



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας  
Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών  
Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών  
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών  
Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και  
Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Θετική Υποστήριξη της Συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου  
σε παιδιά με ή χωρίς επιθετική συμπεριφορά**

POST GRADUATE THESIS

**Positive Behavior Support at School in children with and without Ag-  
gressive Behavior**



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

**Κανέλλα Στέφα**  
Kanella Stefa

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Τρυφαίνη Σιδηροπούλου**  
Trifaini Sidiropoulou

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

# **Positive Behavior Support at School in children with and without Aggressive Behavior**

KANELLA STEFA

22094

nellystefa@yahoo.com

FIRST SUPERVISOR

Trifaini Sidiropoulou

SECOND SUPERVISOR

Andreas Marinos

AIGALEO 2024

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 08/07/24

Ονόματα εξεταστών

Υπογραφή

1<sup>ος</sup> Εξεταστής Τρυφαίνη Σιδηροπούλου

2<sup>ος</sup> Εξεταστής Ανδρέας Μαρίνος

## **Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας**

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Κανέλλα Στέφα του Δημητρίου, με αριθμό μητρώου 22094 φοιτήτρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Κανέλλα Στέφα

## Ευχαριστίες

Ευχαριστώ, τα «σχολικά παιδιά μου» στο ΕΝΕΕΓΥΛ ΩΡΩΠΟΥ για όσα με δίδαξαν και που αποτέλεσαν την αφορμή και την αιτία για τη συγγραφή της συγκεκριμένης μελέτης. «Πολλά πρέπει να αλλάξουν για να έχετε αυτό που σας αξίζει, σας υπόσχομαι να αγωνιστώ για εσάς, για το δικαίωμά σας στη Συμπερίληψη, αυτό σημαίνει για εμένα ότι θα αγωνίζομαι για έναν καλύτερο κόσμο. Όπου κι αν βρεθείτε στη ζωή σας, να θυμάστε ότι θα είστε για πάντα, ένας πολύτιμος θησαυρός μέσα στην ψυχή μου, από τον οποίο θα αντλώ, κατανόηση, ευγνωμοσύνη, ταπεινοφροσύνη, αξιοπρέπεια, τρυφερότητα κι ένα γλυκό χαμόγελο κάθε φορά που σας θυμάμαι.»

## Αφιερώσεις

Στον αείμνηστο Κύριο Μπέση που μου έδειξε πως να κυνηγάω τα όνειρά μου με πρόγραμμα, συνέπεια και επιμονή και που με οδήγησε στον δρόμο της γνώσης, όταν εγώ κοιτούσα αλλού.

Στην Αγνή Ζακοπούλου που πιστεύει σε εμένα πιο πολύ κι από εμένα, και που ήταν παρούσα, όταν τη χρειαζόμουν πιο πολύ.

Τέλος, στην οικογένειά μου, για την αστείρευτη υπομονή και στήριξη που μου προσφέρουν σε κάθε προσπάθειά μου να γίνω καλύτερη.

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Τα προβλήματα συμπεριφοράς και κυρίως η επιθετικότητα στο σχολείο, έχουν οδηγήσει την επιστημονική κοινότητα στην ανάγκη διαμόρφωσης προγραμμάτων που να ελαττώνουν τα προβλήματα αυτά. Στην παρούσα διπλωματική εργασία παρουσιάζεται η πρόταση της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς, ως μία εκπαιδευτική μέθοδος που στηρίζεται στις αρχές της Συμπεριφορικής Προσέγγισης και παρεμβαίνει στις μη λειτουργικές συμπεριφορές των μαθητών ενισχύοντας την υιοθέτηση θετικών εναλλακτικών συμπεριφορών.

