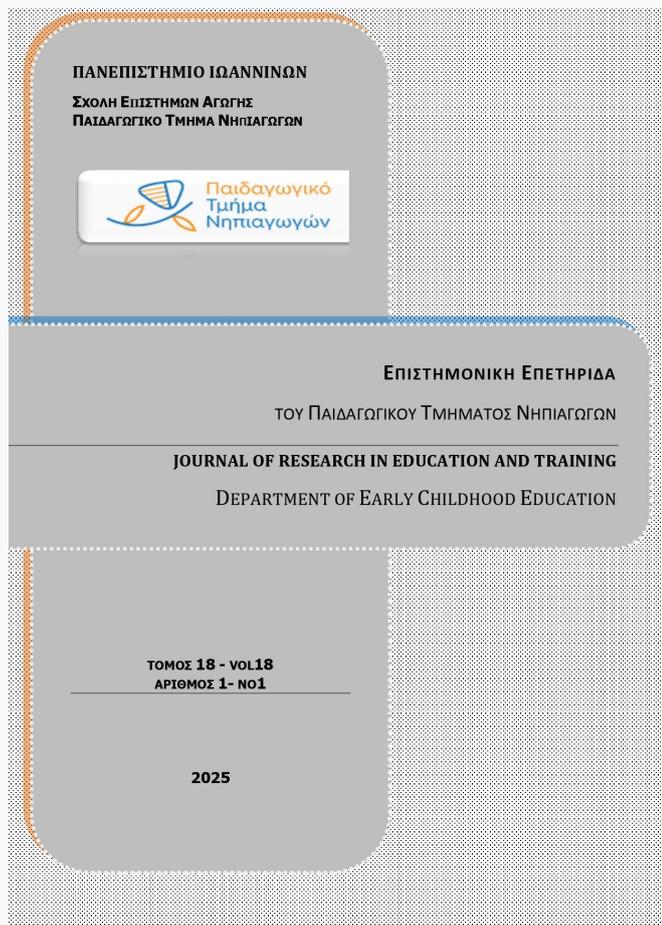


# Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 18, Αρ. 1 (2025)



## Πρώιμη ανίχνευση και αντιμετώπιση των μαθητών με δυσκολίες στον ψυχοκοινωνικό και μαθησιακό τομέα

Ελένη Διδασκάλου, Χριστίνα Ρούση-Βέργου

doi: [10.12681/jret.37033](https://doi.org/10.12681/jret.37033)

Copyright © 2025, Associate Professor, Assistant Professor



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

### Βιβλιογραφική αναφορά:

Διδασκάλου Ε., & Ρούση-Βέργου Χ. (2025). Πρώιμη ανίχνευση και αντιμετώπιση των μαθητών με δυσκολίες στον ψυχοκοινωνικό και μαθησιακό τομέα: η Ενιαία Κλίμακα Αξιολόγησης και Παρέμβασης σε επίπεδο τάξης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 18(1), 1-25. <https://doi.org/10.12681/jret.37033>

## Πρώιμη ανίχνευση και αντιμετώπιση των μαθητών με δυσκολίες στον ψυχοκοινωνικό και μαθησιακό τομέα: Η Ενιαία Κλίμακα Αξιολόγησης και Παρέμβασης σε Επίπεδο Τάξης

Ελένη Διδασκάλου & Χριστίνα Ρούση-Βέργου

*Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

### Περίληψη

Ο περιορισμός, ενός αυξανόμενου αριθμού μαθητών που εκδηλώνουν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες στη μετά-COVID εποχή, αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που καλούνται να διαχειριστούν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Οι σύγχρονες εξελίξεις επισημαίνουν μία σημαντική στροφή, από την παραδοσιακή έμφαση στην αντιμετώπιση των έντονων προβλημάτων μεμονωμένων μαθητών, προς την κατεύθυνση της πρόληψης και στην παροχή υποστήριξης στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Ο καθολικός προσυμπτωματικός έλεγχος αποτελεί έναν ακριβή τρόπο προληπτικής αξιολόγησης των επιπέδων κινδύνου που διατρέχουν οι μαθητές να εκδηλώσουν συμπεριφορικές, συναισθηματικές και μαθησιακές προκλήσεις. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην παρουσίαση της πιλοτική προσαρμογής ενός Αμερικάνικου εργαλείου καθολικού προσυμπτωματικού ελέγχου (Integrated Teacher Rating Form- ITRF Volpe & Briesch, 2020) στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, περιγράφονται η δομή, το περιεχόμενο και οι ψυχομετρικές του ιδιότητες, όπως αυτά προέκυψαν από την πιλοτική του προσαρμογή σε δείγμα Ελλήνων μαθητών/ριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η προσαρμοσμένη πιλοτική έκδοση της Ενιαίας Κλίμακας Αξιολόγησης και Παρέμβασης σε Επίπεδο Τάξης (ITRF-GR), η αποτελείται από εβδομήντα τέσσερα συνολικά στοιχεία, αξιολογεί και αναδεικνύει τη στοχοθεσία των μελλοντικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που θα μπορούσαν να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, στους εξής τομείς: α) Συμπεριφορές Απορρύθμισης/Προβλήματα Ακαδημαϊκής Επίδοσης, β) Διαταρακτικές/Επιθετικές Συμπεριφορές γ) Αγχώδη/Καταθλιπτική Συμπεριφορά/ες και δ) Συμπεριφορές Κοινωνικής Απόσυρσης: Αποφυγή άλλων ανθρώπων ή ομαδικών δραστηριοτήτων. Περιγράφονται η δομή, το περιεχόμενο, τα αποτελέσματα των συσχετίσεων αξιολόγησης-επαναξιολόγησης, το μέγεθος της ακρίβειας ταξινόμησης καθώς και της παραγοντικής ανάλυσης της πιλοτικής κλίμακας.

**Λέξεις-κλειδιά:** Μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, καθολικός προσυμπτωματικός έλεγχος, ενιαία κλίμακα αξιολόγησης και παρέμβασης, εκπαιδευτικοί Α΄θμιας εκπαίδευσης

## **Early Detection of Students with Emotional & Behavioral Difficulties: The Greek Version of the Integrated Teacher Rating Form (ITRF-GR)**

Eleni Didaskalou & Christina Roussi - Vergou  
*Department of Special Education, University of Thessaly*

### **Abstract**

One of the greatest challenges that Greek teachers face in the post-COVID era, is dealing with an increasing number of students who present emotional and behavioral difficulties. Current developments in the field indicate a significant shift away from the traditional emphasis on the exclusive dealing of acute problems of individual students towards implementing preventive approaches and providing support to the entire student population. Universal Screening is an accurate way to proactively assess students' levels of risk of developing behavioral, emotional and learning challenges. This study reports on the pilot adaptation of an American universal screening tool (Integrated Teacher Rating Form- ITRF Volpe & Briesch, 2020) to a sample of Greek primary school teachers. In particular, the pilot Greek version of the Integrated Teacher Rating Form, which consists of seventy-four items in total, assesses student difficulties and identifies the goals of potential subsequent educational interventions, in the following areas: a) Academic Productivity/Disorganization, b) Anxious/ Depressed, c) Oppositional/Disruptive and d) Socially Withdrawn. The structure, content, results of test-retest correlations, magnitude of classification accuracy and results of factor analysis of the scale are described.

**Keywords:** Students with emotional and behavioral difficulties, universal screening tool, Integrated Teacher Rating Form-GR, Greek primary education teachers and students.

## 1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε πολλά Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένης και της χώρας μας, όπου εστιάζει η παρούσα εργασία, κλήθηκαν να διαχειριστούν έναν αυξανόμενο αριθμό μαθητών/ριών που εκδήλωναν συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Didaskalou et al., 2020, 2023·Roussi-Vergou et al., 2020). Η αποτελεσματική διαχείριση και ο περιορισμός των προαναφερθέντων δυσκολιών συνεχίζουν να αποτελούν, μέχρι σήμερα, μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα καθώς και οι συνάδελφοί τους σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίσουν. Η αποτελεσματική διαχείριση των παραπάνω προβλημάτων είναι εξαιρετικά απαιτητική, όταν η ένταση και η πολυπλοκότητά τους έχουν ενισχυθεί και η εκδήλωσή τους έχει παγιωθεί σε βάθος χρόνου (Didaskalou et al., 2023·Koutrouba, 2012·Oliver et al., 2021·O'Neill, 2015·Roussi-Vergou et al., 2020). Την ίδια στιγμή, ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν την αρνητική επιρροή των συμπεριφορικών και συναισθηματικών προβλημάτων των μαθητών/ριών στη μαθησιακή τους επίδοση, ακαδημαϊκή και επαγγελματική πρόοδο, και στη συνολική προσαρμογή τους εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου (Didaskalou et al., 2020·Fernandez & Johnson, 2016·Patalay & Fitzsimons 2018·Roussi-Vergou et al., 2020 Whitley & Cuenca-Carlino, 2020).

Προκειμένου να περιοριστούν αποτελεσματικά τα παραπάνω προβλήματα των μαθητών, τα τελευταία χρόνια, αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα έχουν δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στην προληπτική ανίχνευση και στον έγκαιρο εντοπισμό των δυνητικών δυσκολιών και των παραγόντων επικινδυνότητας που μπορεί να διατρέχουν οι μαθητές/ριες στον κοινωνικό, συναισθηματικό και μαθησιακό τομέα, έτσι ώστε, να τους παρέχεται η κατάλληλη ενδοσχολική υποστήριξη άμεσα, βάσει του μεγέθους και του είδους των αναγκών τους (Doll & Cummings, 2008·Eklund et al., 2017·Kilgus & Eklund, 2016·Von der Embse et al., 2018). Για τον σκοπό αυτό, υπάρχουν διαθέσιμα στο προσωπικό των σχολείων έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία καθολικού προσυμπτωματικού ελέγχου, τα οποία στοχεύουν στην πρόληψη και στην έγκαιρη ανίχνευση των ψυχοκοινωνικών και των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών/ριών, πριν αυτά παγιωθούν και καταστούν λιγότερο δεκτικά σε μελλοντικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Cortes-Ramos & Landa-Blanco, 2021 Hoagwood et al., 2021·Verlenden et al., 2021).

