

# Ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων

Ανδρέας Γ. Κανδαράκης

## Εισαγωγή

Η γνώση που παράγεται από την ψυχολογία και την ψυχιατρική έχει διαποτίσει και προσδιορίσει τις έννοιες-δομές της δυσκολίας και της διαφορετικότητας. Οι κοινωνικές δομές της παραδοσιακής ψυχολογικής αξιολόγησης, που διενεργείται στα δημόσια ή ιδιωτικά ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, των ειδικών σχολείων που λειτουργούν και της ειδικής αγωγής που παρέχεται, αν και θεωρείται ότι εμπράκτως αποδεικνύουν την κοινωνική ευαισθησία και μέριμνα της πολιτείας, στην πραγματικότητα αποτελούν συνειδητές ενέργειες των κοινωνιών με σκοπό τον εντοπισμό και τον αποκλεισμό των ατόμων που διαφέρουν. Το φυσιολογικό παιδί, το υγιές σώμα, ο λογικός νους... είναι έννοιες που αναπαράγονται με νόμιμο τρόπο από την πολιτεία, από τους εκπαιδευτικούς, τους ψυχολόγους, τους γιατρούς (Foucault, 1991).

Οι ανθρωπιστικές επιστήμες επιχειρούν να προσδιορίσουν το φυσιολογικό και μέσα από τον ορισμό της φυσιολογικότητας δίνουν τον «κανόνα της κοινωνικής ζωής» όλων μας. Έναν κανόνα που αναδύεται μέσα από τη «βιομηχανία» της ψυχοβιολογικής έρευνας της ανθρώπινης συμπεριφοράς και μάθησης και τη θεραπεία των αποκλίσεων της από το μέσο όρο με προκρούστιες μεθόδους (π.χ. χορήγηση φαρμάκων σε μαθητές με Υπερκινητικότητα).

Τόσο η ψυχολογία όσο και η ψυχιατρική μελετούν το άτομο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προκειμένου να ορίσουν το πρόβλημα (ή διαταραχή) που έχει και να το θεραπεύσουν. Ο ορισμός και η κατανόηση του προβλήματος συμβιώνουν. Στην πραγματικότητα όμως καλούμαστε να αποδεχτούμε θέματα ορολογίας και καταγραφές αντίστοιχων συμπτωμάτων που δεν έχουν κατανοηθεί σε βάθος (δεν υπάρχουν αρκετές πληροφορίες για τη βιοχημεία των εσωτερικών ψυχικών διεργασιών) και που οι ίδιοι οι επιστήμονες συνήθως δε συμφωνούν. Έτσι αν και παρατηρείται σχετικά μεγάλη συμφωνία στα ειδικά διαγνωστικά κριτήρια και στις τεχνικές αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, στα αντίστοιχα που χρησιμοποιούνται για τη διάγνωση των προβλημάτων συμπεριφοράς υπάρχουν διαφορές. Είναι σαφές ότι τα διαφορετικά συστήματα κατηγοριοποίησης των προβλημάτων συμπεριφοράς παράγουν και διαφορετικές κατηγορίες ατόμων με προβλήματα (Κανδαράκης, 2004, σ. 107).

Κατά την άποψή μας, το να χαρακτηριστεί ένα παιδί ως συναισθηματικά ή κοινωνικά διαταραγμένο γίνεται για να δοθεί άφεση αμαρτιών στην αποτυχία του σχολείου (και του γενικότερου κοινωνικού συστήματος ψυχικής υγείας) να συμβάλει θετικά στην πρόοδό του (προσωπική, σχολική, επαγγελματική). Η έννοια της ανάγκης πρέπει να αντιμετωπιστεί ως ανάγκη του ίδιου του σχολείου να παίξει έναν ουσιαστικότερο ρόλο στην ένταξη και επιτυχία των μαθητών του. Το σχολείο αυτό δεν αρκείται μόνο στην ύπαρξη ειδικών δομών και συστημάτων αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης, αλλά χαρακτηρίζεται πρωτίστως για τη βαθιά ανθρωποκεντρική θεώρηση της παιδαγωγικής διαδικασίας που εφαρμόζει.

Παρακάτω επιχειρούμε να προσδιορίσουμε τον όρο «προβλήματα συμπεριφοράς» και να παρουσιάσουμε τη διαδικασία της εκπαιδευτικής / ψυχοπαιδαγωγικής αξιολόγησής τους. Ο τύπος αυτός αξιολόγησης που διακρίνεται για τον ολιστικό τρόπο που αντιλαμβάνεται το παιδί, είναι περιγραφικός και όχι κατηγορικός (δεν αναζητά την παθολογία και δε στιγματίζει) και δίδει τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ ειδικών και εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαμορφώσουν και να εφαρμόσουν κατάλληλο πρόγραμμα αντιμετώπισης των δυσκολιών. Με τον τρόπο αυτό επιθυμούμε να συμβάλουμε θετικά στην έγκαιρη ενδοσχολική διάγνωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και στην κατάλληλη παροχή βοήθειας σε ένα περιβάλλον σωματικής, κοινωνικής και διδακτικής ένταξης. Σε ένα περιβάλλον πλήρους ή σχεδόν πλήρους χρονικής συμμετοχής και παρουσίας των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην κανονική τάξη και με τον εκπαιδευτικό να παίζει τον πρωταγωνιστικό ρόλο του ψυχοπαιδαγωγού συμβούλου (Κανδαράκης, 2004, σ.121) στη διαδικασία διάγνωσης και αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς.

### **Α. Προσδιορισμός του όρου «προβλήματα συμπεριφοράς»**

Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανήκουν μαθητές με νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές και κινητικές αναπηρίες, διαταραχές λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχή ελλειμματικής συμπεριφοράς - υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, προβλήματα συμπεριφοράς, ιδιαίτερες ικανότητες και ταλέντα. Τα άτομα αυτά χαρακτηρίζονται για την ετερογένειά τους και παρουσιάζουν ποικίλες δυσκολίες σε θέματα μάθησης (στην ανάγνωση, στη γραφή, στα μαθηματικά, σε γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες...) ή / και σε θέματα συμπεριφοράς και συναισθήματος.

