

1 Διευρύνοντας το πεδίο εστίασης στις εφαρμογές της σχολικής ψυχολογίας

Frank C. Worrell, Tammy L. Hughes και Dant D. Dixon

Διευρύνοντας το πεδίο εστίασης στις εφαρμογές της σχολικής ψυχολογίας

Οτιδήποτε αξιοσημείωτο συμβαίνει στην ψυχολογία –όλες οι νέες θεωρίες και τα ευρήματα των ερευνών και οι δημοφιλείς ιδέες– θα βρει τον δρόμο του για τα σχολεία, με τη σχολική ψυχολογία να αποτελεί ένα από τα κυριότερα μέσα, διά του οποίου μπορούν να εισαχθούν αυτές οι ιδέες και οι προσεγγίσεις στην καθημερινή πρακτική της γενικής εκπαίδευσης (Bardon, 1990, σ. x).

Σύμφωνα με την Εθνική¹ Ένωση Σχολικών Ψυχολόγων (National Association of School Psychologists, χ.χ.), ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου είναι «να υποστηρίζει την ικανότητα των μαθητών να μαθαίνουν και την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διδάσκουν» με το «να εφαρμόζει την τεχνογνωσία του στους τομείς της ψυχικής υγείας, της μάθησης και της συμπεριφοράς, με στόχο να βοηθηθούν τα παιδιά και οι έφηβοι να επιτύχουν ακαδημαϊκά, κοινωνικά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά». Έτσι, η ειδικότητα της σχολικής ψυχολογίας αντλεί την επιστημονική της γνώση τόσο από την ψυχολογία όσο και από την εκπαίδευση, έχοντας τον διττό ρόλο (α) να αμβλύνει τα «γνωστικά, συμπεριφορικά, κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα που αναδύονται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης» (American Psychological Association, χ.χ.) και β) να προάγει τη βέλτιστη ανάπτυξη και ευεξία. Συνεπώς, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η σχολική ψυχολογία είναι σημαντική καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, παρόλο που σε μεγάλο βαθμό οι εφαρμογές της εστιάζουν στην περίοδο από την προσχολική ηλικία μέχρι το τέλος της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.²

Λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους της σχολικής ψυχολογίας, όπως αυτοί περιγράφονται από τους μεγαλύτερους συλλόγους που εκπροσωπούν το επάγγελμά μας, πόσο αποτελεσματική έχει αποδειχθεί η σχολική ψυχολογία; Το 2011 οι Kehle και Bray έδωσαν μια απάντηση σε αυτό το ερώτημα: «Μια προφανής, αν και σπανίως δημόσια

1. Εννοείται η Αμερικανική Ένωση Σχολικών Ψυχολόγων. (ΣΤΕ)

2. Για την Ελλάδα η υποχρεωτική σχολική εκπαίδευση ολοκληρώνεται με τη φοίτηση στο γυμνάσιο. (ΣΤΕ)

συζητούμενη, παρατήρηση είναι ότι τα παιδιά δεν έχουν σήμερα σημαντικά καλύτερη μόρφωση ή καλύτερη συμπεριφορά σε σύγκριση με 50 χρόνια πριν» (σ. 3). Η εκτίμηση αυτή ίσως να φαίνεται σκληρή, ωστόσο, συνάδει με τα εμπειρικά δεδομένα που δείχνουν ότι δεν υπάρχει σημαντική βελτίωση στις επιδόσεις των παιδιών στην ανάγνωση, την αριθμητική και τις θετικές επιστήμες κατά την τελευταία δεκαετία (McFarland, Hussar et al., 2018). Επιπλέον, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα σχολεία μας ακόμα δεν καλύπτουν αποτελεσματικά τις ανάγκες όλων των παιδιών. Ταυτόχρονα, υπάρχει μια διαφαινόμενη έλλειψη σχολικών ψυχολόγων (Castillo, Curtis, & Tan, 2014), μια τάση ανάλογη με την ανάγκη για περισσότερους ψυχολόγους και άλλους ειδικούς ψυχικής υγείας στην κοινότητα (Health Resources and Services Administration National Center for Health Workforce Analysis [HRSA], 20). Παρόλο, όμως, που αυτή η αυξημένη ανάγκη για ψυχολογικές υπηρεσίες στα σχολεία δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για την ευρύτερη αναγνώριση της σημασίας της σχολικής ψυχολογίας στο μέλλον, υποδηλώνει ταυτόχρονα ότι στην πράξη η σχολική ψυχολογία δεν ανταποκρίνεται στον αυξανόμενο αριθμό προβλημάτων που πρέπει να αντιμετωπιστούν.