**Σκοπός:** Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθεί η αποτελεσματικότητα ή μη της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και κυρίως της επιθετικότητας. Εξετάζεται το κατά πόσο η εφαρμογή και η δημιουργία τέτοιων προγραμμάτων μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να διευρύνουν το ρεπερτόριο των συμπεριφορών τους από δυσλειτουργικές σε λειτουργικές και να μπορέσουν να αναπτυχθούν ομαλά, βελτιώνοντας την ποιότητας ζωής τους μέσα στο σχολείο και εντέλει την ποιότητα ζωής του σχολείου. Σε τι βαθμό η εφαρμογή της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς εφαρμόζεται στα σχολεία και συνδέεται με αλλαγές στην προβληματική συμπεριφορά και κυρίως στην επιθετικότητα των μαθητών; Παράλληλα, θα επιχειρηθεί να δοθεί απάντηση στο ερώτημα του σε ποια περίπτωση δυσλειτουργικής συμπεριφοράς δείχνει η προσέγγιση αυτή να παρουσιάζει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, ποιοι οι περιορισμοί της και ποια τα δυνατά της σημεία;

**Μέθοδος:** Για τη διερεύνηση του θέματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Μελετήθηκαν βιβλία και άρθρα από τη σύγχρονη ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία.

**Αποτελέσματα:** Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει η ανάγκη συστηματικής οργάνωσης του σχολικού πλαισίου με τις αρχές της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς, καθώς αναδεικνύεται η θετική αποτελεσματικότητά της. Ωστόσο υπάρχουν σημαντικοί περιορισμοί οι οποίοι σχετίζονται κυρίως με το επίπεδο οργάνωσης και την ανάγκη απόλυτης συνέπειας στην οργάνωση αυτή, έτσι ώστε να εξασφαλίζονται τα θετικά αποτελέσματα. Ως προς αυτό φάνηκε ότι συχνά ο ανθρώπινος παράγοντας είναι ανασταλτικός για την επιτυχία του προγράμματος.

**Συμπεράσματα:** Η εφαρμογή του Σχολικού Μοντέλου Προώθησης της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς, αποτελεί μία ολοκληρωμένη πρόταση των ειδικών και μία αποτελεσματική πρακτική πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς, με θετική επίδραση στην επιθετικότητα, καθώς και στις κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες. Η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται από συγκεκριμένους παράγοντες, η εφαρμογή ή όχι των οποίων καθορίζει την επιτυχή έκβαση του προγράμματος. Η παρουσία περιορισμών και προβληματισμού δεν μειώνει την αξία του

συγκεκριμένου μοντέλου, αλλά οδηγεί σε περαιτέρω έρευνα για την αναδιαμόρφωση και βελτίωσή του.

**Λέξεις κλειδιά:** Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς, Προβλήματα Συμπεριφοράς, Επιθετική Συμπεριφορά,



## Abstract

**Introduction:** Behavioral problems, and especially aggression at school, have led the scientific community to the need to formulate programs that reduce these problems. This thesis presents the proposal of Positive Behavior Support, as an educational method that is based on the principles of the Behavioral Approach and intervenes in the dysfunctional behaviors of students by strengthening the adoption of positive alternative behaviors.

**Purpose:** The purpose of this work is to highlight the effectiveness or otherwise of Positive Behavioral Support at school level, in dealing with behavior problems and especially aggression. It is examined, to what extent the implementation and creation of such intervention can help students to expand their repertoire of their behaviors from dysfunctional to functional and to be able to develop smoothly, improving their quality of life in the school and the world part of school life. To what extent is the implementation of Positive Behavior Support implemented in schools and is it associated with changes in problematic behavior and especially in student aggression? At the same time, an attempt will be made to answer the question of in which case of dysfunctional behavior this approach shows to be more effective, what are its limitations and what are its strengths?

**Method:** To investigate the subject, the bibliographic review method was used. Books and articles from modern Greek and international literature were studied.

**Results:** Through the bibliographic review, the need for systematic organization of the school framework with the principles of Positive Behavior Support emerges, as its positive effectiveness is highlighted. However, there are significant limitations which are related to the level of organization and the need for absolute consistency in this organization, to ensure positive results. In this regard, it was seen that the human factor is often an obstacle to the success of the program.