Όταν αναφερόμαστε στον όρο «διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς», εννοούμε ένα σύνολο ακραίων και ακατάλληλων συμπεριφορών που εκφράζονται από μαθητές χωρίς νοητική υστέρηση ή αισθητηριακές αναπηρίες, σε ποικίλα περιβάλλοντα (σχολικό, οικογενειακό...) και κάτω από φυσιολογικές συνθήκες. Οι συμπεριφορές αυτές δεν είναι ανεκτές και ανάλο-

γες των κοινωνικών και πολιτιστικών προσδοκιών του περιβάλλοντος όπου εμφανίζονται. Κατάθλιψη, άγχος, φοβίες, σωματικά ενοχλήματα, που σχετίζονται με το σχολείο ή με προσωπικά προβλήματα, επιθετικότητα και παραβατικότητα είναι επιμέρους εκφράσεις της ομάδας των διαταραχών αυτών, οι οποίες εκτός από το ότι επιδρούν αρνητικά τόσο στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή των μαθητών δημιουργούν επίσης και προβλήματα στη μάθησή τους.

Είναι σημαντικό να διαχωριστούν οι δύο όροι, διαταραχές συναισθήματος – διαταραχές συμπεριφοράς, διότι η πιθανή συγχώνευσή τους μπορεί να οδηγήσει σε αδυναμίες λογικού προσδιορισμού τους και τελικά σε δυσκολίες διάγνωσης και αντιμετώπισης των προβλημάτων προσαρμογής που προκαλούν στα παιδιά. Υπάρχει όμως αδυναμία προσδιορισμού και διαχωρισμού τους. Η διαφορική διάγνωση του εάν μια σειρά ακατανόητων συμπεριφορών αποτελούν πρόβλημα συμπεριφοράς ή συναισθήματος δεν είναι εύκολη υπόθεση.

Επίσης με δεδομένη την ισχυρή και πολυποίκιλη συνεισφορά και αλληλεπίδραση ατομικών παραγόντων, όπως της ιδιοσυγκρασίας, της νοημοσύνης, των κινήτρων, της υγείας αλλά και κοινωνικών όπως των συνθηκών ζωής, της ψυχικής υγείας και της ιδιοσυγκρασίας των γονέων, του κοινωνικού-μορφωτικού επιπέδου και της πολιτισμικής προέλευσης των ατόμων που διαπαιδαγωγούν το παιδί και των συνομηλίκων που αλληλεπιδρούν με αυτό, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να προσδιοριστεί από τον ειδικό η αιτία της προβληματικής συμπεριφοράς. Σε τι βαθμό μια προβληματική συμπεριφορά χαρακτηρίζεται ως διαταραχή; Πότε και πού η κοινωνική απομόνωση και η ντροπή αποτελούν διαταραχή άγχους; Πότε και πού η θλίψη και η μοναχικότητα αποτελούν κατάθλιψη; Πότε και για ποιους ο θυμός και η παραβατικότητα αποτελούν πρόβλημα; Είναι το ίδιο αποδεκτές οι προβληματικές συμπεριφορές στο σχολείο και στο σπίτι; Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά σε μεγάλο βαθμό είναι υποκειμενικές. Τα αίτια των διαταραχών του συναισθήματος και της συμπεριφοράς δύσκολα προσδιορίζονται και τα κριτήρια διαχωρισμού τους δεν είναι πάντοτε σαφή.

Τα παραπάνω μας οδηγούν στο να θεωρήσουμε ότι είναι προτιμότερο να χρησιμοποιείται ο όρος «προβλήματα συμπεριφοράς». Η έννοια των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι ένας όρος «ομπρέλα», καθώς εμπεριέχει τις διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς και αναφέρεται στο παιδί που αδυνατεί να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του, περιορίζοντας την κοινωνική, τη σχολική και την επαγγελματική επιτυχία. Η χρήση του όρου αυτού βοηθά τον ειδικό να εστιάσει στην έκδηλη προβληματική συμπεριφορά και να την περιγράψει στο περιβάλλον όπου εμφανίζεται, προκειμένου να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που θα επιτρέψουν να εφαρμοστούν (στο λιγότερο απομονωμένο / περιοριστικό περιβάλλον, στην

κανονική σχολική τάξη) τα κατάλληλα εκπαιδευτικά και ψυχοθεραπευτικά προγράμματα αντιμετώπισής της.

Στο πλαίσιο αυτό, οι περισσότερες μορφές προβληματικών συμπεριφορών μπορούν να τοποθετηθούν σε έναν άξονα, του οποίου ο ένας πόλος περιλαμβάνει τα εσωτερικευμένα προβλήματα και ο άλλος τα εξωτερικευμένα προβλήματα (Achenbach & Rescorla, 2001). Σε καθένα από τους δύο αυτούς πόλους φιλοξενούνται συγκεκριμένα σύνδρομα (π.χ. κατάθλιψη ως εσωτερικευμένο πρόβλημα και εναντιωματική προκλητική συμπεριφορά ως εξωτερικευμένο πρόβλημα). Σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (APA, 2000) τα εξωτερικευμένα σύνδρομα που εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα είναι η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητα, η διαταραχή διαγωγής, η εναντιωματική και προκλητική συμπεριφορά και η διαταραχή της προσαρμογής. Όσον αφορά δε στα εσωτερικευμένα σύνδρομα, αυτά που εμφανίζονται πιο συχνά είναι ο ιδεοψυχαναγκασμός, η γενικευμένη αγχώδης διαταραχή, η κοινωνική φοβία, το άγχος του αποχωρισμού, η μετατραυματική διαταραχή άγχους και η κατάθλιψη.

Στο προφίλ σχολικής ηλικίας (6-18 ετών) του Συστήματος Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση (ΣΑΕΒΑ, Achenbach System of Empirically Based Assessment, ASEBA), στα εσωτερικευμένα προβλήματα τοποθετούνται τα σύνδρομα Άγχος-Κατάθλιψη, Απόσυρση-Κατάθλιψη και Σωματικά Ενοχλήματα. Τα σύνδρομα Παράβαση Κανόνων και Επιθετική Συμπεριφορά τοποθετούνται κάτω από τον τίτλο Εξωτερικευμένα Προβλήματα. Τέλος, τα σύνδρομα Κοινωνικά Προβλήματα, Προβλήματα Σκέψης και Προβλήματα Προσοχής δεν τοποθετούνται σε καμία ομάδα. Τα χαρακτηριστικά συμπτώματα αυτών των εξωτερικευμένων και εσωτερικευμένων συνδρόμων, όπως επίσης των υπόλοιπων προβλημάτων παρουσιάζονται παρακάτω (πίνακας Νο1). Παράλληλα με τα σύνδρομα αυτά εκθέτονται και τα αποτελέσματα από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου Child Behavior Checklist-CBCL (του ΣΑΕΒΑ) σε 50 γονείς (33 αρρένων και 17 θηλέων) παιδιών και εφήβων από 6-18 ετών, που επιλέχθηκαν τυχαία από διάφορα κοινωνικοοικονομικά στρώματα του Νομού Αττικής.