Ποιος είναι ο στόχος της εκπαίδευσης;

Υπάρχει μια απλή απάντηση στην ερώτηση «ποιος είναι ο στόχος της εκπαίδευσης;»: Να διδάξει ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Μια πιο σύνθετη απάντηση περιλαμβάνει την προετοιμασία των παιδιών και των εφήβων, ώστε να γίνουν ικανοί ενήλικες και παραγωγικοί πολίτες. Ένας μαθητής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από μια υποεκπροσωπούμενη³ (κοινωνική) ομάδα υποστήριξε ότι ο στόχος της εκπαίδευσης είναι να διασφαλίσει ότι τα άτομα «εφοδιάζονται με τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να αναπτύξουν μια κριτική θεώρηση της κοινωνίας» (Worrell, 2016, σ. 341). Εντούτοις, η επίτευξη αυτών των στόχων κάθε άλλο παρά εύκολη είναι. Για να ανταποκριθεί η εκπαίδευση σε αυτούς τους στόχους, χρειαζόμαστε αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς, αποτελεσματικές διδακτικές στρατηγικές, μαθητές με κίνητρα, υποστηρικτικές οικογένειες και σχολεία με ικανούς πόρους, και όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζονται από την ευεξία των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των οικογενειών στον τομέα της συμπεριφοράς και στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, καθώς και από τις αξίες και την υλοποίηση των δεσμεύσεων των σχολικών περιφερειών, των κοινοτήτων και των κρατικών και των ομοσπονδιακών⁴ νομοθετών. Θα ξεκινήσουμε με μια σύντομη ανασκόπηση των ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τις ανισότητες στην εκπαίδευση και στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τη δομή του βιβλίου και τα θέματα που καλύπτονται στα επόμενα κεφάλαια.

3. Ο αγγλικός όρος είναι *underrepresented group*. (ΣΤΕ)

4. Αναφέρεται στην εμπειρία του κράτους των ΗΠΑ που είναι οργανωμένο σε Ομοσπονδίες. Το αντίστοιχο σε ευρωπαϊκό επίπεδο θα μπορούσε να είναι η ευρωπαϊκή νομοθεσία. (ΣΤΕ)

Ποιοι δεν ωφελούνται από την εκπαίδευση;

Βρισκόμαστε αντιμέτωποι με ένα σύμπλεγμα χασμάτων όσον αφορά την επίδοση των παιδιών – από το νηπιαγωγείο μέχρι το γυμνάσιο, αλλά και στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα χάσματα αυτά εμφωλεύουν στις ανισότητες που υπάρχουν στα σχολεία, σε μια χώρα με μεταβαλλόμενα δημογραφικά χαρακτηριστικά (περισσότερες εθνοτικές μειονότητες, μεγαλύτερες διαφορές στο εισόδημα των ανθρώπων, γήρανση του πληθυσμού) αλλά με λιγότερα υποστηρικτικά δίκτυα (περιορισμός του δικτύου ασφαλείας) και σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο που διαρκώς θέτει όλο και μεγαλύτερες ακαδημαϊκές προσδοκίες. (Weinstein & Worrell, 2016, σ. 10)