Όσον αφορά τη χώρα μας, η αναγκαιότητα της έγκαιρης ανίχνευσης και του εντοπισμού δυνητικών δυσκολιών των μαθητών/ριών στον μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα, ενισχύεται επιπλέον, υπό το φως πρόσφατων ερευνητικών δεδομένων, τα οποία αφορούν τις επιπτώσεις της πανδημίας COVID-19 στη μάθηση και συμπεριφορά παιδιών και εφήβων. Τα συγκεκριμένα δεδομένα

καταδεικνύουν μία αύξηση στη συχνότητα εκδήλωσης συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών μεταξύ παιδιών και εφήβων, καθώς και έναν υψηλό βαθμό επικινδυνότητας που άμεσα, πλέον, διατρέχει ένα σημαντικό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού να εκδηλώσουν τέτοιου είδους προβλήματα στο εγγύς μέλλον (Chatzipanagioutou & Katsarou, 2023·Didaskalou et al., 2023·Ellis et al., 2020·Giannopoulou et al., 2021·Magklara et al., 2023 Nikolaidis et al., 2021). Τα ανωτέρω προβλήματα, αφορούν, ένα μεγάλο εύρος εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων δυσκολιών, οι οποίες, συνήθως, διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ των μαθητών, όσον αφορά τη σοβαρότητα, την ένταση εκδήλωσής τους καθώς και την πολυπλοκότητά τους. Παρά τη μεγάλη διαθεσιμότητα εργαλείων καθολικού προσυμπτωματικού ελέγχου, κατάλληλων προς χρήση από το προσωπικό των σχολείων σε άλλα συστήματα (Briesch et al., 2021·Burns & Rapee, 2021·Didaskalou et al., 2023·Eklund et al., 2009·Eklund et al., 2017·Fabiano & Evans, 2019), δυστυχώς, στη χώρα μας υπάρχει, σχετική, έλλειψη αντίστοιχων εργαλείων τα οποία να εστιάζουν σε συγκεκριμένες μαθησιακές και κοινωνικές συμπεριφορές, που είναι πιθανό να εκδηλώνουν μαθητές στο σχολείο (Didaskalou et al., 2023). Η παρούσα εργασία<sup>1</sup> αποσκοπεί να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση, μέσα από την παρουσίαση και την περιγραφή της δομής, του περιεχομένου και των ψυχομετρικών ιδιοτήτων, ενός Αμερικάνικο εργαλείου καθολικού προσυμπτωματικού ελέγχου, προσαρμόστηκε πιλοτικά στην Ελληνική γλώσσα και σε Ελληνικό πληθυσμό μαθητών/ριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα του Δημοτικού Σχολείου, σύμφωνα με τους κατασκευαστές του πρωτότυπου εργαλείου.

### **Πολυεπίπεδα Συστήματα Παροχής Υποστήριξης: Έμφαση στην Πρόληψη**

Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο που τα σχολεία της Α΄/θμιας εκπαίδευσης μπορούν να διαδραματίσουν στην πρόληψη, έγκαιρη ανίχνευση και αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών/ριών (Burns & Rapee, 2021·Dowdy et al, 2016·Eklund et al., 2017 Kilgus & Eklund, 2016). Τα παραπάνω ευρήματα έχουν οδηγήσει σε σημαντικές αλλαγές στις πρακτικές που εφαρμόζουν τα σχολεία στις Η.Π.Α. και στην Αυστραλία (Fabiano & Evans, 2019· Doll & Cummings, 2008·Eklund et al., 2017·Kilgus & Eklund, 2016·Von de Embse et al., 2018), οι οποίες, πλέον, εστιάζουν στην προληπτική ανίχνευση, στον έγκαιρο εντοπισμό και στην άμεση παροχή υποστήριξης στους μαθητές και μαθήτριες που εκδηλώνουν συναισθηματικά, συμπεριφορικά και μαθησιακά προβλήματα ή διατρέχουν τον κίνδυνο να εκδηλώσουν ανάλογο τύπου δυσκολίες. Όλο και περισσότερα Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα

<sup>1</sup> Η παρούσα εργασία χρηματοδοτήθηκε από το Ίδρυμα Ωνάση (Κωδικός Έργου ΕΛΚΕ: 6885)

υλοποιούν αντίστοιχες δράσεις για να εντοπίσουν έγκαιρα και να παράσχουν υποστήριξη στους μαθητές της Α΄/θμιας εκπαίδευσης, που, ήδη, μπορεί να αντιμετωπίζουν ή δυνητικά να εκδηλώσουν τις προαναφερθείσες δυσκολίες (Casale et al., 2019·Didaskalou et al., 2023 Grosche & Volpe, 2013 Volpe et al., 2021).

Ειδικότερα, οι παραπάνω πρακτικές αποτελούν δομικό συστατικό των Πολυεπίπεδων Συστημάτων Παροχής Υποστήριξης (Π.Σ.Π.Υ. - Multi-Tiered Systems of Support), που λειτουργούν εντός των γενικών σχολείων στα προαναφερθέντα εκπαιδευτικά συστήματα και των οποίων η υιοθέτηση κερδίζει συνεχώς έδαφος στο διεθνή εκπαιδευτικό χώρο (Caldarella et al., 2008 Dowdy et al., 2016 Fazel et al., 2014 Kilgus & Eklund, 2016 Severson et al., 2007·Tanner et al., 2018). Ένα από τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά τους, αποτελεί η σημαντική στροφή, από την παραδοσιακή έμφαση στην αντιμετώπιση και στον περιορισμό των έντονων εξατομικευμένων προβλημάτων μεμονωμένων μαθητών, προς την κατεύθυνση της πρόληψης, της έγκαιρης ανίχνευσης αμυδρών ενδείξεων δυνητικών δυσκολιών και παραγόντων επικινδυνότητας και στην παροχή προληπτικής υποστήριξης στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού ενός σχολείου ή μιας τάξης και όχι μόνο σε εκείνους που εκδηλώνουν συσσωρευμένες δυσκολίες, όπως ίσχυε στο παρελθόν (Durlak et al., 2011 Harrison et al., 2013 Reinke & Herman, 2016 Volpe et al., 2016 Whitley & Cuenca-Carlino, 2020). Ως εκ τούτου, τα Π.Σ.Π.Υ. συμβάλλουν στην προαγωγή της ψυχικής υγείας και μάθησης, όλων, ανεξαιρέτως, των μαθητών/ριών ενός σχολείου και υποστηρίζουν την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη (Cortes-Ramos & Landa-Blanco, 2021·Didaskalou et al., 2023 Johnson et al., 2021· Utley & Obiakor, 2015 Verlenden et al., 2021 Von der Embse et al., 2018).

Ένα βασικό λειτουργικό χαρακτηριστικό των Π.Σ.Π.Υ., το οποίο σχετίζεται άμεσα με την παρούσα εργασία, αποτελεί η συλλογή δεδομένων αξιολόγησης αναφορικά με το βαθμό επικινδυνότητας που διατρέχουν οι μαθητές/ριες να εκδηλώσουν συναισθηματικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και των ανερχόμενων δυσκολιών που, μπορεί, να αντιμετωπίζουν στον μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα (Briesch et al., 2018·Demissie & Brener, 2017 Fabiano & Evans, 2019·Mahoney, 2020 Reinke & Herman, 2016 Utley & Obiakor, 2015). Για τη συλλογή των παραπάνω δεδομένων διεξάγεται καθολικός προσυμπτωματικός έλεγχος στο σύνολο των μαθητών/ριών μίας τάξης ή ενός σχολείου. Σύγχρονες μελέτες επισημαίνουν τον καθοριστικό ρόλο που το έμπυχο δυναμικό των σχολείων (εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης, ειδικοί παιδαγωγοί και ειδικό επαγγελματικό προσωπικό, όπως οι σχολικοί ψυχολόγοι) διαδραματίζουν στη διεξαγωγή του καθολικού προσυμπτωματικού ελέγχου σε επίπεδο τάξης ή σχολικής μονάδας (Burns & Rapee, 2021 Cortes-Ramos & Landa-Blanco, 2021·Robinson et al., 2011 Witt et al., 2017). Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τον καθολικό προσυμπτωματικό έλεγχο συνθέτουν μία

αξιόπιστη βάση δεδομένων, η οποία αναδεικνύει και καθορίζει τη στοχοθεσία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που υλοποιούνται στη συνέχεια, σύμφωνα με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών/ριών (Condliffe et al., 2022·Mahoney, 2020·Simonsen et al., 2021).

### ***Καθολικός Προσυμπτωματικός Έλεγχος***

Ο καθολικός προσυμπτωματικός έλεγχος αποτελεί ένα επικυρωμένο πρωτόκολλο σύντομων τεχνικών αξιολόγησης για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με αναδυόμενους ή υφιστάμενους συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς κινδύνους που εμποδίζουν την ακαδημαϊκή ανάπτυξη και ευημερία των μαθητών (Dowdy et al., 2010·Splett et al., 2018 Verlenden et al., 2021). Οι παραπάνω παράγοντες κινδύνου αφορούν οποιαδήποτε δυσμενή σχολική ή περιβαλλοντική επίδραση που μπορεί να προκαλέσει αρνητικές συμπεριφορές ή να θέσει σε κίνδυνο τη λειτουργικότητα των μαθητών/ριών στον μαθησιακό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό τομέα (Raines et al., 2012). Ο καθολικός προσυμπτωματικός έλεγχος αποτελεί έναν ακριβή τρόπο προληπτικής αξιολόγησης που προσδιορίζει τα προοδευτικά επίπεδα κινδύνου εκδήλωσης κοινωνικών και συναισθηματικών προκλήσεων ή χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών (Eklund et al., 2009, 2015 Fenney-Kettler et al., 2010 Jamieson & Robemer, 2005).