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε κατά τη διάρκεια της ψυχοπαιδαγωγικής αξιολόγησης την οποία είχαν ζητήσει οι ίδιοι οι γονείς από το γράφοντα (επισκέψεις γονέων και παιδιών σε ιδιωτικό χώρο διάγνωσης και αντιμετώπισης προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς από το Σεπτέμβριο του 2005 έως τον Ιούνιο του 2009), προκειμένου να διαγνωστούν και να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα μάθησης ή / και συμπεριφοράς των παιδιών τους. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι στο 74% των περιπτώσεων αυτών συνυπήρχαν δύο ή περισσότερα σύνδρομα.

**Πίνακας 1.**

Προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν παιδιά και έφηβοι με δυσκολίες στη μάθηση και στη συμπεριφορά σύμφωνα με το CBCL του συστήματος (ΣΑΕΒΑ), (N = 50, A=33, K=17).

Παρατηρήθηκε ποσοστό 74% συνύπαρξης δύο ή περισσότερων συνδρόμων.

| Κλίμακες συνδρόμων           | Ενδεικτικά συμπτώματα                                                                                                                                         | Ποσοστό (%) και αριθμός Αγοριών / Κοριτσιών (A / K) |
|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| Αγχος / Κατάθλιψη            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Κλαίει πολύ</li> <li>• Φοβάται</li> <li>• Αισθάνεται ανάξια</li> <li>• Νευρική</li> </ul>                            | 30% (9A / 6K)                                       |
| Απόσυρση / Κατάθλιψη         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Προτιμά μόνη</li> <li>• Δεν μιλά</li> <li>• Μυστικοπαθής</li> <li>• Ντροπαλή-δειλή</li> </ul>                        | 38% (12 / 7)                                        |
| Σωματικά ενοχλήματα          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Έχει ζαλάδες</li> <li>• Υπερβολικά κουρασμένη</li> <li>• Διάφοροι πόνοι</li> <li>• Πονοκέφαλοι</li> </ul>            | 16% (5 / 3)                                         |
| Κοινωνικά προβλήματα         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Εξαρτημένη</li> <li>• Δεν τα πάει καλά με τους συνομηλίκους</li> <li>• Την πειράζουν, μη αγαπητή</li> </ul>          | 40% (15 / 5)                                        |
| Προβλήματα σκέψης            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ακούει πράγματα</li> <li>• Βλέπει πράγματα</li> <li>• Παράξενη συμπεριφορά</li> <li>• Παράξενες ιδέες</li> </ul>     | 24% (6 / 6)                                         |
| Προβλήματα προσοχής          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Απρόσεκτη</li> <li>• Δε συγκεντρώνεται</li> <li>• Δεν μπορεί να σταθεί ακίνητη</li> <li>• Σε σύγχυση</li> </ul>      | 52% (20 / 6)                                        |
| Παράβαση κανόνων             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Δεν αισθάνεται τύψεις</li> <li>• Κακοί φίλοι</li> <li>• Ψέματα, εξαπατά</li> <li>• Σκασιαρχείο</li> </ul>            | 12% (10 / 2)                                        |
| Επιθετική συμπεριφορά        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Αντιμιλά</li> <li>• Σκληρή, μοχθηρή</li> <li>• Επιτίθεται σε άλλους</li> <li>• Καταστρέφει πράγματα άλλων</li> </ul> | 32% (11 / 5)                                        |
| Κανένα πρόβλημα συμπεριφοράς |                                                                                                                                                               | 2% (1K)                                             |

Οι McConaughy & Skiba (1994) αναφέρουν ότι παρατηρούνται υψηλές συχνότητες συνύπαρξης διαφορετικών εξωτερικευμένων (π.χ. ΔΕΠ-Υ και διαταραχή διαγωγής) και εσωτερικευμένων συνδρόμων (π.χ. μεικτή διαταραχή άγχους και κατάθλιψης). Είναι όμως εξίσου σημαντικό να έχουμε υπόψη μας ότι το 75% των μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση παρουσιάζει επίσης ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες (Kavale & Forness, 1996). Σε σχετική έρευνα (Κανδαράκης, 2002β) βρέθηκε ότι οι μαθητές της ΣΤ τάξης Δημοτικού Σχολείου με χαμηλή σχολική επίδοση, οι οποίοι φοιτούν σε κανονικά σχολεία, παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα στην ενδοπροσωπική και στη διαπροσωπική τους προσαρμογή από τους συμμαθητές τους με υψηλή-μέτρια σχολική επίδοση. Στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι η κοινωνιομετρική θέση των μαθητών επηρεάζεται τόσο από τη σχολική τους επίδοση όσο και από το βαθμό της διαπροσωπικής τους προσαρμογής (και οι δύο αυτές επιδράσεις είναι ανεξάρτητες και προσθετικές και εξηγούν από μόνες τους το 47% της μεταβλητότητας που παρουσιάζει η δημοτικότητα των 114 μαθητών του δείγματος).

Επίσης, έχει βρεθεί ότι οι μαθητές που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς συχνά έχουν ελλείψεις στο γνωστικό (Kauffman, 2006· Nelson et al., 2005), το γλωσσικό (Gallagher, 1999· Nelson et al., 2005) και τον ακαδημαϊκό τομέα (Anderson et al., 2001· Gresham, 1992). Βάσει αυτών των στοιχείων δεν είναι δυνατό να διαχωρίσουμε τη μάθηση από τη συμπεριφορά, διότι το ένα επηρεάζει το άλλο και τα δύο συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά στη σχολική επιτυχία. Υποστηρίζεται λοιπόν ότι οι κοινωνικές και οι ακαδημαϊκές δεξιότητες συσχετίζονται χωρίς όμως να λειτουργούν υπό την έννοια αιτίου κι αποτελέσματος (Abikoff et al., 2002). Προφανώς διαφορετικές διαταραχές μπορούν να συνυπάρχουν, δυσκολεύοντας τόσο τη διάγνωση όσο και την αντιμετώπισή τους (Κανδαράκης, 2004). Παρακάτω αναφέρονται οι δυσκολίες που συνήθως εμφανίζουν οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή/και μάθησης (Kandarakis & Poulos, 2008) και που οι ειδικοί οφείλουν να αξιολογήσουν προκειμένου να διαμορφώσουν κατάλληλα προγράμματα αντιμετώπισής τους (πίνακας Νο2).