**Discussion:** The implementation of the School model for the Promotion of Positive Behavior Support is a comprehensive proposal by the experts and an effective practice for the prevention of behavioral problems, with a positive effect on aggression, as well as on social and emotional difficulties. Its effectiveness depends on specific factors, the implementation or not of which determines the successful outcome of the program. The presence of limitations and concerns does not reduce the value of the particular model but leads to further research for its reformulation and improvement.

**Key words:** Positive Behavior Support, Behavior Problems, Aggressive Behavior.

## Περιεχόμενα

<b>Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας</b> .....	<b>iv</b>
<b>Ευχαριστίες</b> .....	<b>v</b>
<b>Αφιερώσεις</b> .....	<b>vi</b>
<b>Περίληψη</b> .....	<b>vii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>ix</b>
<b>Introduction:</b> .....	<b>ix</b>
<b>Συνομογραφίες</b> .....	<b>xi</b>
<b>Πρόλογος</b> .....	<b>1</b>
<b>Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>. Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολικό Πλαίσιο</b> .....	<b>3</b>
1.1 Ορισμός .....	3
1.2 Παράγοντες εκδήλωσης Προβληματικής Συμπεριφοράς.....	3
1.3 Οι συνέπειες της Προβληματικής Συμπεριφοράς και η σύνδεσή της με το σχολείο .....	4
1.4 Η Διαχείριση της Συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο .....	4
<b>1.5 Μοντέλα Διαχείρισης Προβληματικής Συμπεριφοράς Μαθητικού Πληθυσμού</b> .....	<b>5</b>
1.6 Βία και Επιθετικότητα στο σχολείο .....	6
<b>Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>. Θετική Υποστήριξη της Συμπεριφοράς</b> .....	<b>9</b>
2.1 Ορισμός .....	9
2.2 Θεωρητικές βάσεις της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς.....	9
2.3 Τρία Επίπεδα Πρόληψης του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικών Συμπεριφορών.....	11
2.4 Κεντρικά Γνωρίσματα Θετικής Υποστήριξης της Συμπεριφοράς .....	13
2.5 Πρακτικές Πρόληψης και Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς.....	14
2.6 Προϋποθέσεις Επιτυχίας της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς στο Σχολείο .....	18
<b>Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>. Υποστήριξη Θετικής Συμπεριφοράς στο Σχολείο και επιθετικότητα</b> .....	<b>19</b>
<b>Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> Συζήτηση-Συμπεράσματα</b> .....	<b>44</b>

## Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία

Ελληνική ορολογία

SWPBS School-wide Positive Behavior Support

Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικών

Συμπεριφορών

PBS Positive Behavior Support

Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς

## Πρόλογος

Οι ελληνικές και διεθνείς βιβλιογραφικές πηγές συμφωνούν στο ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς και διαχείρισης συναισθημάτων των μαθητών, αποτελούν την πιο μεγάλη πρόκληση για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση στην επιθετικότητα και γενικότερα στις διαταρακτικές συμπεριφορές στον χώρο του σχολείου, με αρνητική επίδραση στον μαθητικό πληθυσμό, κυρίως ως προς τη μαθησιακή του πρόοδο, αλλά και την εν γένει ανάπτυξή του (Stavrinides , Paradeisiotou, Tziogouros, & Lazarou, 2010). Ο προβληματισμός για τις συμπεριφορές αυτές αναφέρεται από τα εκπαιδευτικά πλαίσια πολλών χωρών, κυρίως όμως της Αμερικής, και είναι κοινή παραδοχή πως αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε δυσλειτουργία και στην ενήλικη ζωή με αρνητικές συνέπειες σε όλους τους τομείς της ζωής του ατόμου (McGuire & Meadan, 2022).