Το νεαρό εύρος της ηλικίας των μαθητών/ριών που φοιτούν στην Α΄/θμια εκπαίδευση καθιστούν τα Δημοτικά Σχολεία, ως τα πλέον ενδεδειγμένα σχολικά πλαίσια, για την εφαρμογή διαδικασιών προσυμπτωματικού ελέγχου πριν, οι πιθανοί αναδυόμενοι συναισθηματικοί και συμπεριφορικοί κίνδυνοι ή δυσκολίες που μπορεί να διατρέχουν οι μαθητές/ριες, συσσωρευτούν, παγιωθούν και κατ' επέκταση καταστούν λιγότερο δεκτικοί σε μελλοντικές ενδοσχολικές παρεμβάσεις. Επιπλέον, έχει βρεθεί, ότι οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες των μαθητών/ριών, οι οποίες δεν ανιχνεύθηκαν και δεν εντοπίστηκαν έγκαιρα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στην Α΄/θμια εκπαίδευση, τείνουν να ακολουθούν μια δυσμενή πορεία εξέλιξης κατά την εφηβική ηλικία (Chin et al., 2013 Dowdy et a., 2016 Kilgus et al., 2017·Lane et al., 2012). Έτσι, οι έφηβοι, εξαιτίας της σοβαρότητας και της ενισχυμένης έντασης με την οποία μπορεί να εκδηλώνουν τα προαναφερθέντα προβλήματα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συχνά, παραπέμπονται στις αρμόδιες διαγνωστικές υπηρεσίες για αξιολόγηση. Είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό το γεγονός ότι, σε ένα σημαντικό ποσοστό των παραπάνω περιπτώσεων παραπομπής, το επιστημονικό προσωπικό των συγκεκριμένων υπηρεσιών αποφαινεται την κλινική, πλέον, κατηγοριοποίηση των προβλημάτων των παραπεφθέντων μαθητών/ριών (Chin et al., 2013·Hoagwood et al., 2021·Kilpatrick et al., 2018 Tanner et al., 2018).

Ερευνητικές μελέτες επισημαίνουν ότι, όχι μόνο το σχολικό πλαίσιο αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (γενικής και ειδικής εκπαίδευσης καθώς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξαιτίας της καθημερινής και σταθερής αλληλεπίδρασής τους με τους/τις μαθητές/ριες, αποτελούν το πλέον ενδεδειγμένο επαγγελματικό προσωπικό για να παρέχουν πληροφορίες σχετικά με τις δυσκολίες και τις ανάγκες τους και για να διεξάγουν τη διαδικασία του καθολικού προσυμπτωματικού ελέγχου (Burns & Rapee, 2021 Cortes-Ramos & Landa-Blanco, 2021· Robinson et al., 2011·Witt et al., 2017). Επιπλέον, τα δεδομένα ερευνών σε εκπαιδευτικά συστήματα, όπου η διεξαγωγή προσυμπτωματικού ελέγχου αποτελεί κυρίαρχη πρακτική, δείχνουν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι ίδιοι οι μαθητές/ριες προτιμούν περισσότερο την πραγματοποίηση της προσυμπτωματικής αξιολόγησης στο σύνολο των μαθητών μιας τάξης, έναντι ενός μεμονωμένου μαθητή/ριας ή μιας ομάδας μαθητών (Burns & Rapee, 2021 Feeney-Kettler et al., 2010 Witt et al., 2017). Η εξαιρετικά σύντομη διεξαγωγή της συγκεκριμένης διαδικασίας αξιολόγησης παρέχει τη δυνατότητα σε ένα άτομο, από το διδακτικό ή λοιπό προσωπικό του σχολείου, να ολοκληρώσει εύκολα τον έλεγχο μιας ολόκληρης τάξης 28-30 μαθητών, σε περίπου μισή ώρα (Burns & Rapee, 2021 Lane et al., 2021 Witt et al., 2017).

Συνολικά, τα βασικά πλεονεκτήματα του καθολικού προσυμπτωματικού ελέγχου αφορούν: α) τη χρονικά σύντομη διαδικασία που απαιτεί η ολοκλήρωση της εφαρμογής του και, β) την άκρως σύντομη εκπαίδευση που χρειάζεται το διδακτικό και λοιπό προσωπικό των σχολείων για την υλοποίηση της συγκεκριμένης διαδικασίας (Eklund et al., 2009, 2015 Fenney-Kettler et al., 2010). Τέλος, με τη διαδικασία του προσυμπτωματικού ελέγχου αποφεύγεται ο στιγματισμός μεμονωμένων μαθητών/ριών, αφού, είτε αυτή πραγματοποιηθεί σε επίπεδο ολόκληρου του σχολείου ή στο σύνολο των μαθητών/ριών μιας τάξης, όλοι/ες, ανεξαιρέτως, οι μαθητές/ριες συμμετέχουν στην ίδια ακριβώς διαδικασία (Dowdy et al., 2015 Marsh & Mathur, 2020).

### **Το Ελληνικό Σχολικό Πλαίσιο Α΄θμιας Εκπ/σης: Ανάγκη για Έμφαση στην Πρόληψη**

Τις τελευταίες δεκαετίες, σημαντικά βήματα και εξελίξεις έχουν λάβει χώρα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα προς την κατεύθυνση του εκσυγχρονισμού της ενδοσχολικής υποστήριξης των μαθητών/ριών που αντιμετωπίζουν μαθησιακά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα καθώς και της ένταξής τους στο σχολικό πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης (Didaskalou et al., 2020, 2023). Παρά τη σημαντικό πρόοδο, οι πρακτικές του έγκαιρου εντοπισμού και της αξιολόγησης των

δυσνητικών δυσκολιών των μαθητών/ριών στον ψυχοκοινωνικό και ακαδημαϊκό τομέα, συνεχίζουν, ακόμα, να υπολείπονται των αντίστοιχων εξελίξεων που εφαρμόζονται σε άλλα Ευρωπαϊκά, και μη, συστήματα (Didaskalou et al., 2023, 2020 Roussi-Vergou et al., 2020), όπως είναι τα εκπαιδευτικά συστήματα των Η.Π.Α., της Αυστραλίας και της Γερμανίας. Στη χώρα μας, οι τρέχουσες συνήθειες πρακτικές αντιμετώπισης των προβλημάτων των μαθητών/ριών συνδέονται με ένα ξεπερασμένο, κλινικά προσανατολισμένο και περιοριστικό μοντέλο αξιολόγησής τους και ακόλουθης παροχής υποστήριξης, το οποίο στερεί τη δυνατότητα από πολλούς μαθητές και μαθήτριες που συναντούν ή διατρέχουν κίνδυνο να εκδηλώσουν πρώιμες δυσκολίες, να λάβουν έγκαιρα εκπαιδευτικές υποστηρικτικές παρεμβάσεις (Didaskalou et al., 2023). Ενδεικτικό παράδειγμα, αποτελεί, μεταξύ άλλων, η απουσία εφαρμογής, στη χώρα μας, πολιτικών και δράσεων πρόληψης των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων των μαθητών/ριών σε επίπεδο ολόκληρου του σχολείου (Didaskalou et al., 2020 Roussi-Vergou et al., 2020 Stavroussi et al., 2020).

Έτσι, παρά την πρόσφατη στροφή, που όπως αναφέρθηκε παραπάνω, έχει λάβει χώρα σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα προς την κατεύθυνσή της πρόληψης και του εντοπισμού δυσνητικών δυσκολιών και παροχής ανάλογης υποστήριξης στο σύνολο των μαθητών/ριών ενός σχολείου, εντούτοις, στη χώρα μας, εξακολουθεί να δίνεται προτεραιότητα στην αντιμετώπιση και στον περιορισμό μεμονωμένων προβλημάτων που εκδηλώνουν μόνο συγκεκριμένοι μαθητές και μαθήτριες. Συνήθως, ο εντοπισμός και η αξιολόγηση των δυσκολιών ενός μαθητή λαμβάνουν χώρα, εφόσον οι δυσκολίες του στον ψυχοκοινωνικό ή/και μαθησιακό τομέα έχουν συσσωρευθεί και παγιωθεί, μέσω της ενεργοποίησης των θεσμικών διαδικασιών των Ε.Δ.Υ. (Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης) και των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υπηρεσίας (Κ.Ε.Σ.Υ), όπου και διενεργείται η εξατομικευμένη αξιολόγηση των δυσκολιών του από εγκεκριμένη διεπιστημονική ομάδα. Τα πορίσματα της αξιολόγησης από τους προαναφερθέντες φορείς εμπεριέχονται στην εξατομικευμένη αξιολογική έκθεση που συντάσσεται και η οποία, μπορεί, μεταξύ άλλων, να προτείνει την παραπομπή και φοίτηση, ή μη, του/ης συγκεκριμένου/ης μαθητή/ριας σε πλαίσια παροχής ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης. Επιπλέον, στην εξατομικευμένη αξιολογική έκθεση περιλαμβάνονται και ενδεδειγμένες παρεμβάσεις προς υλοποίηση από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. όπου φοιτά ο συγκεκριμένος μαθητής ή η συγκεκριμένη μαθήτρια. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης των γενικών σχολείων επισημαίνουν ότι η παραπάνω διαδικασία αξιολόγησης είναι εξαιρετικά χρονοβόρα και υποστηρίζουν ότι συναντούν δυσκολίες στην αξιοποίηση και μετατροπή των προτάσεων που αναφέρονται στην εξατομικευμένη έκθεση αξιολόγησης σε συγκεκριμένες, εφαρμόσιμες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Vlachou et al., 2015).

Εδώ, θα πρέπει, βέβαια, να αναγνωρίσουμε τα σημαντικά βήματα που έχουν γίνει προς την κατεύθυνση της πρόληψης και της αξιολόγησης της επικινδυνότητας των μαθητών/ριών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα, μέσα από την λειτουργία των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) σε κάθε σχολική μονάδα, όπου λειτουργεί Τμήμα Ένταξης ή Παράλληλη Στήριξη (Αριθμ. 134960 /Δ3, νόμος 4823/2021). Οι Ε.Δ.Υ., στελεχώνονται από έναν ειδικό παιδαγωγό, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό και το/τη διευθυντή/τρια της σχολικής μονάδας. Βασικός σκοπός και στόχοι της λειτουργίας των Ε.Δ.Υ. αποτελούν, μεταξύ άλλων, η διερεύνηση και ο εντοπισμός των δυνητικών δυσκολιών που όλοι οι μαθητές/ριες της σχολικής μονάδας μπορεί να αντιμετωπίσουν στο μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα καθώς και η υλοποίηση αντίστοιχων προληπτικών υποστηρικτικών δράσεων που απευθύνονται προς όλους, ανεξαιρέτως, τους μαθητές και τις μαθήτριες. Εξαιτίας, της σχετικά, σύντομης χρονικά λειτουργία των Ε.Δ.Υ., υπάρχει απουσία σχετικών δεδομένων, τα οποία θα μας επέτρεπαν να σχολιάσουμε την αποτελεσματικότητά τους σε επίπεδο πρόληψης. Παρόλα αυτά, θεωρούμε ότι η θέσπισή τους αποτελεί ένα καθοριστικό βήμα για τη διενέργεια καθολικού προσυμπτωματικού ελέγχου στα σχολεία μας, που στοχεύει στον έγκαιρο εντοπισμό δυνητικών ενδείξεων δυσκολιών, στην αξιολόγηση του βαθμού επικινδυνότητας που διατρέχουν οι μαθητές/ριες να εκδηλώσουν δυσκολίες στο μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα καθώς και στην εφαρμογή εκπαιδευτικών υποστηρικτικών παρεμβάσεων, βάσει, των ατομικών τους αναγκών.