## **Β. Προσδιορισμός του όρου «διαδικασία ψυχοπαιδαγωγικής αξιολόγησης προβλημάτων συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων»**

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό συστατικό στοιχείο κάθε κοινωνικής διεργασίας. Αποτελεί ένα θεσμό που συνδέεται τόσο με το σύστημα οργάνωσης και διοίκησης των κρατών όσο και με όλα τα θέματα-προβλήματα της εκπαιδευτικής πολιτικής που αυτά εφαρμόζουν. Αν και παρατηρείται ανομοιογένεια μεταξύ των διαδικασιών εκπαιδευτικής αξιολόγησης που εφαρμόζονται τόσο στα κράτη της Ε.Ε. όσο και στις Η.Π.Α., είναι κοινώς αποδεκτό ότι η αξιολόγηση

## Πίνακας 2.

Δυσκολίες που συνήθως παρουσιάζουν οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή/και μάθησης

| Μη Ακαδημαϊκές<br>δυσκολίες                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Ακαδημαϊκές<br>δυσκολίες                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Προβλήματα<br>συμπεριφοράς                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Στην αντίληψη</li> <li>• Στη συγκέντρωση</li> <li>• Στη μνήμη</li> <li>• Στη μεταγνωστική ενημερότητα</li> <li>• Στη λειτουργία του γλωσσικού συστήματος</li> <li>• Στον οπτικοκινητικό συντονισμό</li> <li>• Στον προσανατολισμό στο χώρο και την αίσθηση του χώρου</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Στην ανάγνωση</li> <li>• Στην κατανόηση του περιεχομένου των κειμένων που ακούει ή / και διαβάζει</li> <li>• Στη γραπτή έκφραση</li> <li>• Στη γραφή</li> <li>• Στην ορθογραφία</li> <li>• Στα μαθηματικά (πράξεις, κατανόηση του προβλήματος, συλλογιστική)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Στην κοινωνική προσαρμογή</li> <li>• Στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων</li> <li>• Στην αυτοαντίληψη</li> <li>• Στην αυτοεκτίμηση</li> <li>• Στην απόδοση των αιτιών</li> </ul> |

*Προσαρμοσμένο από τους Kandarakis & Poulos (2008)*

αυτή έχει ως αφετηρία της την πλήρη και άνευ όρων παραδοχή της οντότητας όλων των μαθητών, τονίζοντας τη διαφορετικότητα και την ιδιαιτερότητά τους. Εστιάζει το ενδιαφέρον της στην αξιολόγηση του επιτελούμενου εκπαιδευτικού έργου και αποσκοπεί στη βελτίωση της παρεχόμενης παιδείας. Αναφέρεται σε ποιοτικές διακρίσεις αξιολογικής κλίμακας οπότε και διαφοροποιείται από τη «μέτρηση», με την οποία έχουμε ποσοτικές διακρίσεις αριθμητικής κλίμακας ισοδύναμες με τους βαθμούς των τεστ (σχολικών και ψυχολογικών). Είναι τέλος μία σύνθετη, πολυδιάστατη διαδικασία σύνδεσης της συμπτωματολογίας των προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς με τα πιθανά αίτιά τους και τη διαμόρφωση και εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων αντιμετώπισής τους.

Οι διάφορες μορφές αξιολόγησης που εφαρμόζονται από τους ειδικούς εξαρτώνται από το είδος του προβλήματος και το πλαίσιο έκφρασής του. Όταν η διαδικασία αυτή είναι συνεχής, συστηματική και στηρίζεται στην άμεση παρατήρηση, προκειμένου να περιγράψει λειτουργικά τη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο και στο σπίτι, καλείται ΨυχοΠαιδαγωγική Αξιολόγηση (ΨΠ.Α.).

Η (ΨΠ.Α). αποτελεί μια διαδικασία αναγνώρισης και ανάλυσης των προβληματικών συμπεριφορών, εφαρμογής και ελέγχου των στρατηγικών αντιμετώπισής τους. Επιδιώκει την εκπαιδευτική εγκυρότητα αφού πραγματοποιείται στο σχολείο, ελέγχει διαρκώς την πορεία προόδου των μαθητών και ενδιαφέρεται να αναγνωρίσει εάν ο μαθητής έχει: ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, νοητική υστέρηση, προβλήματα συγκέντρωσης, προβλήματα συμπεριφοράς, όπως επίσης και να προσδιορίσει: ποιες είναι οι σχολικές και γνωστικές

δυνατότητες και αδυναμίες, ποιες είναι οι κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές που θα συμβάλουν στην πρόοδό του, ποιο ρόλο παίζει το περιβάλλον (σχολικό και οικογενειακό) στην έκδηλη συμπεριφορά και ποιες τροποποιήσεις του θα χρειαστεί να γίνουν προκειμένου να συμβάλει θετικά στην προσαρμογή του μαθητή.

Η (ΨΠ.Α) διαφοροποιείται από την παραδοσιακή και κυρίως ψυχολογική μορφή αξιολόγησης διότι δεν αποδίδει τα αίτια των προβλημάτων συμπεριφοράς στο ίδιο το παιδί. Επίσης, ενώ στην παραδοσιακή αξιολόγηση δίνεται έμφαση στην ανεύρεση των κοινών χαρακτηριστικών συμπτωμάτων της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού τα οποία εμπεριέχονται σε σύνδρομα, είναι καθολικά και ισχύουν σε συγκεκριμένες ομάδες ατόμων (π.χ. η ομάδα των ατόμων με διπολική διαταραχή), στην (ΨΠ.Α) η προβληματική συμπεριφορά προσεγγίζεται κυρίως ιδιογραφικά (περιγραφικά, εξατομικευμένα, ολιστικά). Στην (ΨΠ.Α) η καλή νομοθετική γνώση του αξιολογητή παίζει δευτερεύοντα ρόλο και συμβάλλει στη διαμόρφωση έγκυρων υποθέσεων σε ιδιογραφικό επίπεδο καθώς επίσης και στην επιλογή μιας στρατηγικής, η οποία σύμφωνα με σχετικές έρευνες θεωρείται κατάλληλη για μαθητές με παρόμοιες συμπεριφορές.

Η (ΨΠ.Α) σέβεται το αναπτυξιακό στάδιο που διανύει το παιδί και διερευνά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (ιδιοσυγκρασία, νοημοσύνη, υγεία, κίνητρα, ενδιαφέροντα) και τον τρόπο αλληλεπίδρασής του με τα άτομα του περιβάλλοντός του (τόσο στο παρόν όσο και στο παρελθόν). Συλλέγει πληροφορίες από μια ποικιλία πηγών με διάφορες τεχνικές και εργαλεία (ερωτηματολόγια, συνέντευξη, τεστ σχολικής επίδοσης...), θεωρώντας ότι τα προβλήματα που εντοπίζονται κατά τη στιγμή της εξέτασης είναι διαπεριστασιακά και διαχρονικά. Ο πίνακας που ακολουθεί (No 3) παρουσιάζει τις διαφορές μεταξύ των δύο μεθόδων αξιολόγησης.