Η ανάγκη ανάπτυξης της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς στο σχολείο, προήλθε κυρίως από τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις επιθετικές συμπεριφορές, καθώς και από τη δυσκολία των οικογενειών να καλλιεργήσουν στους μαθητές την ικανότητα διαχείρισης των αρνητικών τους συναισθημάτων και να επιδείξουν τις κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές. Επιπρόσθετα, ο παραδοσιακός τρόπος αντιμετώπισης επιθετικών συμπεριφορών στο σχολείο, περιλαμβάνει τιμωρίες, όπως είναι οι αποβολές, ο αποκλεισμός από προνόμια, η λεκτική επίπληξη. Το σχολικό πλαίσιο υιοθετεί πολιτικές «μηδενικής ανοχής», παρουσιάζει δυσκολία να επιδείξει συνέπεια στην τήρηση των κανόνων ή αντιδρά με σκληρότητα στις ανεπιθύμητες συμπεριφορές (Sprague, et al., 2001). Οι έρευνες δείχνουν ωστόσο, ότι τέτοιου είδους τεχνικές επιφέρουν πρόσκαιρα αποτελέσματα και σύντομα οι επιθετικές συμπεριφορές επαναλαμβάνονται, διαταράσσοντας τη σχολική ζωή και τη διαδικασία της μάθησης (Goh & Bambara, 2012). Επιπλέον, τέτοιου είδους πρακτικές εμποδίζουν τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, αυξάνουν τη σχολική διαρροή, καθώς και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Bear, 2012).

Για να προληφθούν λοιπόν τα προβλήματα και για να προωθηθούν θετικές κοινωνικές συμπεριφορές στο σχολικό πλαίσιο, έχει αναπτυχθεί και εφαρμοστεί η προσέγγιση της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς, η οποία φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αποδοτική σε μαθητές που εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά, καθώς αυτοί ενισχύονται να αντικαθιστούν τις ακατάλληλες συμπεριφορές με κατάλληλες. Πρόκειται για μία προσέγγιση συμπεριφορικού προσανατολισμού, η οποία προτείνει ένα σύνολο στρατηγικών, με έμφαση στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στον χώρο του σχολείου (Auld, 2006).

Μέχρι το 2018, σε διεθνές επίπεδο η Θετική Υποστήριξη της Συμπεριφοράς εφαρμοζόταν σε περισσότερα από 23.000 σχολεία (Gage, Whitford, & Katsiyannis, 2018). Στην

Ελλάδα υπάρχει σημαντική έλλειψη τέτοιου είδους παρεμβάσεων στα σχολικά πλαίσια τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ελάχιστες έρευνες, οι οποίες εμφανίζουν τα αποτελέσματά τους τα τελευταία μόλις χρόνια.

Στην παρούσα εργασία, αφού μελετηθεί η διεθνής και εγχώρια βιβλιογραφία και τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα, θα γίνει προσπάθεια να παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η συγκεκριμένη προσέγγιση, καθώς και τα αποτελέσματα, αλλά και η αποτελεσματικότητα των μελετών αυτών, με σκοπό να μελετηθεί αν μπορεί να αποτελέσει μία πρόταση αντιμετώπισης συμπεριφορών επιθετικότητας στο σχολικό πλαίσιο. Σε τι βαθμό η εφαρμογή της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς εφαρμόζεται στα σχολεία και συνδέεται με αλλαγές στην προβληματική συμπεριφορά και κυρίως στην επιθετικότητα των μαθητών; Παράλληλα θα επιχειρηθεί να δοθεί απάντηση στο ερώτημα του σε ποια περίπτωση δυσλειτουργικής συμπεριφοράς δείχνει η προσέγγιση αυτή να παρουσιάζει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, ποιοι είναι οι περιορισμοί της και ποια τα δυνατά της σημεία.

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας προσεγγίζονται εννοιολογικά τα προβλήματα συμπεριφοράς και η πειθαρχία στο σχολείο. Ακολούθως, αναφέρονται οι παράγοντες οι οποίοι συντελούν στην εκδήλωσή της, οι συνέπειες στο σχολικό πλαίσιο και τα μοντέλα αντιμετώπισής της που έχουν δημιουργηθεί και εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον.