Οι ανισότητες στην εκπαίδευση συνδέονται στενά με τις ανισότητες ως προς το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο και επηρεάζουν τα παιδιά από τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ το 54% των παιδιών των οποίων οι γονείς έχουν κάποιο μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή επαγγελματική εξειδίκευση, φοιτούν στο νηπιαγωγείο –όχι ένα υψηλό ποσοστό– ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά φοίτησης στο νηπιαγωγείο ανέρχονται στο 41% για παιδιά γονέων με βασικό πτυχίο πανεπιστημίου, 35% για παιδιά γονέων με δίπλωμα επαγγελματικής κατάρτισης, 37% με μερική φοίτηση στο πανεπιστήμιο, 33% με απολυτήριο λυκείου και 30% με χαμηλότερη του λυκείου εκπαίδευση (McFarland,

Hussar, et al., 2018). Ανισότητες υπάρχουν, επίσης, στη φοίτηση των παιδιών σε δομές προσχολικής αγωγής, ως προς την εθνοτική ή φυλετική ομάδα που ανήκουν, παρότι οι διαφορές αυτές δεν είναι εξίσου δυσμενείς για όλες τις ομάδες και κυμαίνονται από 45% για τους Αμερικανούς ασιατικής καταγωγής έως 34% για τους ισπανόφωνους. Τα τετράχρονα παιδιά στις οικογένειες των Αφροαμερικανών, των ισπανόφωνων και των Ινδιάνων έχουν περισσότερες πιθανότητες να ζουν σε μονογονεϊκές οικογένειες και σε οικογένειες με εισόδημα κάτω από το όριο της φτώχειας.

Τα τετράχρονα παιδιά στις οικογένειες των Αφροαμερικανών, των ισπανόφωνων και των Ινδιάνων, καθώς και εκείνα από οικογένειες που ανήκουν στο χαμηλότερο 20% της κατανομής του εισοδήματος, έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τον εθνικό μέσο όρο στην ανάγνωση, το λεξιλόγιο, τα μαθηματικά, τη γνώση των χρωμάτων και τις δεξιότητες της λεπτής κινητικότητας (Snyder, de Brey, & Dillow, 2018) και οι διαφορές αυτές παραμένουν καθώς οι μαθητές προχωρούν στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης (Aud, Fox, & KewalRamani, 2010· de Brey et al., 2019). Παρόλο που το σταθμισμένο ποσοστό αποφοίτησης από το λύκειο είναι πολύ υψηλό, υπάρχουν ακόμη σημαντικές εθνοτικές/φυλετικές ανισότητες (π.χ. μαθητές με καταγωγή από την Ασία ή τα νησιά του Ειρηνικού [91%], γηγενείς Ινδιάνοι ή γηγενείς της Αλάσκα [72%]) καθώς και γεωγραφικές ανισότητες (π.χ. Αϊόβα [91%], περιφέρεια της Κολούμπια [69%]· McFarland, Hussar, et al., 2018), καθώς και σημαντικές ανισότητες ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (McFarland, Cui, et al., 2018). Αυτά τα ποσοστά αποφοίτησης με τη σειρά τους μεταφράζονται σε σημαντικά υψηλότερα ποσοστά εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τα άτομα από οικογένειες με υψηλότερο εισόδημα

και από ορισμένες εθνοτικές ομάδες και σε σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά για τους μαθητές από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα και για πολλούς Αφροαμερικανούς μαθητές.

