Routledge.
- MORSS, J. (1996), *Growing Critical. Alternatives to developmental psychology*. London: Routledge.
- MORTIMORE, P., SAMMONS, P., STOLL, L., LEWIS, D., ECOB, R. (1984), *School Matters: The Junior Years*. Wells: Open Books.
- ΜΟΤΤΗ-ΣΤΕΦΑΝΙΔΗ, ΚΟΛΑΪΤΗΣ, Γ., RICHARDSON, C. & ΤΣΙΑΝΤΗΣ, Γ. (1999), Προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθήματος και προσαρμογή παιδιών σχολικής ηλικίας: σύγκριση κλινικού και μη κλινικού δείγματος στο ερωτηματολόγιο για γονείς του Achenbach. *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 1, 2, 85-99.
- ΜΠΙΜΠΟΥ-ΝΑΚΟΥ, Ι. & ΣΤΟΓΙΑΝΝΙΔΟΥ, Α. (1999), Συμβουλευτική στα Πλαίσια του Σχολείου: Δυνατότητες και Περιορισμοί. *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής. Τμήμα Ψυχολογίας*, Τόμος 3ος, 117-137. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ΞΗΡΟΜΕΡΙΤΗ, Α. (1994), *Ατομα με ειδικές ανάγκες* (Δεύτερος Τόμος). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

- ΠΑΠΑΘΕΟΦΙΛΟΥ, Ρ., ΣΩΚΟΥ-ΜΠΑΔΑ, Κ., ΜΙΧΕΛΟΓΙΑΝΝΗΣ, Ι. και ΠΑΝΤΕΛΑΚΗΣ, Σ. (1984), Σχολική επίδοση: κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες. *Ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση. Ψυχολογικά Θέματα*, 1, 3, 211-229.
- ΠΟΛΕΜΗ-ΤΟΔΟΥΛΟΥ, Μ. (1994), Η αξιοποίηση της διεπαγγελματικής Συμβουλευτικής για την αντιμετώπιση του δύσκολου παιδιού στην τάξη. Στο *Διεπαγγελματική Συμβουλευτική*. Επιμέλεια Π. Παπαθεοφίλου, Σάκκας, Δ., Πολέμη-Τοδούλου, Μ. και Φραγκούλη, Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- REAGAN, J. (1995), in P. FARELL (Ed.), *Children with emotional and behavioural difficulties. Strategies for assessment and intervention*. London: The Falmer Press.
- POWER, M.S. et al. (1969), «Delinquent Schools» in *Crime, Deviance and Social Sickness*. London: New Society Publications.
- ROSE, N. (1999, 2nd edition), *Governing the soul. The shaping of Private Self*. London: Free Association Books.
- ROUSSOS, A., KARANTANOS, G., RICHARDSON, C., et al. (1999), Achenbach's Child Behavior Checklist and Teacher's Report Form in a normative sample of Greek children 6-12 years old. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 3 (4), 209-219.
- RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P. & OUSTON, J. (1979), *Fifteen Thousand Hours*. London: Open Book.
- ΣΑΛΤΖΜΠΕΡΓΚΕΡ-ΟΥΙΤΕΝΜΠΕΡΓΚ, Ι., ΧΕΝΡΙ, Τ. & ΟΣΜΠΟΡΝ, Ε. (1996), *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας* (μετάφραση Ε. Τζελέπογλου). Αθήνα: Καστανιώτης.
- SCHON, D.A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: CA Jossey-Bass Inc. Publishers.
- SHOTTER, J. (1984), *Social accountability and selfhood*. Oxford: Basic Blackwell.
- SILVERMAN, D. (1997), *Discourses of Counselling*. London: Sage.
- SMITH, R. (2000), Order and Disorder: the Contradictions of Childhood. *Children and Society*, 14, 3-10.
- SOYLAND, A. J. (1994), *Psychology as Metaphor*. London: Sage.
- TRIST, E., HIGGINS, G., MURRAY, H. & POLLACK, A. (1963), The assumption of ordinariness as a denial mechanism: innovation and conflict in a coal mine. In E. TRIST & H. MURRAY (Eds) (1990).

The social engagement of social science. Volume 1: the socio-psychological perspective. London: Free Association Books.

- ΤΣΙΑΝΤΗΣ, Ι., ΣΠΗΤΑΝΟΥ, Α., ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΕΣ (1986), *Εγχειρίδιο για την ψυχοκοινωνική υγεία του παιδιού και του εφήβου*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- ΤΣΙΑΝΤΗΣ, Ι., ΜΠΙΘΑΡΗ, Φ. (Επιμ. Έκδοσης), *Κείμενα 4ου Μετεκπαιδευτικού Σεμιναρίου στην Παιδοψυχιατρική*. Αθήνα: Τμήμα Ψυχολογικής Παιδιατρικής, Νοσοκομείο Παιδών Αγία Σοφία.
- WALKERDINE, V. & LUCEY, A. (1989), *Democracy in the kitchen: Regulating Mothers and Socialising Daughters*. London: Virago.
- WEST, J. F. & IDOL, L. (1987), School Consultation (Part 1). An interdisciplinary perspective on theory, models and research. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 7, 388-408.
- YULE, W. (1977), Behavioural treatment of children and adolescents with conduct disorders. In L. HERSON, M. BERGES & D. SHAFFER (Eds) (1978), *Aggression and Antisocial Behaviour in Childhood and Adolescence*. New York: Pergamon.

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με εκπαιδευτικά προβλήματα

ΟΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΕΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ υγείας αναγνωρίζουν πως η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο από τα πιο σημαντικά συστήματα αναφοράς στην προσωπική μας ανάπτυξη. Ωστόσο, ελάχιστες προσπάθειες έχουν γίνει για μια σύγκλιση των δύο αυτών συστημάτων προς μια κοινή θεραπευτική στρατηγική για την αντιμετώπιση των προβλημάτων σε παιδιά.

Από την πρώτη ακόμη έκδοση του βιβλίου, καταγράφουμε πολύ ενδιαφέρουσες εξελίξεις στο κοινωνικό πλαίσιο της λειτουργίας οικογενειών και σχολείου. Είμαστε σίγουροι πως, στα επόμενα χρόνια, το νέο νομοθετικό πλαίσιο θα επηρεάσει αναμφίβολα την ανάπτυξη των παιδιών στο οικογενειακό και στο σχολικό πλαίσιο. Από τη μια πλευρά, ο νόμος επισήμανε και αναγνώρισε τις ανάγκες και τα δικαιώματα των παιδιών. Από την άλλη πλευρά, όμως, το κυρίαρχο οικονομικό κλίμα δυσκολεύει την επέκταση υπηρεσιών για παιδιά, με κίνδυνο οι υπάρχουσες υπηρεσίες να ασχολούνται κυρίως με περιπτώσεις όπου υπάρχει ένα θεσμικό πλαίσιο. Όπως καταλαβαίνουμε, μια τέτοια προοπτική περιορίζει στο ελάχιστο τη δυνατότητα για πρόληψη και συμβουλευτική.

Το εκπαιδευτικό σύστημα, αν και αντιμέτωπο με μια σειρά από επιβαλλόμενες αλλαγές, χρειάζεται να διασφαλίζει συνεχώς την παροχή ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για τη μάθηση των