Στο δεύτερο κεφάλαιο ορίζεται η Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς και αναφέρονται τόσο οι θεωρητικές βάσεις της προσέγγισης, όσο και τα κύρια γνωρίσματα και οι εφαρμογές της στο σχολικό περιβάλλον.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι έρευνες οι οποίες σχετίζονται με την εφαρμογή της προσέγγισης σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, σε διαφορετικές χώρες, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας και σε διαφορετικές περιπτώσεις προβλημάτων συμπεριφοράς (επιθετικότητα, ΔΕΠΥ, αυτισμός, μαθησιακές δυσκολίες, παραβατικότητα).

Στα συμπεράσματα γίνεται συζήτηση και σχολιασμός των ευρημάτων της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, εκφράζονται προβληματισμοί, αλλά και προτάσεις σε σχέση με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, ενώ παράλληλα απαντώνται τα ερευνητικά ερωτήματα.

# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>. Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολικό Πλαίσιο

## 1.1 Ορισμός

Ο ορισμός της προβληματικής συμπεριφοράς εξαρτάται από τους κανόνες που επικρατούν στο εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον, από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εμφανίζεται η συμπεριφορά, από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτού που παρατηρεί τη συμπεριφορά, τις συνέπειες της συμπεριφοράς στο περιβάλλον και στους ανθρώπους που το αποτελούν, καθώς επίσης και από το πόσο συχνά και με ποια ένταση εμφανίζεται (Χρηστάκης, 2012).

Μία προβληματική συμπεριφορά, είναι μία πράξη ακατάλληλη για το πλαίσιο του σχολείου και δείχνει δυσκολία του ατόμου που την εκδηλώνει να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του πλαισίου. Μπορεί να είναι εσωτερικευμένη ή εξωτερικευμένη. Η επιθετικότητα είναι εξωτερικευμένη προβληματική συμπεριφορά η οποία επηρεάζει αρνητικά πρώτα από όλους τον μαθητή που την εκδηλώνει. Συμπεριλαμβάνει επιθετικές, παραβατικές και διαταρακτικές συμπεριφορές μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολία να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους και να διαχειριστούν τα αρνητικά τους συναισθήματα (Κουρκούτας Η. , 2017).

## 1.2 Παράγοντες εκδήλωσης Προβληματικής Συμπεριφοράς

Η ερευνητική βιβλιογραφία έχει δείξει ότι οι παράγοντες οι οποίοι ενδέχεται να επηρεάσουν την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών μπορεί να είναι ατομικοί (σύνδρομα, νευροαναπτυξιακές διαταραχές, η ιδιοσυγκρασία, η προσωπικότητα) αλλά και περιβαλλοντικοί (οικογένεια, σχολείο, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, η ευρύτερη κοινότητα) (Ντολιοπούλου, 2015).

Τα μοντέλα τα οποία φαίνεται να εξηγούν καλύτερα τις συμπεριφορές αυτές είναι το αλληλεπιδραστικό και το οικοσυστημικό. Στο αλληλεπιδραστικό μοντέλο, η προβληματική συμπεριφορά επηρεάζεται τόσο από τα ατομικά και βιολογικά χαρακτηριστικά του μαθητή, όσο και από την οικογένεια, το σχολείο και το γενικότερο κοινωνικό περιβάλλον (Campbell, 2006).

Στο οικοσυστημικό μοντέλο, το σχολικό πλαίσιο αποτελεί ένα σύστημα τα μέλη του οποίου βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Αυτό σημαίνει κατ' επέκταση ότι η δυναμική μεταξύ των μελών μπορεί να αλλάξει προς το καλύτερο ή προς το χειρότερο, όταν αλλάζει η συμπεριφορά του ενός μέλους του συστήματος. Δεν είναι δηλαδή μόνο ο μαθητής η αιτία της προβληματικής συμπεριφοράς. Αυτή επηρεάζεται και από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών οι οποίοι αλληλοεπιδρούν με τους μαθητές. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η προβληματική συμπεριφορά, μέρος της οποίας είναι και η επιθετικότητα, είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένης κοινωνικής αλληλεπίδρασης και νοηματοδότησης που λαμβάνει μέρος μέσα στο σχολικό