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες έχουν ως αποτέλεσμα και εισοδηματικές ανισότητες στον ενήλικο πληθυσμό με σοβαρές επιπτώσεις για τα παιδιά και τις οικογένειες. Το 2017, παρότι 39,7 εκατομμύρια άνθρωποι (12,7%) ζούσαν σε συνθήκες φτώχειας στις ΗΠΑ (Fontenot, Semega, & Kollar, 2018), 73,8 εκατομμύρια (22,7%) ήταν δικαιούχοι δωρεάν ιατρικής περίθαλψης (Statistica.com, χ.χ.), η οποία απευθύνεται σε οικογένειες με χαμηλό εισόδημα. Οι εισοδηματικές ανισότητες συνδέονται ξεκάθαρα και με τη φυλετική ταυτότητα, με το επίπεδο φτώχειας να είναι διπλάσιο για τους Αφροαμερικανούς (21,2%) και τους ισπανόφωνους (18,3%) σε σύγκριση με τους Αμερικανούς ασιατικής (10%) και ευρωπαϊκής καταγωγής (10,7%). Εξίσου σημαντικό είναι να αναγνωρίσουμε ότι αυτές οι εκπαιδευτικές και εισοδηματικές ανισότητες έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία των ατόμων και της κοινωνίας (Hahn & Truman, 2015· Zimmerman, Woolf, & Haley, 2015). Επιπλέον, στον ραγδαία συρρικνούμενο κόσμο μας, τα οφέλη της επιστήμης της σχολικής ψυχολογίας βρίσκουν εφαρμογή παγκοσμίως, εν μέρει χάρη στη δράση της Διεθνούς Ένωσης Σχολικής Ψυχολογίας (International School Psychology Association, ISPA⁵) και στις δημοσιεύσεις που γίνονται σε διάφορες χώρες σχετικά με την εφαρμογή της σχολικής ψυχολογίας (π.χ. Hatzichristou & Rosenfield, 2017· Jimerson, Oakland, & Farrell, 2007· Thielking & Terjesen, 2017· Worrell 2014). Η διάθρωση των κειμένων λαμβάνει υπόψη τον ρόλο που διαδραματίζει η σχολική ψυχολογία στην καθολική αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών με στόχο την εκπαιδευτική τους επιτυχία.

Διάθρωση του βιβλίου

Εκτός από αυτό το εισαγωγικό κεφάλαιο, το βιβλίο περιλαμβάνει οκτώ μέρη και ένα κεφάλαιο σε θέση επιλόγου. Το πρώτο μέρος, με τίτλο «Ακαδημαϊκές παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο» έχει τέσσερα κεφάλαια. Το Κεφάλαιο 2 πραγματεύεται το θέμα των κινήτρων για την ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας. Στο κεφάλαιο αυτό, οι Zibulsky και Schwartz υποστηρίζουν ότι τόσο τα κίνητρα ανάγνωσης όσο και οι αναγνωστικές δεξιότητες συμβάλλουν σημαντικά στην εμπλοκή των μαθητών στην ανάγνωση και παρέχουν στρατηγικές για την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την ανάγνωση και για την ανάπτυξη παρεμβάσεων όταν οι μαθητές χάνουν το ενδιαφέρον τους ή δυσκολεύονται στην ανάγνωση. Τα Κεφάλαια 3 και 4 εστιάζουν στα μαθηματικά. Στο Κεφάλαιο 3, οι Skinner, Wright και McCallum αναπτύσσουν το θέμα των κινήτρων στα μαθηματικά και περιγράφουν στρατηγικές σχετικά με τον βαθμό της προσπάθειας και τη δύναμη των ενισχυτών που μπορούν να ωθήσουν τους μαθητές να επιλέγουν την ενασχόληση και την ενεργό εμπλοκή τους με τα μαθηματικά. Στο Κεφά-

5. www.ispaweb.org

λαιο 4, η McKerracher αναφέρεται στις μαθησιακές δυσκολίες των μαθηματικών και παρέχει προτάσεις παρεμβάσεων για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατάκτηση των εννοιών των αριθμών και στην εργαζόμενη μνήμη. Στο Κεφάλαιο 5, οι Riccio και Castro αναφέρονται στα ελλείμματα των εκτελεστικών λειτουργιών. Οι συγγραφείς παρουσιάζουν εν συντομία τις σημαντικότερες μετα-αναλύσεις στον τομέα αυτόν και συνοψίζουν τα δεδομένα σχετικά με την αξιολόγηση των παρεμβάσεων, οι οποίες οδηγούν σε ενίσχυση της εκτελεστικής λειτουργίας.