Για τη διεξαγωγή του καθολικού προσυμπτωματικού ελέγχου τα μέλη των Ε.Δ.Υ., θα μπορούσαν να χορηγήσουν κάποιο από τα σχετικά, παραδοσιακά, εργαλεία, τα οποία είναι ευρέως διαθέσιμα στο Ελληνικό πλαίσιο και απευθύνονται προς συμπλήρωση και σε εκπαιδευτικούς (π.χ. η Κλίμακα Δυνατοτήτων και Δυσκολιών SDQ, Goodman, 1997). Παρόλα αυτά, πολλά από τα παραδοσιακά αυτά εργαλεία υποστηρίζεται ότι διαθέτουν κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία περιορίζουν τη χρησιμότητα και την αποτελεσματικότητά τους στην εκπόνηση σχετικών υποστηρικτικών παρεμβάσεων από τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, τα παραδοσιακά αυτά εργαλεία, τα οποία, συνήθως, έχουν έναν κλινικό προσανατολισμό, αποτελούνται από μακροσκελείς κλινικές κλίμακες, οι οποίες στοχεύουν στην κατάταξη των μαθητών σε συγκεκριμένες κατηγορίες διαγνωστικών συνδρόμων ή προβλημάτων. Η διαδικασία χορήγησής τους μπορεί να είναι χρονοβόρα για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και οι ίδιοι να συναντούν σημαντικές δυσκολίες στην ερμηνεία των δεδομένων που συλλέγονται. Ειδικότερα, η χρησιμότητα αυτών των δεδομένων έχει θεωρηθεί, από τους εκπαιδευτικούς άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων, σημαντικά περιοριστική για τη θέσπιση συγκεκριμένων στόχων παρέμβασης και για την εφαρμογή αντίστοιχων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την επίτευξή τους. Επιπλέον, συχνά, το περιεχόμενό αυτών των εργαλείων δεν εστιάζει σε «σχολικού» τύπου προβλήματα και δυσκολίες, όπως είναι, για παράδειγμα,

συγκεκριμένες μαθησιακές και κοινωνικές συμπεριφορές που λαμβάνουν χώρα εντός του σχολικού πλαισίου, και οι οποίες είναι, πρωτίστως, αυτές που προβληματίζουν τους εκπαιδευτικούς και τις οποίες οι ίδιοι επιθυμούν να περιορίσουν. Τέλος, το περιεχόμενο αρκετών παραδοσιακών εργαλείων αξιολόγησης των δυσκολιών των μαθητών/ριών δεν λαμβάνει υπόψη τη συνύπαρξη και δυναμική αλληλεπίδραση που έχει βρεθεί ότι υπάρχει μεταξύ των συναισθηματικών, συμπεριφορικών, μαθησιακών και δυσκολιών προσαρμογής των μαθητών/ριών (Catalano et al., 2004 Cook et al., 2010 Strong et al., 2016), γεγονός, το οποίο υποδηλώνει ότι τα εργαλεία καθολικού προσυμπτωματικού ελέγχου για χρήση στο σχολικό πλαίσιο είναι σημαντικό να αξιολογούν τη λειτουργικότητα και απόδοση των μαθητών/ριών σε πολλούς διαφορετικούς και αλληλένδετους, μεταξύ τους, τομείς.

Με βάση τα παραπάνω, προχωρήσαμε στην πιλοτική προσαρμογή στην Ελληνική γλώσσα και σε δείγμα Ελλήνων μαθητών Α΄/θμιας Εκπαίδευσης ενός Αμερικάνικου εργαλείου καθολικού προσυμπτωματικού ελέγχου (Integrated Teacher Rating Form-ITRF) (Volpe & Briesch, 2020), το οποίο είχε κατασκευαστεί αποκλειστικά και μόνο για χρήση στο σχολικό πλαίσιο και για την αξιολόγηση των συμπεριφορικών, μαθησιακών, συναισθηματικών και προβλημάτων προσαρμογής των μαθητών/ριών.

Όπως, η πρωτότυπη έκδοση του εργαλείου (Integrated Teacher Rating Form-ITRF, Volpe & Briesch, 2020), έτσι και, η πιλοτική Ελληνική του Έκδοση (Ενιαία Κλίμακα Αξιολόγησης και Παρέμβασης σε Επίπεδο Τάξης-Ελληνική Έκδοση-ITRF GR), απευθύνεται προς συμπλήρωση από το προσωπικό του Δημοτικού Σχολείου για τους/τις μαθητές/τριες των τριών τελευταίων τάξεων (Δ΄, Ε΄, Στ΄ τάξεων). Ακολουθεί σύντομη περιγραφή της δομής, του περιεχομένου και των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της πιλοτικής Ελληνικής Έκδοσης της Ενιαίας Κλίμακας Αξιολόγησης και Παρέμβασης σε Επίπεδο Τάξης- ITRF-GR (Didaskalou, et al., 2024, 2023).

### **Ενιαία Κλίμακα Αξιολόγησης και Παρέμβασης σε Επίπεδο Τάξης (ITRF-GR.)**

#### ***Δομή***

Για την κατασκευή του πρωτότυπου Αμερικάνικου εργαλείου καθολικού προσυμπτωματικού ελέγχου (ITRF- Volpe & Briesch, 2020) ακολουθήθηκε η προσέγγιση των πολλαπλών πυλών, η οποία, πρόσφατα, έχει κερδίσει σημαντική αξιοπιστία στο ερευνητικό πεδίο καθώς όλο και περισσότερα διαθέσιμα εμπειρικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι πρόκειται για μια βέλτιστη, εύχρηστη, τεχνικά ορθή και διαγνωστικά ακριβή προσέγγιση για τον εντοπισμό των μαθητών/ριών

που διατρέχουν κίνδυνο να εκδηλώσουν συναισθηματικά, συμπεριφορικά και μαθησιακά προβλήματα (Cook et al., 2010 Dowdy et al., 2016 Kilgus et al., 2017 Walker et al., 2014). Αντλώντας τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά τους από τις θεμελιώδεις αρχές των επιστημών της πρόληψης και των Π.Σ.Π.Υ. (Dowdy et al., 2016 Volpe et al., 2016), οι προσεγγίσεις πολλαπλών πυλών καθολικού προσυμπτωματικού ελέγχου παρέχουν μια ολοκληρωμένη αξιολόγηση όλων των μαθητών/ριών σε ένα δεδομένο μαθησιακό περιβάλλον (π.χ. τάξη) σε πολλούς διαφορετικούς τομείς της σχολικής τους λειτουργικότητας. Συνεπώς, το ίδιο μοντέλο των πολλαπλών πυλών ακολουθήθηκε και κατά τη διαδικασία της πιλοτικής προσαρμογής του πρωτότυπου εργαλείου στην Ελληνική γλώσσα και σε δείγμα Ελλήνων μαθητών της Α΄/θμιας εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, στο πλαίσιο αξιολόγησης των πολλαπλών πυλών, οι διαδικασίες αξιολόγησης περιορίζουν εξελικτικά το μαθητικό πληθυσμό στον οποίο στοχεύουμε, μέσα από την εφαρμογή εντατικότερης αξιολόγησης εκείνων των μαθητών/ριών που εντοπίζονται να διατρέχουν αυξανόμενα επίπεδα κινδύνου εκδήλωσης προβλημάτων, συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές του πληθυσμού μας (Dowdy et al., 2016·Kilgus et al., 2017·Volpe & Briesch, 2018). Συγκεκριμένα, η 1η Πύλη Αξιολόγησης συμπληρώνεται για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές ενός μαθησιακού πλαισίου (π.χ. σχολικής τάξης). Τα δεδομένα της αξιολόγησης της 1ης Πύλης καθορίζουν εάν και για ποιους συγκεκριμένους μαθητές και μαθήτριες θα συμπληρωθεί στη συνέχεια η 2η Πύλη Αξιολόγησης. Τα τελικά δεδομένα που προκύπτουν από τις δύο πύλες αξιολόγησης παρέχουν πληροφορίες σχετικά με: α) το βαθμό επικινδυνότητας που διατρέχει κάθε μαθητής/ρια σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (π.χ. γενική τάξη) να εκδηλώσει δυσκολίες σε συγκεκριμένους τομείς που σχετίζονται με το σχολείο, β) τους συγκεκριμένους τομείς (σε σειρά ταξινόμησης) στους οποίους κάθε μαθητής/ρια διατρέχει κίνδυνο να εκδηλώσει δυσκολίες και γ) τους συγκεκριμένους μαθητές/ριες που ήδη εκδηλώνουν δυσκολίες (σε συγκεκριμένους τομείς) και έχουν ανάγκη από παρεμβάσεις στην τάξη. Έτσι, τα τελικά δεδομένα αναδεικνύουν τους τομείς και τη στοχοθεσία των παρεμβάσεων που μπορούν, στη συνέχεια, να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους.