σύστημα και η επίλυση της δυσλειτουργίας μπορεί να ξεκινήσει από οποιοδήποτε μέλος του συστήματος αυτού. Κάθε προβληματική συμπεριφορά στο σχολείο σηματοδοτεί κρίση στο πλαίσιο και είναι ένα σύμπτωμα που το σύστημα χρειάζεται να αντιμετωπίσει με το να ανταποκριθεί με επιτυχία στις ανάγκες του μέλους που δυσλειτουργεί. Ωστόσο, είναι το σύστημα που πρέπει να αλλάξει και όχι ο μαθητής. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτό είναι κομβικός (Molnar & Lindquist, 2013).

### 1.3 Οι συνέπειες της Προβληματικής Συμπεριφοράς και η σύνδεσή της με το σχολείο

Οι μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς μπαίνουν σε έναν φαύλο κύκλο που τους οδηγεί σε κακές διαπροσωπικές σχέσεις με καθηγητές, γονείς και συμμαθητές, χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, τιμωρίες και χαμηλή αυτοεικόνα. Η δυσκολία αποδοχής τους από μαθητές και εκπαιδευτικούς τους οδηγεί σε ματαίωση, παραίτηση από κάθε προσπάθεια βελτίωσης, ενώ συχνά η συμπεριφορά τους επιδεινώνεται οδηγώντας τους σε παραβατικές πράξεις και εγκατάλειψη του σχολείου (Kauffman & Landrum, 2017).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί έχουν δυσκολία να διαχειριστούν τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών οι οποίοι παρεμποδίζουν το διδακτικό τους έργο και βιώνουν συναισθήματα άγχους, αγωνίας, θυμού, χαμηλής αυτοεκτίμησης και απογοήτευσης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η ύπαρξη θετικού κλίματος στο σχολείο ασκεί θετική επίδραση σε όλους του μαθητές, ενώ η ύπαρξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και συμμαθητών έχει ως συνέπεια να μειώνονται σημαντικά τα προβλήματα συμπεριφοράς, να αυξάνεται η αυτοεκτίμηση και η ψυχική ανθεκτικότητα (Χατζηχρήστου, 2015). Επομένως, είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στη δημιουργία προγραμμάτων τα οποία να επικεντρώνονται στο θετικό σχολικό κλίμα, στην κάλυψη των συναισθηματικών και των κοινωνικών αναγκών των μαθητών μέσα από την ικανοποιητική διαπροσωπική σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

### 1.4 Η Διαχείριση της Συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο

Ως πειθαρχία στο σχολικό πλαίσιο, ορίζεται η υπακοή στον κανονισμό του σχολείου και η διατήρηση της τάξης μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Οι μαθητές οφείλουν να διαχειρίζονται τις παρορμήσεις τους, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την κοινωνική προσαρμογή τους και

αυξάνοντας την μαθησιακή τους εμπλοκή, ενώ το σχολείο με αυτόν τον τρόπο γίνεται ένας χώρος ασφάλειας και ομαλότητας (Emmer & Sabornie, 2015).

Η πειθαρχία επιτυγχάνεται μέσα από ένα σύνολο πρακτικών πρόληψης και μέσα από στρατηγικές και τεχνικές, οι οποίες ενισχύουν το θετικό μαθησιακό κλίμα ώστε να οδηγηθούν στη συνέχεια στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών. Οι πρακτικές αυτές έχουν άμεση σχέση με το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι να διαχειριστούν τις προβληματικές συμπεριφορές, να σχεδιάσουν ενδιαφέροντα μαθήματα, να εξηγούν και να περιμένουν από τους μαθητές τη σωστή κοινωνική και ηθική συμπεριφορά (Maag, 2018).