Τέλος, η (ΨΠ.Α) χρησιμοποιεί ιδιαιτέρως την τεχνική της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς, σύμφωνα με την οποία συλλέγονται πληροφορίες σχετικές με την σύνδεση του τι προηγείται της συμπεριφοράς που ακολουθεί και του αποτελέσματός της. Αποσκοπεί δε στο να προσδιορίσει την αιτία ή τη λειτουργικότητα της συμπεριφοράς (υποτιθέμενα κέρδη στο άτομο). Μόλις η αιτία προσδιοριστεί δομείται και εφαρμόζεται στρατηγική αντιμετώπισης του προβλήματος, τόσο στο περιβάλλον του μαθητή όσο και στον ίδιο, προκειμένου να μειωθεί η έντασή του και να αντικατασταθούν οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές και σκέψεις με λειτουργικότερες. Η διαδικασία ψυχοπαιδαγωγικής αξιολόγησης παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (No 4).

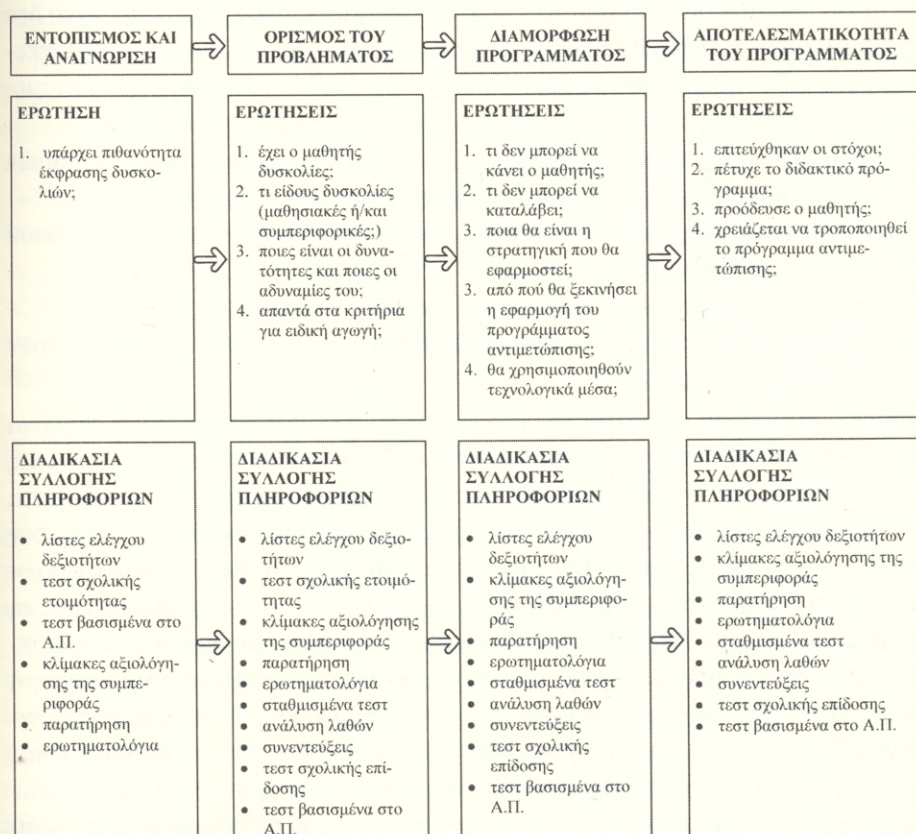
### Πίνακας 3.

Διαφορές μεταξύ παραδοσιακής ψυχολογικής αξιολόγησης που εφαρμόζεται από ειδικούς σε δημόσια και ιδιωτικά ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και της προτεινόμενης ενδοσχολικής ψυχοπαιδαγωγικής αξιολόγησης των προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης

| Παραδοσιακή ψυχολογική αξιολόγηση | Ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση         |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| Νομοθετική                        | Ιδιογραφική και νομοθετική         |
| Έμμεση                            | Άμεση                              |
| Εστιάζει στο παιδί                | Εστιάζει στο περιβάλλον / ολιστική |
| Στατική                           | Διαρκής                            |
| Περιστασιακή                      | Διαπεριστασιακή                    |
| Έλλειψη εκπαιδευτικής εγκυρότητας | Εκπαιδευτικά έγκυρη                |

### Πίνακας 4.

Προτεινόμενη διαδικασία ψυχοπαιδαγωγικής αξιολόγησης προβλημάτων συμπεριφοράς



## Γ. Σχολείο και μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς

Οι μαθητές με σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν σοβαρές προκλήσεις για τα σχολεία, τους δασκάλους, τους γονείς, τους συμμαθητές τους. Επίσης είναι προφανές ότι η περιφρόνηση από το ίδιο το παιδί των κανόνων και των προσδοκιών του σχολικού και του οικογενειακού του περιβάλλοντος συχνά οδηγεί σε συμπεριφορές που έχουν αρνητικές συνέπειες για το παιδί (τιμωρίες, απομόνωση, λεκτική ή σωματική βία) είτε στην ενδοπροσωπική (σχέση με τον εαυτό του) είτε στη διαπροσωπική του προσαρμογή (σχέσεις με τους γονείς, δασκάλους, συνομηλίκους και γενικά τους συνανθρώπους του). Αυτές οι συμπεριφορές δημιουργούν χαοτικές καταστάσεις στο σχολικό περιβάλλον και αφορούν στην πειθαρχία, τη διδασκαλία και την επικοινωνία. Η κοινωνία και το σχολείο οφείλει να βοηθήσει τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίζοντάς τα ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρέχοντάς τους κατάλληλα εκπαιδευτικά και ψυχοθεραπευτικά προγράμματα για την καλύτερη δυνατή ένταξή τους.

Στην Ελλάδα όμως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά δεν εξυπηρετούνται όπως θα έπρεπε από τα σχολεία και τα ΚΕΔΔΥ. Πιο συγκεκριμένα ο Συνήγορος του Πολίτη (2008), αναφέρει ότι παρατηρείται πλημμελής εφαρμογή των προβλέψεων της νομοθεσίας στα εξής θέματα:

1. στην οργάνωση και στελέχωση των προβλεπόμενων ειδικών δομών ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης)
2. στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών των τάξεων του γενικού σχολείου όπου φοιτούν μαθητές με ε.ε.α.
3. στην υλοποίηση του θεσμού της παράλληλης στήριξης
4. στην εφαρμογή ειδικά προσαρμοσμένων αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με ε.ε.α.