### ***Περιεχόμενο της πιλοτικής Ενιαίας Κλίμακας Αξιολόγησης και Παρέμβασης σε Επίπεδο Τάξης (ITRF-GR.)***

Το περιεχόμενο της πρωτότυπης αμερικάνικης έκδοσης της Ενιαίας Κλίμακας Αξιολόγησης & Παρέμβασης σε Επίπεδο Τάξης (Integrated Teacher Rating Form- ITRF, Volpe & Briesch, 2020), προέκυψε από μια λίστα τυπικών στόχων παρεμβάσεων που εφαρμόζονται στις σχολικές τάξεις και τα στοιχεία που αυτή περιλαμβάνει αντιπροσωπεύουν κοινές σχολικές δυσκολίες των μαθητών/ριών

(π.χ. δεν ολοκληρώνει την εργασία στην τάξη εγκαίρως, διαφωνεί με τον εκπαιδευτικό, δεν ακολουθεί τους κανόνες της τάξης, πετάγεται και μιλάει την ώρα του μαθήματος). Συγκεκριμένα, η πρωτότυπη Αμερικανική έκδοση της κλίμακας (ITRF- Volpe & Briesch, 2020) περιλαμβάνει (74) συνολικά στοιχεία τα οποία αναφέρονται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες ακαδημαϊκών, συναισθηματικών και διαταρακτικών/επιθετικών συμπεριφορών. Οι κατηγορίες αυτές είναι οι εξής: α) Συμπεριφορές Απορρύθμισης/Προβλήματα Ακαδημαϊκής Επίδοσης, β) Διαταρακτικές/Επιθετικές Συμπεριφορές γ) Αγχώδη/Καταθλιπτική Συμπεριφορά/ες και δ) Συμπεριφορές Κοινωνικής Απόσυρσης. Τα (74) παραπάνω στοιχεία μεταφράστηκαν στην Ελληνική γλώσσα και προσαρμόστηκαν στο Ελληνικό σχολικό πλαίσιο της Α΄/θμιας Εκπαίδευσης.

Για τη μετάφραση και προσαρμογή των παραπάνω τεσσάρων κατηγοριών δυσκολιών ακολουθήθηκε η διαδικασία των επτά βημάτων, όπως αυτή προτείνεται από το «The KIDSCREEN Group 2024» (Herdman et al., 2024). Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκαν τα ακόλουθα. Πρώτον, οι δύο συγγραφείς της παρούσας εργασίας που έχουν ως μητρική γλώσσα την Ελληνική, προχώρησαν στη μετάφραση της πρωτότυπης Αμερικανικής κλίμακας (ITRF- Volpe & Briesch, 2020), στην Ελληνική γλώσσα. Και οι δύο Έλληνες συγγραφείς ήταν εξοικειωμένοι με παρόμοια εργαλεία και είχαν μακρόχρονη εμπειρία στην προσαρμογή παρόμοιων οργάνων στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης καθώς και στη διεξαγωγή έρευνας στον τομέα των μαθητών που αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα στα ελληνικά σχολεία. Δεύτερον, ένας από τους κατασκευαστές του πρωτότυπου Αμερικανικού εργαλείου συναντήθηκε και με τους δύο Έλληνες συγγραφείς και εξέτασε κάποια στοιχεία της μετάφρασης προκειμένου να προκύψει μια εναρμονισμένη έκδοση της κλίμακας (ITRF- Volpe & Briesch, 2020), στην Ελληνική γλώσσα. Τρίτον, ένας Έλληνας δίγλωσσος (αμερικανικά αγγλικά και ελληνικά) τακτικός καθηγητής και ερευνητής στον τομέα της σχολικής ψυχολογίας, μετέφρασε την παραπάνω (μεταφρασμένη στην Ελληνική) κλίμακα, πίσω στην αμερικανική γλώσσα. Τέταρτον, πραγματοποιήθηκε μία συνάντηση ανασκόπησης από τους, μέχρι τώρα, συμμετέχοντες στη διαδικασία μετάφρασης, προκειμένου να οριστικοποιηθεί η τελική έκδοση της μετάφρασης της πρωτότυπης κλίμακας (ITRF- Volpe & Briesch, 2020), στην Ελληνική γλώσσα. Πέμπτο, πραγματοποιήθηκε μια διεθνής συνάντηση, στην οποία συμμετείχαν οι δύο Έλληνες συγγραφείς της παρούσας εργασίας καθώς και οι δύο Αμερικάνοι κατασκευαστές του εργαλείου (ITRF- Volpe & Briesch, 2020), προκειμένου να αξιολογηθεί, εάν η μετάφραση (στην Ελληνική γλώσσα) των στοιχείων του του περιεχομένου της πρωτότυπης κλίμακας, ήταν εννοιολογικά ισοδύναμα με τα αντίστοιχα στοιχεία της πρωτότυπης έκδοσής της στην Αμερικανική γλώσσα. Σε εκείνες τις περιπτώσεις, όπου εντοπίστηκαν προβλήματα, η συγκεκριμένη διεθνής ομάδα εργάστηκε προκειμένου να εξασφαλιστεί ένα, πλήρως, ισοδύναμο νόημα. Έκτο, οι συγγραφείς της παρούσας εργασίας πραγματοποίησαν συνεντεύξεις με

έξι Έλληνες δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τους οποίους ζητήθηκε να αξιολογήσουν το βαθμό κατανόησης του περιεχομένου της κλίμακας στην Ελληνική γλώσσα καθώς και τη δυνατότητα αξιολόγησης από τους ίδιους των (74) συνολικά στοιχείων (μεταφρασμένων στην Ελληνική), που αυτή περιλάμβανε. Στο τελικό βήμα, πραγματοποιήθηκε ένας τελευταίος έλεγχος της μεταφρασμένης στην Ελληνική, πλέον, έκδοση του εργαλείου (ITRF-GR, Didaskalou et al., 2021) από τους συγγραφείς της παρούσας εργασίας.

Όπως και στο πρωτότυπο εργαλείο, έτσι και η μεταφρασμένη του έκδοση στην Ελληνική γλώσσα (ITRF-GR, Didaskalou et al., 2021), περιλαμβάνει, στην πρώτη κατηγορία, δεκαέξι (16) συνολικά στοιχεία συμπεριφορών, τα οποία συνδέονται με προβλήματα στην οργάνωση και ολοκλήρωση των εργασιών που αναθέτει ο/η εκπαιδευτικός στην τάξη. Ενδεικτικά παραδείγματα: Ο μαθητής ή η μαθήτρια δεν ολοκληρώνει έγκαιρα (εντός του χρόνου που ορίζει ο/η εκπαιδευτικός) τις σχολικές εργασίες· δεν ξεκινά από μόνος/μόνη του/της να εργάζεται στην εργασία που έχει δώσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη, όπως κάνουν οι υπόλοιποι συμμαθητές/ριες. Η δεύτερη κατηγορία των διαταρακτικών ή / και επιθετικών συμπεριφορών περιλαμβάνει συνολικά εικοσιεπτά (27) στοιχεία, τα οποία αναφέρονται σε συμπεριφορές που προκαλούν αναστάτωση στην τάξη και παρεμποδίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών/ριών. Ενδεικτικά παραδείγματα: κάνει άσχετα σχόλια την ώρα του μαθήματος λογομαχεί / διαπληκτίζεται με τον εκπαιδευτικό θέλει να διατάξει τους άλλους χρησιμοποιεί άσχημη γλώσσα όταν απευθύνεται σε άλλους εμπλέκεται σε συγκρούσεις με συνομηλίκους. Η τρίτη κατηγορία των συναισθηματικών προβλημάτων αποτελείται από εικοσιτέσσερα (24) συνολικά στοιχεία, τα οποία αναφέρονται σε συμπεριφορές οι οποίες καταδεικνύουν νευρικότητα, φόβο, ανησυχία, καταθλιπτική διάθεση ή λύπη / στεναχώρια. Ενδεικτικά παραδείγματα περιλαμβάνουν: περνάει πολύ χρόνο ανησυχώντας για διάφορα παραπονιέται για πονοκεφάλους ή πόνους στο στομάχι ανησυχεί για ασήμαντες λεπτομέρειες. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία συμπεριφορών κοινωνικής απόσυρσης αποτελείται από συνολικά επτά (7) στοιχεία, τα οποία περιλαμβάνουν συμπεριφορές οι οποίες καταδεικνύουν την αποφυγή συμμαθητών/ριών ή την αποφυγή της συμμετοχής σε σχολικές ομαδικές δραστηριότητες. Ενδεικτικά παραδείγματα περιλαμβάνουν: αποφεύγει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις προτιμάει να παίζει μόνος του/της δεν ανταποκρίνεται στις προσπάθειες να συναναστραφεί με άλλους περνάει πολύ χρόνο μόνος του/της.

Για τη συμπλήρωση της πιλοτικής έκδοσης στην Ελληνική γλώσσα της Ενιαίας Κλίμακας Αξιολόγησης & Παρέμβασης σε Επίπεδο Τάξης (ITRF-GR, Didaskalou et al., 2021), οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό ανησυχίας που τους προκαλεί, η εκδήλωση από τους μαθητές της τάξης τους, της καθεμιάς από τις προαναφερθείσες συμπεριφορές,

χρησιμοποιώντας μία 4/βαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 0 έως το 3, όπου, 0=Μηδενική Ανησυχία, 1=Ελάχιστη Ανησυχία, 2= Μέτρια Ανησυχία και 3= Έντονη Ανησυχία.

***Ψυχομετρικά Χαρακτηριστικά της Πιλοτικής Ελληνικής έκδοσης της Ενιαίας Κλίμακας Αξιολόγησης και Παρέμβασης σε Επίπεδο Τάξης (ITRF-GR, Didaskalou et al., 2021)***

Τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά της πιλοτικής Ελληνικής έκδοσης της κλίμακας (ITRF-GR), τα οποία αναφέρονται στην παρούσα εργασία, προέκυψαν από τα δεδομένα της πιλοτικής της μελέτης σε πληθυσμό εκπαιδευτικών στην Ελλάδα Α΄θμιας γενικής εκπαίδευσης, οι οποίοι την συμπλήρωσαν για τους μαθητές και τις μαθήτριες των τάξεών τους (Δ΄, Ε΄, Στ΄ Τάξεις). Συγκεκριμένα, για την πιλοτική μελέτη των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της (ITRF-GR, Didaskalou et al., 2021) ζητήθηκε από ογδόντα συνολικά εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης που δίδασκαν σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία της κεντρικής Ελλάδας, να συμμετέχουν εθελοντικά στην έρευνα. Από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς επιλέχθηκαν, τυχαία, από την ερευνητική ομάδα τριάντα οκτώ εκπαιδευτικοί των Δ΄, Ε΄, Στ΄ τάξεων, οι οποίοι και συμπλήρωσαν την (ITRF-GR, Didaskalou et al., 2021) για τους μαθητές των τάξεων τους, σε δύο διαφορετικές χρονικές περιόδους, με διαφορά χρονικού διαστήματος δύο εβδομάδων. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν την Ενιαία Κλίμακα Αξιολόγησης και Παρέμβασης σε Επίπεδο Τάξης (ITRF-GR, Didaskalou et al., 2021) για 343 συνολικά μαθητές που φοιτούσαν στις τάξεις τους. Σημειώνεται, ότι ακολουθήθηκαν τα πρωτόκολλα επιστημονικής δεοντολογίας και ανωνυμίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και των μαθητών τους καθώς και οι ενδεδειγμένες μεθοδολογικές διαδικασίες και στατιστικές αναλύσεις (Didaskalou et al., 2023).