## 1.5 Μοντέλα Διαχείρισης Προβληματικής Συμπεριφοράς

### Μαθητικού Πληθυσμού

Κάποια από τα μοντέλα διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί με βάση τον ορισμό της, παρουσιάζοντας μοντέλα πρόληψης και μοντέλα αντιμετώπισης. Κάποια άλλα έχουν αναπτυχθεί με βάση την ψυχολογική θεωρία στην οποία βασίζονται και επιγραμματικά αναφέρονται στη συνέχεια:

- α) Ψυχοβιολογική Προσέγγιση, η οποία στηρίζεται στη γονιδιακή επίδραση,
- β) Ψυχοδυναμική προσέγγιση για την οποία η προβληματική συμπεριφορά οφείλεται σε υποσυνείδητες απορρίψεις και χρήζει ψυχοθεραπείας ώστε να οδηγηθούν οι μαθητές στην κατανόηση και στην ανάληψη της ευθύνης της αλλαγής τους,
- γ) Ανθρωπιστική Προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές εξαιτίας λανθασμένων εκπαιδευτικών πρακτικών απομακρύνουν τους μαθητές από την έμφυτη τάση τους προς την αυτοπραγμάτωση. Δίνεται έμφαση στην επικοινωνία και στις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς.
- δ) Οικοσυστημική Προσέγγιση: Όταν το σύστημα δυσλειτουργεί οι μαθητές εμφανίζουν τα συμπτώματα μέσα από τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η παρέμβαση είναι σφαιρική και αφορά σε όλο το περιβάλλον του σχολείου, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος. Σημαντική τεχνική σε ατομικό επίπεδο είναι αυτή της κερκόπορτας, στην οποία δίνεται έμφαση στη θετική συμπεριφορά του μαθητή και όχι στην αρνητική, καθώς και στην τεχνική της αναπλαισίωσης, κατά την οποία μία προβληματική συμπεριφορά μεταφέρεται σε ένα άλλο πλαίσιο, επινοώντας μία θετική ερμηνεία που να έχει νόημα για τον μαθητή, έτσι ώστε να έχει θετική επίδραση για αυτόν.
- ε) Γνωστική Προσέγγιση: Ο δυσλειτουργικός τρόπος σκέψης των μαθητών οδηγεί σε λάθος ερμηνείες και συμπεριφορές. Η διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς γίνεται μέσα από τη συνειδητοποίηση και την αλλαγή (Kauffman & Landrum, 2017).



στ) Συμπεριφορική Προσέγγιση: Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή οι μαθητές οι οποίοι υιοθετούν την προβληματική συμπεριφορά, έχουν μάθει να αντιδρούν δυσλειτουργικά γιατί υπάρχει κάποιο όφελος, κάποιος ενισχυτής που οδηγεί στην επανάληψη της συμπεριφοράς αυτής. Στην περίπτωση αυτή για να αντιμετωπιστεί η δυσκολία θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να εντοπίσουν τα γεγονότα που προηγήθηκαν και αυτά που ακολούθησαν, έτσι ώστε να εντοπίσουν το ερέθισμα που οδήγησε στην αντίδραση και τον ενισχυτή που οδηγεί τον μαθητή στο να επαναλάβει τη συμπεριφορά αυτή. Στη συνέχεια χρειάζεται να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα απευαισθητοποίησής και ενίσχυσης των θετικών συμπεριφορών (Kauffman & Landrum, 2017).

Από τα μοντέλα που προαναφέρθηκαν και σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στον χώρο του σχολείου, παρουσιάζει η συμπεριφορική προσέγγιση, αρκεί να υπάρχει κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αυστηρός σχεδιασμός και εφαρμογή (Bear, 2020).

## 1.6 Βία και Επιθετικότητα στο σχολείο

Η επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο και κάθε μορφή βίας, είτε αυτή είναι λεκτική είτε σωματική, αποτελεί ένα φαινόμενο κοινωνικό του οποίου οι διαστάσεις εντείνονται με το πέρασμα του χρόνου, δημιουργώντας προβληματισμό και κινητικότητα στην επιστημονική κοινότητα για την ανεύρεση τρόπων αντιμετώπισης και καλύτερων τρόπων διαχείρισης (O'Leary & Limber, 2010).