Επίσης, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι τα σχολεία δεν θεωρούν ότι είναι υπεύθυνα για την αντιμετώπιση των ψυχικών διαταραχών των μαθητών τους (Walker et al. 2004). Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι μαθητές με προβλήματα διαγωγής και παραβατικότητας συνειδητά παρεκτρέπονται και γι' αυτό δεν έχουν «πραγματική δυσκολία» σε αντίθεση με τους μαθητές με εσωτερικευμένες διαταραχές (άγχος, κατάθλιψη, φόβοι), οι οποίοι δεν ευθύνονται για τη συμπεριφορά τους. Φαίνεται πως θεωρούν ότι τα άτομα με διαταραχές συμπεριφοράς συνειδητά επιλέγουν και εκδηλώνουν την ιδιαίτερη συμπεριφορά τους, ενώ τα άτομα με διαταραχές στο συναίσθημα δεν μπορούν να την ελέγξουν. Η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ψυχοπαιδαγωγικής συμβουλευτικής και ειδικής αγωγής όπως και το ότι αρκετοί εξακολουθούν να θεωρούν κύριο επαγγελματικό τους καθήκον το να διδάσκουν και όχι τόσο το να παιδαγωγούν (να συμβάλλουν δηλαδή θετικά στην ομαλή ενδοπροσω-

πική και διαπροσωπική προσαρμογή και πρόοδο των μαθητών τους), εξηγεί σε ένα βαθμό τη στάση τους αυτή.

Όπως αναφέρει ο Kauffman (2006), τα σχολεία φαίνεται ότι παίζουν αρνητικό ρόλο στο να εμποδιστεί η έκφραση των διαταραχών της συμπεριφοράς σε παιδιά που βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου στο νηπιαγωγείο, μέσα από προσπάθειες που αποσκοπούν στην προστασία τους από το στιγματισμό, ο οποίος συνδέεται με την πρώιμη διαδικασία εντοπισμού και αναγνώρισης. Η έρευνα όμως είναι σαφής και αναφέρει ότι οι μαθητές που δε θα έχουν επιτύχει μέχρι την ηλικία των 8 ετών να κοινωνικοποιηθούν επαρκώς θα εξακολουθήσουν να έχουν και μεγαλώνοντας, σε κάποιο βαθμό, αντικοινωνική συμπεριφορά (Walker et al., 2004). Είναι σαφές ότι όσο πιο αργά ξεκινήσουν οι προσπάθειες αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς με επιστημονικές μεθόδους τόσο μεγαλύτερη δυσκολία θα υπάρξει στην υλοποίηση των στόχων τους (Gresham, 1991). Ο έγκαιρος εντοπισμός και η πρώιμη παρέμβαση δίνουν ελπίδες. Ιδιαίτερος όταν προβλέπεται ότι παραπάνω από 20% των μαθητών μεγαλώνοντας θα χρειαστούν ψυχιατρική διάγνωση που θα απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, θεραπεία και υποστήριξη (Angold, 2000).

Χρειάζεται, λοιπόν, μια συστηματική προσέγγιση αξιολόγησης των αναγκών των μαθητών και παρέμβαση θετικής πορείας προόδου, μέσα σε ένα πλαίσιο προσεκτικά επιλεγμένων επιστημονικών στρατηγικών διδασκαλίας και θεραπευτικών παρεμβάσεων. Επίσης είναι απαραίτητο να γίνει αλλαγή στη διαδικασία αξιολόγησης των προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης. Μια αλλαγή όπου τα σχολεία θα αναγνωρίζουν εγκαίρως, θα εμποδίζουν και θα ανταποκρίνονται στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες, μέσα από την αξιολόγηση του κατά πόσο η διδασκαλία και οι παρεμβάσεις που εφαρμόζουν επαρκούν και ταιριάζουν στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών τους (Gresham, 2003).

## **Δ. Μειώνοντας την πιθανότητα εμφάνισης προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο**

Η συμπεριφορά είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ποικίλων περιβαλλοντικών και γενετικών παραγόντων. Τα σχολεία δεν μπορούν να επέμβουν και να τροποποιήσουν το γενετικό υλικό. Πρόσφατες όμως έρευνες αναφέρουν ότι τα γονίδια, τα οποία επηρεάζουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, ενεργοποιούνται ή περιορίζουν την έκφρασή τους σύμφωνα με τις επιταγές του περιβάλλοντος (Κανδαράκης, 2007). Έτσι εάν τα σχολεία οργανωθούν και λειτουργήσουν με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχουν σε νευραλγικούς τομείς τις κατάλληλες υπηρεσίες προκειμένου να μειώσουν τους παράγοντες κινδύνου, τότε λιγότερα παιδιά θα εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς που επηρεάζουν αρνητικά τη σχολική τους προσαρμογή και επιτυχία. Οι τομείς αυτοί,

στους οποίους το σχολείο οφείλει να δράσει παρέχοντας τις κατάλληλες υπηρεσίες, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (No 5).

### Πίνακας 5.

*Τομείς στους οποίους το σχολείο οφείλει να δράσει και πιθανές ενέργειες στις οποίες μπορεί να προβεί προκειμένου να αντιμετωπίσει τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών του*