Οι δείκτες αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest reliability), που υπολογίστηκαν με δύο μετρήσεις με διαφορά χρόνου δύο (2) εβδομάδων μεταξύ τους, βρέθηκαν στο σύνολό τους να είναι ισχυροί, κυμαινόμενοι από 0,81 (Αγχώδεις/Καταθλιπτικές Συμπεριφορές) έως 0,91 (Συμπεριφορές Απορρύθμισης/Προβλήματα Ακαδημαϊκής Επίδοσης) για τα στοιχεία της Πύλης 1, και 0,94 (Αγχώδεις/Καταθλιπτικές Συμπεριφορές) έως 0,96 (Συμπεριφορές Απορρύθμισης/Προβλήματα Ακαδημαϊκής Επίδοσης/ Συμπεριφορές Κοινωνικής Απόσυρσης) για τις συνολικές βαθμολογίες της Πύλης 2 της (ITRF-GR). Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών και για τις δύο Πύλες της κλίμακας παρέμειναν σταθερές στην πάροδο του χρόνου (temporal stability).

Επιπλέον, τα αποτελέσματα των αναλύσεων αναφορικά με την ακρίβεια ταξινόμησης (classification accuracy) των στοιχείων της Πύλης 1 (Συμπεριφορές Απορρύθμισης/Προβλήματα Ακαδημαϊκής Επίδοσης), έδειξαν εξαιρετική συνολική ακρίβεια ταξινόμησης (AUC = .94; 95% CI [.93, .96]). Επιπλέον, η ακρίβεια ταξινόμησης ήταν καλή για τα στοιχεία της Πύλης 1 που αναφέρονταν σε Διαταρακτικές/Επιθετικές Συμπεριφορές (AUC = .86; 95% CI [.81, .90]), μέτρια για τα στοιχεία της Πύλης 1 που περιλαμβάναν συμπεριφορές Κοινωνικής Απόσυρσης (AUC = .74; 95th% CI [.69, .80]) και χαμηλή για τα στοιχεία της Πύλης 1 που αφορούσαν Αγχώδεις/Καταθλιπτικές Συμπεριφορές των μαθητών/ριών (AUC = .66; 95th% CI [.60, .72]). Συνεπώς, οι συνολικές βαθμολογίες για τις συμπεριφορές απορρύθμισης/προβλήματα ακαδημαϊκής επίδοσης καθώς και για τις διαταρακτικές/επιθετικές συμπεριφορές (στην Πύλη 1), εντοπίζουν ορθά τους μαθητές εκείνους και τις μαθήτριες που διατρέχουν κίνδυνο να εκδηλώσουν δυσκολίες στο σύνολο των δυσκολιών που περιλαμβάνονται στη συνέχεια στην Πύλη 2 καθώς, επίσης, και εκείνους τους μαθητές και τις μαθήτριες που δεν διατρέχουν κίνδυνο να εκδηλώσουν ανάλογες δυσκολίες (Didaskalou et al., 2023).

Αντίθετα, η ακρίβεια ταξινόμησης της κλίμακας που αναφέρεται σε Αγχώδεις/Καταθλιπτικές Συμπεριφορές δεν βρέθηκε να είναι ισχυρή, με μόνο το 63–68% των μαθητών που διατρέχουν σημαντικό κίνδυνο να εκδηλώσουν τις προαναφερθείσες συμπεριφορές (Αγχώδεις/Καταθλιπτικές Συμπεριφορές) στην Πύλη 2, να έχουν εντοπιστεί, ορθά, στην Πύλη 1. Το τελευταίο εύρημα, συμφωνεί με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί, γενικά, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον ακριβή εντοπισμό των αγχωδών και καταθλιπτικών συμπεριφορών των μαθητών, εξαιτίας του γεγονότος ότι, τα συγκεκριμένα προβλήματα περιλαμβάνουν, κυρίως, συμπεριφορές που δεν είναι προκλητικές ή εύκολα παρατηρήσιμες μέσα στις τάξεις (Cunningham & Suldo, 2014; Dowdy et al., 2016, Kilgus & Eklund, 2016).

Τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης (exploratory factor analysis) ανέδειξαν τρεις συγκεκριμένους παράγοντες προβλημάτων των μαθητών/ριών. Συγκεκριμένα, ο πρώτος παράγοντας συντέθηκε από τις φορτίσεις εικοσιενός (21) στοιχείων που αναφέρονται σε διαταρακτικές/επιθετικές συμπεριφορές των μαθητών/ριών, ερμηνεύοντας το 48% της διακύμανσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Ακολούθησε ένας δεύτερος παράγοντας αποτελούμενος από εικοσιένα (21) στοιχεία που αναφέρονται σε αγχώδεις/καταθλιπτικές συμπεριφορές των μαθητών/ριών και ερμηνεύουν το 7% της συνολικής διακύμανσης, και τέλος ένας τρίτος παράγοντας στον οποίο φορτίζουν οκτώ (8) στοιχεία των συμπεριφορών απορρύθμισης/προβλημάτων ακαδημαϊκής επίδοσης και ερμηνεύουν το 6% της συνολικής διακύμανσης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών (Didaskalou et al., 2024). Τα προαναφερθέντα

αποτελέσματα αναφορικά με τους τρεις συνολικά παράγοντες της (ITRF-GR, Didaskalou et al., 2021) συμφωνούν με τα αντίστοιχα ευρήματα που έχουν προκύψει από την προσαρμογή του πρωτότυπου εργαλείου καθολικού προσυμπτωματικού ελέγχου (ITRF) σε άλλα εκπαιδευτικά πλαίσια (Casale et al., 2018·Yeung et al., 2019).

## **Συμπεράσματα**

Τα δεδομένα της πιλοτικής μελέτης προσαρμογής του συγκεκριμένου εργαλείου καθολικού προσυμπτωματικού ελέγχου (Ενιαία Κλίμακα Αξιολόγησης & Παρέμβασης σε Επίπεδο Τάξης-ITRF-GR, Didaskalou et al., 2021) σε Ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, υποστηρίζουν τη δομική του εγκυρότητα και συμφωνούν με τα ευρήματα που έχουν προκύψει από τη διαδικασία της προσαρμογής του σε άλλα Ευρωπαϊκά (Volpe et al., 2021) και μη Ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά πλαίσια (Yeung et al., 2019). Η προσαρμογή της (ITRF-GR) σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη, αναμένεται να ενισχύσει περαιτέρω την εγκυρότητά της και να άρει τυχόν περιορισμούς.

Η (ITRF-GR) αποτελεί ένα εύχρηστο εργαλείο για τη διεξαγωγή καθολικού προσυμπτωματικού ελέγχου, ο οποίος μπορεί να διεξαχθεί από το προσωπικό γενικής και ειδικής εκπαίδευσης καθώς και από το προσωπικό των Ε.Δ.Υ. στα σχολεία μας. Η εξαιρετικά σύντομη εκπαίδευση την οποία χρειάζεται το προσωπικό των σχολείων για τη χορήγησή της, σε συνδυασμό με το μεγάλο αριθμό μαθητών και μαθητριών που μπορούν συγχρόνως να αξιολογηθούν, αποτελούν σημαντικά πλεονεκτήματα. Τα δεδομένα αυτής της αξιολόγησης μπορούν να διευκολύνουν σημαντικά την έγκαιρη ανίχνευση των δυσκολιών των μαθητών/ριών καθώς και την παροχή αντίστοιχης στοχευμένης υποστήριξης στους συγκεκριμένους τομείς, όπου οι μαθητές/ριες αντιμετωπίζουν δυσκολίες, πριν αυτές συσσωρευτούν και παγιωθούν. Η πρόωπη ανίχνευση και στοχευμένη υποστήριξη των μαθητών/ριών στο μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα μπορούν, επομένως, να αναχαιτίσουν σημαντικά τη δυνητική παραπομπή και φοίτησή τους σε μονάδες ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης και να διευκολύνουν την εκπαιδευτική τους ένταξης εντός του γενικού σχολικού πλαισίου (Reinke & Herman, 2016·Mahoney, 2020·Verlenden et al., 2021).

Επιπλέον, αναδεικνύει τη στοχοθεσία των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που θα μπορούσαν στη συνέχεια να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί. Ακόμα, η (ITRF-GR) είναι άμεσα συνδεδεμένη με το σχολείο, τις συμπεριφορές, τα μαθησιακά προβλήματα και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών/ριών, τα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται, σε καθημερινή βάση, να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν (Didaskalou et al., 2020; Tanner et al., 2018· Witt et al., 2017). Ως εκ τούτου,

αποτελούν μέρος, όχι μόνο της καθημερινότητας, αλλά και εμπίπτουν στην κατάρτιση και εμπειρία που διαθέτουν τα μέλη του προσωπικού των σχολείων. Ακόμα, τόσο το περιεχόμενο της όσο και τα δεδομένα της αξιολόγησης που προκύπτουν από τη χορήγησή της (ITRF-GR), καταδεικνύουν τη γενική διαπίστωση του προσωπικού των σχολείων αναφορικά με την διασύνδεση και αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ των δυσκολιών των μαθητών/ριών σε περισσότερους τους ενός τομείς (π.χ. μαθησιακό και κοινωνικό τομέα) (Moon et al., 2017·Lane et al., 2021). Οι πολυδιάστατοι στόχοι των μελλοντικών αναγκαίων παρεμβάσεων που αναδεικνύουν τα αποτελέσματα της χορήγησης της κλίμακας (ITRF-GR) (Wood & McDaniel, 2020), μπορούν, επομένως, να ενισχύσουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα των αντίστοιχων εκπαιδευτικών δράσεων, που σήμερα, εκπονεί το προσωπικό των Ελληνικών σχολείων (Didaskalou et al., 2015·Didaskalou et al., 2020 Vlachou et al., 2016).