Το Μέρος II, με τίτλο «Παρεμβάσεις σε επίπεδο εκπαιδευτικών και σε επίπεδο συστήματος», εστιάζει σε στρατηγικές σε επίπεδο σχολικής τάξης, σχολείου και σχολικής περιφέρειας. Στο Κεφάλαιο 6, οι Gelbar και Theodore παρέχουν το πλαίσιο μιας ιστορικής αναδρομής του κινήματος προς μια καθολική εκπαίδευση και της νομοθεσίας που αφορά την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες, για να αναπτύξουν στη συνέχεια τη συζήτηση σχετικά με την αυξημένη έμφαση που πλέον δίνεται σε εμπειρικά τεκμηριωμένες μαθησιακές και συμπεριφορικές παρεμβάσεις στο σχολικό περιβάλλον. Η παρακολούθηση της σχολικής προόδου των μαθητών είναι το θέμα του Κεφαλαίου 7. Στο κεφάλαιο αυτό, οι Burns, Aguilar και Taylor κάνουν μια ανασκόπηση σχετικά με το θέμα της παρακολούθησης της προόδου των μαθητών και περιγράφουν τρόπους για την αξιοποίησή της σε επίπεδο πρόληψης και στο πλαίσιο της ανάπτυξης παρεμβάσεων. Οι Reddy και Lekwa αναφέρονται στο ζήτημα της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς στο Κεφάλαιο 8. Παρέχουν ένα εμπειρικά τεκμηριωμένο μοντέλο συμβουλευτικής καθοδήγησης⁶ που μπορεί να εφαρμοστεί με εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης⁷. Το τελευταίο κεφάλαιο του δεύτερου μέρους παρουσιάζει τον Δείκτη Μαθησιακής Υποστήριξης, ο οποίος αναπτύχθηκε για να βοηθήσει τα σχολεία και τις εκπαιδευτικές περιφέρειες να εντοπίζουν μαθητές που χρειάζονται υποστήριξη από την πρώτη κιόλας μέρα της εγγραφής τους στο σχολείο. Στο κεφάλαιο αυτό, ο Stevens περιγράφει, πώς ο συγκεκριμένος δείκτης μπορεί να εφαρμοστεί από κάθε σχολείο ξεχωριστά ή σε συνεργασία με άλλα σχολεία για την κατανόηση των πληροφοριών που συλλέγονται για τους μαθητές και τη μείωση του χάσματος ανάμεσα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και την επίδοση.

Το Μέρος III, με τίτλο «Παρεμβάσεις από την εκπαιδευτική και την κοινωνική ψυχολογία / Ψυχολογία της προσωπικότητας», παρουσιάζει επιστημονικά θέματα που παραδοσιακά δεν περιλαμβάνονται στα συμβατικά προγράμματα εκπαίδευσης στην σχολική ψυχολογία. Τα πρώτα δύο κεφάλαια εστιάζουν στις διαπροσωπικές σχέσεις. Στο Κεφάλαιο 10, οι Perez, Lee και Mendoza-Denton εξετάζουν την έννοια του ανήκειν και περιγράφουν τρεις παρεμβάσεις που ενισχύουν το συναίσθημα του ανήκειν στα σχολεία. Στο Κεφάλαιο 11 οι Graham και Kogachi κάνουν μια ανασκόπηση των παρεμβάσεων σε επίπεδο σχολείου που έχει βρεθεί ότι ενισχύουν τη φιλία μεταξύ των παιδιών με διαφορετικές φυλετικές / εθνοτικές ταυτότητες. Τα επόμενα τρία κεφάλαια

6. Ο αγγλικός όρος είναι coaching. (ΣΤΕ)

7. Για την ακρίβεια, γίνεται αναφορά για τους εκπαιδευτικούς του επιπέδου 1, της καθολικής εκπαίδευσης, στα Πολυεπίπεδα Προγράμματα Εκπαίδευσης / Παρέμβασης. (ΣΤΕ)