| ΤΟΜΕΙΣ                                                                 | ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΟΦΕΙΛΕΙ:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Οργάνωση και λειτουργία του σχολείου και της τάξης                  | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. να διακρίνεται για τη δημοκρατικότητα και τον ανθρωπισμό του</li> <li>2. να έχει υψηλές προσδοκίες που αφορούν σε θέματα μάθησης και συμπεριφορών και να βοηθά τους μαθητές του να τις πραγματοποιούν</li> <li>3. να επικοινωνεί με σαφήνεια τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις του σε θέματα μάθησης και συμπεριφοράς σε όλους τους μαθητές</li> <li>4. να έχει ένα συγκεκριμένο σύστημα ενθάρρυνσης και σταδιακής διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των α.μ.ε.ε.α.</li> <li>5. να ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών τόσο σε θέματα μάθησης όσο και σε θέματα αντιμετώπισης πειθαρχικών προβλημάτων</li> <li>6. να εμπλέκει το διδακτικό προσωπικό (τόσο το δικό του όσο και της εκπαιδευτικής περιφέρειάς του), τους μαθητές, τους γονείς και τα μέλη της κοινότητας στη διαδικασία διαμόρφωσης και εφαρμογής κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής σε θέματα αντιμετώπισης προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς</li> </ol> |
| 2. Σχολική επίδοση και πρόωπη παρέμβαση                                | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. να είναι σε θέση να εντοπίζει εγκαίρως τα παιδιά που βρίσκονται στη ζώνη κινδύνου εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς και μαθησιακών δυσκολιών και να τα αντιμετωπίζει κατάλληλα</li> <li>2. να αξιολογεί τις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες όλων των μαθητών του</li> <li>3. να οργανώνει την ένταξη των α.μ.ε.ε.α. στην κανονική τάξη</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 3. Συμμετοχή γονέων, ιατρο-παιδαγωγικών κέντρων και τοπικών κοινοτήτων | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. να επιδιώκει την εμπλοκή των γονέων στη διαμόρφωση σχεδίου βελτίωσης της λειτουργίας του</li> <li>2. να ασκεί ατομικά και ομαδικά συμβουλευτική στους γονείς σε θέματα μάθησης, συμπεριφοράς και διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους</li> <li>3. να συνεργάζεται με ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και ειδικούς επιστήμονες</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 4. Επιστημονική εξέλιξη του προσωπικού                                 | Διαρκής επιμόρφωση των δασκάλων σε θέματα ειδικής παιδαγωγικής και εφαρμογής της ψυχοπαιδαγωγικής συμβουλευτικής στο σχολείο. Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας με εξειδικευμένους επιστήμονες και ειδικούς παιδαγωγούς.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν με επάρκεια τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο πρέπει:

1. Να απαλλαχτεί η παιδαγωγική και η ειδική αγωγή από την κατηγοριοποίηση του νοσολογικού πλαισίου ορισμού των προβλημάτων συμπεριφοράς της ψυχιατρικής και τα προβλήματα αυτά να αντιμετωπίζονται, υπό το πρί-

σμα της ψυχοπαιδαγωγικής της ένταξης, ολιστικά, ανθρώπινα, ως πρόκληση για το σχολείο και τον εκπαιδευτικό κι όχι ως ανεπάρκεια του παιδιού.

2. Να γίνει έγκυρη καταγραφή των προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης
3. Να υπάρξει πρώιμη αναγνώριση / εντοπισμός (όλα τα παιδιά να ελέγχονται για ευδιάκριτες προβληματικές συμπεριφορές) και επιστημονικά έγκυρη παρέμβαση, όπου χρειάζεται.
4. Η αξιολόγηση να εστιάζει στις ικανότητες (έμφαση στη θεωρία της πολλαπλής ευφυΐας), στην επιτυχία του μαθητή (και όχι απλά στην αποτυχία) και στην βελτίωση των συνθηκών του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντός του
5. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς που θα εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί να αποβλέπουν:
  - Στον εντοπισμό της αιτίας του προβλήματος. Η προβληματική συμπεριφορά είναι φανερή, οι λόγοι όμως που οδηγούν σε αυτή δεν είναι πάντοτε ορατοί.
  - Στην εφαρμογή ειδικών στρατηγικών μάθησης (Κανδαράκης, 1994· Kandarakis & Poulos, 2008), οργάνωσης και λειτουργίας της τάξης τους (Κανδαράκης, 2001, 2002α).
  - Στην αναπροσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος. Η διασπαστικότητα είναι αρκετές φορές το αποτέλεσμα ακατάλληλου προγράμματος και αναποτελεσματικής διδασκαλίας. Όταν αναζητούμε την αιτία της προβληματικής συμπεριφοράς, ελέγχουμε εάν τα Α.Π. έχουν τροποποιηθεί για να προσεγγίσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των α.μ.ε.ε.α. (π.χ. υπάρχουν οπτικά ερεθίσματα και τάξεις ολιγάριθμες, για να μπορεί ο εκπαιδευτικός να προσφέρει εξατομικευμένη βοήθεια;).
  - Στη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων (Κανδαράκης, 2007β, σ. 122-135)
  - Στη συμμετοχή και συνεργασία των γονέων.

## Ε. Επίλογος

Διανύοντας τον εικοστό πρώτο αιώνα το ελληνικό σχολείο χρειάζεται να εφαρμόσει μια συστηματική στρατηγική (ΨΠ.Α) των αναγκών και των ικανοτήτων των μαθητών του, προκειμένου να συμβάλει θετικά στην πρόοδό τους. Είναι σημαντικό να αξιολογηθούν κατά πόσο το περιβάλλον διδασκαλίας και οι στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων μάθησης ή / και συμπεριφοράς, που εφαρμόζονται από το εκπαιδευτικό προσωπικό, στηρίζονται στις ικανότητες των μαθητών του και ταιριάζουν στις πραγματικές τους ανάγκες, ώστε να συμβάλουν πραγματικά στη σχολική επιτυχία τους. Ως προϋπόθεση υλο-

ποίησης του στόχου αυτού είναι απαραίτητη η αλλαγή της παραδοσιακής ψυχολογικής αξιολόγησης των προβλημάτων συμπεριφοράς που εφαρμόζεται στις μέρες μας από τους ειδικούς στα διάφορα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα. Η αλλαγή αυτή μπορεί να γίνει πραγματικότητα, μόνο εάν το ίδιο το σχολείο, με αιχμή του δόρατος τον εκπαιδευτικό σε ρόλο ψυχοπαιδαγωγού συμβούλου (Κανδαράκης, 2004), καταφέρει να αναγνωρίζει εγκαίρως και να ανταποκρίνεται με επάρκεια στις ακαδημαϊκές και ψυχοκοινωνικές ανάγκες όλων των μαθητών του. Το σχολείο αυτό θα διακρίνεται όχι μόνο για τις δομές και τα ειδικά συστήματα αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς που θα διαθέτει αλλά και για την ανθρωπιά του. Θα είναι ένα ανθρωποκεντρικό σχολείο που θα κινείται στο μονοπάτι που ορίζουν οι τέσσερις βασικές αρχές της Σύμβασης της Unicef για τα δικαιώματα του παιδιού (1989): της μη-διάκρισης του παιδιού (άρθρο 2), της παροχής του καλύτερου που το συμφέρει (άρθρο 3), της συμβολής στην ολοκληρωμένη φυσική, πνευματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξή του (άρθρο 6) και της ισότιμης συμμετοχής σε θέματα που αφορούν στη ζωή άρα και στην εκπαίδευσή του (άρθρο 12).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abikoff, H.B., Jensen, P.S., Arnold, L.L.E., Hoza, B., Hechtman, L., Pollack, S. et al. (2002). Observed classroom behavior of children with ADHD: Relationship to gender and comorbidity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30, 349-359.
- Achenbach, T. & Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Research Center for Children, Youth, and Families.
- Achenbach, T. & Rescorla, L. (2003). *Εγχειρίδιο για τα Ερωτηματολόγια και Προφίλ Σχολικής Ηλικίας του ΣΑΕΒΑ*, επιμ. Αλεξάνδρα Ρούσσου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Εταιρεία για την Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων.
- American Psychiatric Association [APA] (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC.
- Anderson, J.A., Kutash, K. & Duchnowski, A.J. (2001). A comparison of the academic progress of students with EBD and students with LD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9, 106-115.
- Angold, A. (2000). *Preadolescent screening and data analysis*. Paper presented at the 2nd Annual Expert Panel Meeting on Preadolescent Screening Procedures. Sponsored by the Substance Abuse and Mental Health Services Administration, National Institutes of Health, Washington, DC.
- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα θέματα της ειδικής παιδαγωγικής. Προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*, Αθήνα, Ατραπός.
- Gallagher, T.M. (1999). Interrelationships among children's language, behavior, and emotional problems. *Topics in Language Disorders*, 19, 1-5.
- Gresham, F.M. (1992). Social skills and learning disabilities: Causal, concomitant, or co relational. *School Psychology Review*, 21, 348-360.
- Gresham, F.M. (1991). Conceptualization behavior disorders in terms of resistance to intervention. *School Psychology Review*, 20, 23-36.