Συμπερασματικά, η πιλοτική προσαρμογή της κλίμακας (ITRF-GR) σε μαθητικό πληθυσμό της χώρας μας, απαντά στην ανάγκη για πρόληψη και έγκαιρη αντιμετώπιση των δυσκολιών που διατρέχουν κίνδυνο να εκδηλώσουν ή των προβλημάτων που, ήδη, αντιμετωπίζουν στον ακαδημαϊκό και ψυχοκοινωνικό τομέα, οι μαθητές/ριες των σχολείων μας (Didaskalou et al., 2020·Didaskalou et al., 2024·Roussi-Vergou et al., 2020). Η ανάγκη για πρόληψη και έγκαιρη παροχή υποστήριξης στο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί, στις μέρες μας, ένα καίριο ζητούμενο, στο οποίο καλούνται να απαντήσουν οι επαγγελματίες που άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και οι αρμόδιοι επιστημονικοί φορείς.

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Briesch, A. M., Chafouleas, S. M., Dineen, J. N., McCoach, D. B., & Donaldson, A. (2021). School building administrator reports of screening practices across academic, behavioral, and physical health domains. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 24, 266-277.
- Briesch, A., Chafouleas, S. M., & Chaffee, R. K. (2018). Analysis of state-level guidance regarding school-based universal screening for social, emotional, and behavioural risk. *School Mental Health*, 10, 147–162. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9232-5>
- Burns, J. R., & Rapee, R. M. (2021). Barriers to universal mental health screening in schools: The perspective of school psychologists. *Journal of Applied School Psychology*. <https://doi.org/10.1080/15377903.2021.1941470>
- Casale, G., Volpe, R. J., Daniels, B., Hennemann, T., Briesch, A. M., & Grosche, M. (2019). Measurement invariance of a universal behavioral screener across samples from the USA and Germany. *European Journal of Psychological Assessment*, 34, 87-100.
- Catalano, R., Hawkins, D., Berglund, M., Pollard, J., & Arthur, A. (2002). Prevention science and positive youth development: Competitive or cooperative frameworks? *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 230-239. [https://doi.org/10.1016/S1054-139X\(02\)00496-2](https://doi.org/10.1016/S1054-139X(02)00496-2)
- Caldarella, P., Young, E. L., Richardson, M. J., Young, B. J., & Young, K. R. (2008). Validation of the systematic screening for behavior disorders in middle and junior high schools. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 16(2), 105–117. <https://doi.org/10.1177/1063426607313121>
- Chatzipanagiotou, P., & Katsarou, E. (2023). Crisis management, school leadership in disruptive times and the recovery of schools in the post COVID-19 era: A systematic Literature Review. *Education Sciences* 13. <https://doi.org/10.3390/educsci13020118>
- Chin, J. C., Dowdy, E., & Quirk, M. P. (2013). Universal screening in middle school: Examining the behavioral and emotional screening system. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 31(1), 53-60. doi: 10.1177/0734282912448137
- Cook, C. R., Volpe, R. J., & Livanis, A. (2010). Constructing a roadmap for future universal screening research beyond academics. *Assessment for Effective Intervention*, 35(4), 197–205.
- Condliffe, B., Zhu, P., Doolittle, F., Van Dok, M., Power, H., & Denison, D. (2022). Study of training in Multi-tiered systems of support for behavior: impacts on elementary school students' outcomes. Institute of Education Research. Evaluation Report. U.S. Department of Education. NCEE2022-008r.
- Cook, C. R., Volpe, R. J., & Livanis, A. (2010). Constructing a roadmap for future universal screening research beyond academics. *Assessment for Effective Intervention*, 35(4), 197–205.

- Cortés-Ramos A., & Landa-Blanco, M. (2021). Universal Screening in Positive School Mental Health Using the ASEBA Methodology for Teachers: A Pilot Epidemiological Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(22), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph182211807>
- Cunningham, J. M., & Suldo, S. M. (2014). Accuracy of teachers in identifying elementary school students who report at-risk levels of anxiety and depression. *School Mental Health*, 6(4), 237–250. doi:10.1007/s12310-014-9125-9
- Demissie, Z., & Brener, N. (2017). Mental health and social services in schools: Variations by school characteristics, United States, 2014. *Mental Health and Prevention*, 5, 5–11.
- Didaskalou, E., Roussi-Vergou, C., & Andreou, E. (2015). Greek adolescents' victimization experiences, reactions, ability to cope and sense of school safety. *American Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2, 2, 41-51. <http://www.openscienceonline.com/journal/archive2?journalId=727>
- Didaskalou, E., Briesch, A., Volpe, R., & Roussi-Vergou, C. (2020). Psychometric properties of the classroom observation of engagement, disruptive, and disrespectful behavior (COEDD) in Greek school children, *International Journal of School & Educational Psychology*: <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1776180>
- Didaskalou, E., Briesch, A. M., Volpe, R. J., & Roussi-Vergou, C. (2023): A preliminary investigation of the psychometric properties of the Integrated Teacher Rating Form (ITRF) in Greek school children. *International Journal of School & Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/21683603.2023.2252374>
- Didaskalou, E., Briesch, A., Volpe, R., & Roussi-Vergou, C. (2024). A preliminary investigation of the factor structure of the Greek language version of the Integrated Teacher Rating Form (ITRF-GR). *Contemporary School Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s40688-024-00495-7>
- Didaskalou, E., Briesch, A. M., Volpe, R. J., & Roussi-Vergou, C. (2023). A preliminary investigation of the psychometric properties of the Integrated Teacher Rating Form (ITRF) in Greek school children. *International Journal of School & Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/21683603.2023.2252374>
- Didaskalou, E., Briesch, A., Volpe, R., & Roussi-Vergou, C. (2020). Psychometric properties of the classroom observation of engagement, disruptive, and disrespectful behavior (COEDD) in Greek school children. *International Journal of School & Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1776180>
- Didaskalou, E., Volpe, R. J., Briesch, A. M., & Roussi-Vergou, C. (2021). Integrated Teacher Rating Form-Greek version (ITRF-GR).

- Doll, B., & Cummings, J. (2008). Best practices in population-based school mental health services. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 1333–1347). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Dowdy, E., Furlong, M., Raines, T. C., Boverly, B., Kauffman, B., Kamphaus, R. W., Dever, B., Price, M., & Murdock, J. (2015). Enhancing school-based mental health services with a preventive and promotive approach to universal screening for complete mental health. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(2-3), 178-197. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929951>
- Dowdy, E., Dever, B. V., Raines, T. C., & Moffa, K. (2016). A preliminary investigation into the added value of multiple gates and informants in universal screening for behavioral and emotional risk. *Journal of Applied School Psychology*, 32(2), 178–198. <https://doi.org/10.1080/15377903.2016.1165327>
- Dowdy, E., Ritchley, K., & Kamphaus, R. W. (2010). School-based screening: A population-based approach to inform and monitor children’s mental health. *School Mental Health*, 2, 166-176. [doi10.1007/s12310-010-9036-3](https://doi.org/10.1007/s12310-010-9036-3)
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based interventions. *Child Development*, 82, 405–432. [doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x)
- Eklund, K., Kilgus, S., Von der Embse, N., Beardmore, M., & Tanner, N. (2017). Use of universal screening scores to predict distal academic and behavioral outcomes: A multilevel approach. *Psychological Assessment*, 29(5), 486–499. <https://doi.org/10.1037/pas0000355>
- Eklund, K., Renshaw, T. L., Dowdy, E., Jimerson, S. R., Hart, S. R., Jones, C., N., & Earhart, J. (2009). Early identification of behavioural and emotional problems in youth: Universal screening versus teacher-referral identification. *The California School Psychologists*, 14, 89-95.
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K., & Anyway, L. (2015). Identifying emotional and behavioural risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 197-211. [http://dx.doi.org/10.1037/spq0000080](https://doi.org/10.1037/spq0000080)
- Ellis, W. E., Dumas, T. M., & Forbes, L. M. (2020). Physically isolated but socially connected: Psychological adjustment and stress among adolescents during the initial COVID-19 crisis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 52(3), 177.
- Fabiano, G. A., & Evans, S. W. (2019). Introduction to the special issue of school mental health on best practices in effective multi-tiered intervention frameworks. *School Mental Health*, 11, 1-3. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9283-2>
- Fazel, M. S., Hoagwood, K., Stephan, S., & Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools in high-income countries. *The Lancet Psychiatry*, 1(5), 377–387. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)70312-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70312-8)

- Feeney-Kettler, K. A., Kratochwill, T. R., Kaizer, A. P., Hemmeter, M. L., & Kettler, R. (2010). Screening young children's risk for mental health problems: A review of four measures. *Assessment for Effective Intervention*, 35(4), 218-230. doi: 10.1177/1534508410380557
- Fernandez, E., & Johnson, S. (2016). Anger in psychological disorders: Prevalence, presentation, etiology and prognostic implications. *Clinical Psychology Review*, 46, 124-135. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.04.012>
- Giannopoulou, I., Efstathiou, V., Triantafyllou, G., Korkoliakou, P., & Douzenis, A. (2021). Adding stress to the stressed: Senior high school students' mental health amidst the COVID-19 nationwide lockdown in Greece. *Psychiatry Research*, 295(113), 560.
- Goodman, R. (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Child Psychology, Psychiatry and Allied Disciplines*, 38, 581-586.
- Grosche, M., & Volpe, R. J. (2013). Response-to-intervention (RTI) as a model to facilitate inclusion for students with learning and behavior problems. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 254–269. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.768452>
- Harrison, J., Vannest, K., & Reynolds, C. (2013). Social acceptability of five screening instruments for social, emotional and behavioral challenges. *Behavioral Disorders*, 38(3), 171–189. <https://doi.org/10.1177/019874291303800305>
- Herdman, R. L., Fernández de Sanmamed, M.J., Detmar, S., Bruil, J., Ravens-Sieberer, U., Bullinger, M., Simeoni, M.-C., Auquier, P., and the Kidscreen group (2004). Generic Health-related Quality of Life Instruments in Children and Adolescents: A Qualitative Analysis of Content. *Journal of Adolescent Health* 34, 37-45.
- Hoagwood, K.E., Gardner, W., & Kelleher, K. J. (2021). Promoting children's mental, emotional, and behavioral (MEB) health in all public systems, post-COVID-19. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 48, 379-387. <https://doi.org/10.1007/s10488-021-01125-7>
- Jamieson, K. H., & Robemer, D. (2005). A call to action on adolescent mental health. In D. L. Evans, E. B. Foa, R. E. Gur, H. Hendin, C. P. O'Brien, M. E. P. Seligman, & B. T. Walsh (Eds.), *Treating and preventing adolescent mental health disorders: What we know and what we don't know* (pp. 598–615). New York, NY: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/9780195173642.003.0033>
- Johnson, S., Dalton Locke, C., Juan, N., Foye, U., Oram, S., Papamichail, A., Landau, S., Olive, R., Jeynes, T., Prisha, S., Rains, L., Lloyd Evans, B., Carr, S., Killaspy, H., Gillard, S., Simpson, A., (2021). Impact on mental health care and on mental health service users of the COVID-19 pandemic: A mixed methods survey of UK mental health care staff. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 56, 25–37. <https://doi.org/10.1007/s00127-020-01927-4>

- Kilgus, S. P., & Eklund, K. R. (2016). Consideration of base rates within universal screening for behavioural and emotional risk: A novel procedural framework. *School Psychology Forum: Research in Practice*, 10(1), 120-30.
- Kilgus, S. P., Kazmerski, J. S., Taylor, C. N., & von der Embse, N. P. (2017). Use of direct behavior ratings to collect functional assessment data. *School Psychology Quarterly*, 32, 240–253. doi:10.1037/spq0000156
- Kilpatrick, K., Maras, M., Brann, K., & Kilgus, S. (2018). Universal screening for social, emotional, and behavioral risk in students: DESSA-mini risk stability over time and its implications for screening procedures. *School Psychology Review*, 47(3), 244–257. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0069.V47-3>
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374. doi: 10.1080/02619768.2011.654332
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Oakes, W. P., & Kalberg, J. R. (Eds.). (2012). *Systematic screening of behavior to support instruction: From preschool to high school*. Guilford Press.
- Lane, K. L., Oakes, W. P., & Menzies, H. M. (2021). Considerations for systematic screening PK-12: universal screening for internalizing and externalizing behaviors in the COVID-19 era. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(3), 275-281. doi: 10.1080/1045988X.2021.1908216
- Mahoney, M. (2020). Implementing evidence-based practices within multi-tiered systems of support to promote inclusive secondary classroom settings. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 9(1), 1-13.
- Magklara, K., Lazaratou, H., Barbouni, A., Poulas, K., & Farsalinos, K. (2023). The impact of COVID-19 lockdown on children's and adolescents' mental health in Greece. *Children & Society*, 37, 469-484. doi: 10.1111/chso.12605
- Marsh, R. J., & Marthur, S. R. (2020). Mental health in schools: An overview of multitiered systems of support. *Intervention in School and Clinic*, 56(2), 67-73. <https://doi.org/10.1177/1053451220914896>
- Moon, J., Williford, A., & Mendenhall, A. (2017). Educators' perceptions of youth mental health: Implications for training and the promotion of mental health services in schools. *Children and Youth Services Review*, 73, 384–391.
- Nikolaidis, A., Paksarian, D., Alexander, L., Derosa, J., Dunn, J., Nielson, D. M., Droney, I., Kang, M., Douka, I., Bromet, E., Milham, M. P., Stringaris, A., & Merikangas, K. R. (2021). The Coronavirus Health and Impact Survey (CRISIS) reveals reproducible correlates of pandemic-related mood states across the Atlantic. *Scientific Reports*, 11(1), 1–13.

- Oliver, E., Galand, B., Morin, A., & Hospel, V. (2021). Need-supportive teaching and student engagement in the classroom: Comparing the additive, synergistic and global contributions. *Learning and Instruction*, 71, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101389>
- O’neill, R. E., Bundock, K., Kladis, K., & Hawken, L. S. (2015). Acceptability of Functional Behavioral Assessment Procedures to Special Educators and School Psychologists. *Behavioral Disorders*, 41(1), 51-66. <https://doi.org/10.17988/0198-7429-41.1.51>
- Patalay, P., Fitzsimons, E. (2018). Development and predictors of mental ill-health and wellbeing from childhood to adolescence. *Social Psychiatry Psychiatric Epidemiology* 53, 1311–1323 <https://doi.org/10.1007/s00127-018-1604-0>
- Raines, T. C., Dever, B. V., Kamphaus, R. W., & Roach, A. T. (2012). Universal screening for behavioral and emotional risk: A promising method for reducing disproportionate placement in special education. *The Journal of Negro Education*, 81(3), 283-296. <http://www.jstor.com/stable/10.7709/jnegroeducation.81.3.0283>
- Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2016). Using Brief Assessments of Important Indicators to Inform School-Based Interventions and Practice. *Assessment for Effective Intervention*, 42(1), 3-5. <https://doi.org/10.1177/1534508416667691>
- Robinson, J., Pan Yuen, H., Martin, C., Hughes, A., Baksheev, G. N., Dodd, S., Bapat, S., Schwass, W., McGorry, P., & Yung, A. R. (2011). Does screening high school students for psychological distress, deliberate self-harm, or suicidal ideation cause distress-and is it acceptable? An Australian-based study. *Crisis*, 32(5), 254–263. doi:10.1027/0227-5910/a000087
- Roussi-Vergou, C., Andreou, E., & Didaskalou, E. (2020). Greece. In G. Skrzypiec, M. Wyr, & E. Didaskalou (Eds.), *A global perspective of young adolescents’ peer aggression and wellbeing: Beyond bullying* (pp.195-206). Routledge.
- Severson, H. H., Walker, H. M., Hope-Doolittle, J., Kratochwill, T. R., & Gresham, F. M. (2007). Proactive, early screening to detect behaviorally at-risk students: Issues, approaches, emerging innovations, and professional practices. *Journal of School Psychology*, 45, 193–223. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.11.003>
- Simonsen, B., Robbie, K., Meyer, K., Freeman, J., Everett, S., & Feinberg, J. (2021). Multi-Tiered systems of support (MTSS) in the classroom. *Center on Positive Behavioural Interventions & Supports*.
- Strong, A., Wehby, J. H., & Falk, K. B. (2016). Reading fluency interventions for middle school students with academic and behavioral disabilities. *Reading Improvement*, 53(2), 53-64.
- Splett, J. W., Trainor, K. M., Rabon, A., Halliday-Boykins, C. A., Garzona, M. E., Dongo, M. D., & Wesit, M. D. (2018). Comparison of universal mental health screening to students already receiving intervention in a multitiered system of support. *Behavioral Disorders*, 43(3), 344-356. <https://doi.org/10.1177/0198742918761339>

- Stavroussi, P., Didaskalou, E., & Green, J. G. (2020). Are teachers' democratic beliefs about classroom life associated with their perceptions of inclusive education? *International Journal of Disability, Development and Education*. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1716961>
- Tanner, N., Eklund, K., Kilgus, S. P., & Johnson, A. H. (2018). Generalizability of universal screening measures for behavioural and emotional risk. *School Psychology Review*, 47(1), 3–17. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0044.V47-1>
- Utley, A. A., & Obiakor, F. E. (2015). Special issue: Research perspectives on multi-tiered system of support. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(1), 1-3.
- Verlenden, J., Naser, S., & Brown, J. (2021). Steps in the Implementation of Universal Screening for Behavioral and Emotional Risk to Support Multi-Tiered Systems of Support: Two Case Studies. *Journal of Applied School Psychology*, 37(1), 69-107. <https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1780660>
- Vlachou, A., Didaskalou, E., & Kontofryou, M. (2015). Roles, duties and challenges of special/support teachers at secondary education: Implications for promoting inclusive practices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(4), 551–564. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1060073>
- Vlachou, A., Stavroussi, P., & Didaskalou, E. (2016). Special teachers' educational responses in supporting students with special educational needs (SEN) in the domain of social skills development. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63, 1, 79-97. doi: 10.1080/1034912X.2015.1111305
- Volpe, R. J., Yeung, T. S., Casale, G., Krull, J., Briesch, A. M., & Henneman, T. (2021). Evaluation of a German language school-based universal screening for student social, emotional, and behavioral risk. *International Journal of School & Educational Psychology*, 9, 10-20.
- Volpe, R. J., & Briesch, A. M. (2020). Integrated System Teacher Rating Form. Authors.
- Volpe, R., & Briesch, A. (2018). Establishing evidence-based behavioral screening practices in U.S. schools. *School Psychology Review*, 47(4), 396-402. <https://doi.org/10.17105/SPR-2018-0047.V47-4>
- Volpe, R. J., & Briesch, A. M. (2016). Dependability of two scaling approaches to direct behavior rating multi-item scales assessing disruptive classroom behavior. *School Psychology Review*, 45(1), 39–52. <https://doi.org/10.17105/SPR45-1.39-52>
- Von der Embse, N. P., Stephen P., Kilgus, K., Eklund, E. A., & Levi-Neilsen, S. (2018). Training teachers to facilitate early identification of mental and behavioral health risks. *School Psychology Review*, 47(4), 372-384. doi: 10.17105/SPR-2017-0094.V47-4
- Walker, H. M., Nishioka, V. M., Zeller, R., Severson, H. H., & Feil, E. G. (2014). Causal factors and potential solutions for the persistent under-identification of students having emotional or behavioral disorders in the context of schooling. *Assessment for Effective Intervention*, 26, 29–40.

- Whitley, S., & Cuenca-Carlino, Y. (2020). Examining the technical adequacy of the social, academic, and emotional behavior risk screener. *Assessment for Effective Intervention*, 46 (1), 67–75. <https://doi.org/10.1177/1534508419857225>
- Witt, J. C., Elliot, S., & Martens, B. K. (2017). Republication of “Acceptability of behavioral interventions used in classrooms: The influence of amount of teacher time, severity of behavior problem, and type of intervention”. *Behavioral Disorders*, 43(1), 262-268. doi:10.1177/0198742917736794
- Wood, B. J., & McDaniel, T. (2020). A preliminary investigation of universal mental health screening practices in schools. *Children and Youth Services Review*, 112, 104943.
- Yeung, T. S., Volpe, R. J., & Briesch, A. M. (2019). Reliability and validity of a Chinese language universal behavioral screener. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8, 80-90.