- Gresham, F.M. (2003). Establishing the technical adequacy of functional behavioural assessment. Conceptual and measurement challenges. *Behavioural Disorders*, 28, 282-298.
- Κανδαράκης, Α. (1994). Η τεχνική της μεταγνώσης στη διδακτική προσέγγιση της παιδικής λογοτεχνίας, *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, 9, 55-61, Αθήνα, Βιβλιογονία.
- Κανδαράκης, Α. (2001). Πρόγραμμα αντιμετώπισης πειθαρχικών προβλημάτων σε μία σχολική τάξη. (Γνωστική- Συμπεριφορική προσέγγιση), *Ανοιχτό σχολείο*, 81, 33-36.
- Κανδαράκης, Α. (2002α). Πρόγραμμα αντιμετώπισης πειθαρχικών προβλημάτων σε μία σχολική τάξη. (Γνωστική- Συμπεριφορική προσέγγιση), *Ανοιχτό σχολείο*, 82, 39-41
- Κανδαράκης, Α. (2002β). *Η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική προσαρμογή των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και η επίδρασή της στις σχέσεις με τους συμμαθητές, διδακτορική διατριβή*, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Κανδαράκης, Γ.Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς ; Θεωρητική διερεύνηση – πρακτική αντιμετώπιση*, Αθήνα, Σαββάλας.
- Κανδαράκης, Α. (2007α). Πώς οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών του. *Τόμος πρακτικών από διεπιστημονική ημερίδα με θέμα «Το σχολείο ως χώρος παραγωγής και συντήρησης στερεοτύπων»*, Αθήνα, Σχολή Μωραΐτη.
- Κανδαράκης, Α. (2007β). *Ιδιοσυγκρασία και σχολική προσαρμογή*. Αθήνα, Gutenberg.
- Kandarakis, A.G. & Poulos, M.S. (2008). Teaching Implications of Information - Processing Theory and Evaluation Approach of Learning Strategies using LVQ Neural Network. *WSEAS, Transactions on Advances in Engineering Education*, 3, 5, 111-119.
- Kavale, A.K. & Forness, S. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: A metanalysis, *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.
- Kauffman, J.M. (2006). *Characteristics of children's behavior disorders*. (7th ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Κουρκούτας, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνος, Κ. (1997). *Η συμβουλευτική στην εκπαίδευση*, τομ Α': *Θεωρία*, Αθήνα, έ.σ.
- McConaughy, S.H. & Skiba, R.J. (1994). Comorbidity of externalizing and internalizing problems. *School Psychology Review*, 22,421-436.
- Nelson, J.R., Benner, G.H. & Gonzalez, J.E. (2005). An investigation of the effects of a pre-reading intervention on the early literacy skills of children at risk of emotional disturbance and reading problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13, 3-12.
- Nishioka, V., Zeller, R., Severson, H. & Feil, E. (2000). Casual factors and 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.
- Πολυχρονπούλου, Σ. (1995). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα, έ.σ.
- Rowe, K., Pollard, J. & Rowe, K. (2005 May). *Literacy, Behaviour and Auditory Processing: Does teacher professional development make a difference?* Background paper to Rue Wright Memorial Award presented at the Royal Australasian College of Physicians Scientific Meeting Wellington, New Zealand.
- Συνήγορος του Πολίτη, (2008). *Συμβολή του Συνηγόρου του Πολίτη στον Δημόσιο Διάλογο για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση με αφορμή την παρουσίαση Σχεδίου Νόμου από το Υπ.Ε.Π.Θ.* Μάιος 2008, Retrieved from [http://www.specialeducation.gr/files/synhgoros\\_politi.doc](http://www.specialeducation.gr/files/synhgoros_politi.doc)
- UNICEF (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Retrieved from [http://www.unicef.gr/news/2007/crc\\_at18.php](http://www.unicef.gr/news/2007/crc_at18.php)

- Walker, H.M., Nishioka, V., Zeller, R., Severson, H. & Feil, E. (2000). Casual factors and 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.
- Walker, H.M., Ramsey E. & Gresham, F.M. (2004). *Antisocial behavior in school: Evidence-based practices* (2nd ed). Belmont, CA: Wadsworth / Thomson Learning.
- Wodrich, D.L., Spencer, M.L.S. & Daley, K.B. (2006). Combining RTI and Psychoeducational Assessment: What We Must Assume to Do Otherwise. *Psychology in the Schools*, 43, 797-80.

## Abstract

Students with behavioral difficulties are often unserved or underserved by schools and by mental health systems in Greece. One reason for the incorrect evaluation of these students is the traditional assessment practices that have been used to qualify students as eligible for special education. The purpose of this article is to demonstrate the psychoeducational assessment which has the important characteristic of treatment validity and contributes to beneficial outcomes for individuals with behavioral problems. This type of assessment is directly related to student outcomes and is useful for teachers and other professionals in either planning intervention or monitoring the effects of any intervention.

**Δρ. Ανδρέας Γ. Κανδαράκης**

Ψυχοπαιδαγωγός με ειδικευση στην ειδική αγωγή

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Πατριάρχου Γρηγορίου Ε, Νο 10,

Αγία Παρασκευή 153 41 Αθήνα

Τηλ. οικίας : 210 6542457

Τηλ. γραφείου / fax : 210 6923171

Email: [kaan@otenet.gr](mailto:kaan@otenet.gr)