Η εκδήλωση βίας στο σχολικό πλαίσιο εντάσσεται στα προβλήματα συμπεριφοράς εξωτερίκευσης, με αρνητικές συνέπειες σε κάθε κατεύθυνση. Η σχολική βία μπορεί να εμφανίζεται μεταξύ των μαθητών, να ασκείται από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές, μεταξύ των εκπαιδευτικών ή μεταξύ των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, βία από τους γονείς προς τους εκπαιδευτικούς ή και βία από εξωσχολικούς προς τη σχολική κοινότητα (Αρτινοπούλου, 2001)

Ως επιθετική συμπεριφορά σε επίπεδο σχολείου ορίζονται οι αρνητικές ενέργειες των μαθητών που έχουν ως σκοπό να προκαλέσουν σωματικό ή ψυχικό πόνο στους συμμαθητές τους. Στο πλαίσιο των αρνητικών ενεργειών εντάσσονται, οι καταστροφές σχολικής περιουσίας, οι απειλές, ο εκφοβισμός, οι βωμολοχίες, η ειρωνεία, η σωματική κακοποίηση και κάθε είδους τραυματισμοί που προκαλούν κακώσεις ή και θάνατο, η απομόνωση μαθητών (Παπαδάτος, 2010).

Οι θεωρητικές ερμηνείες για τη βίαιη συμπεριφορά του ανθρώπου διακρίνονται σε γενικές γραμμές σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία είναι οι θεωρίες οι οποίες υποστηρίζουν την άποψη της έμφυτης επιθετικότητας στον άνθρωπο. Στη δεύτερη κατηγορία

βρίσκονται οι θεωρίες οι οποίες υποστηρίζουν ότι η επιθετικότητα είναι απάντηση στις προκλήσεις του περιβάλλοντος. Και στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι θεωρίες της μάθησης, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η επιθετική συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μίμησης (Νικολάου, 2022).

Καθοριστικός παράγοντας για την εμφάνιση αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι η δυσλειτουργική οικογένεια: αυταρχικοί γονείς, παραμέληση ή εγκατάλειψη, άσκηση σωματικής βίας και ακραίας σκληρότητας στο παιδί, σεξουαλική παρενόχληση ή κακοποίηση και όλα αυτά συνδυασμένα με ενδοατομικούς παράγοντες, οι οποίοι αφορούν κυρίως την προσωπικότητα, την προδιάθεση, τη νοητική κατάσταση του μαθητή).

Στο σχολείο η εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να εκλύεται από: α) τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, την άνιση μεταχείριση και το αρνητικό κλίμα στην τάξη με προσβολές, κατάκριση, άσκηση της εξουσίας του εκπαιδευτικού με αυταρχικές μεθόδους β) τη σύνθεση των μαθητών της τάξης, το κοινωνικο οικονομικό επίπεδο της πόλης που βρίσκεται το σχολείο και το μέγεθος του σχολείου, γ) την κουλτούρα του σχολείου και το σύστημα πειθαρχίας που εφαρμόζεται, δ) την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την έλλειψη διάθεσης για επιμόρφωση ως προς τον τρόπο αντιμετώπισης των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς, ε) την ένταξη του μαθητή σε ομάδα με λανθασμένο σύστημα αξιών και στ) την έκθεση των παιδιών σε ακατάλληλες για την ηλικία τους σκηνές βίας μέσω των ηλεκτρονικών συσκευών που τους δίνουν διαστρεβλωμένα μηνύματα για τις αξίες και τους κοινωνικούς κανόνες και επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνική τους συμπεριφορά (Νικολάου, 2022).

Οι συνέπειες από την επιθετική συμπεριφορά στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να είναι μειωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις, αποχή από το σχολείο και περιορισμένη ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών (Bauman & Yoon, 2014). Τα παιδιά με επιθετικότητα περιθωριοποιούνται από τους συμμαθητές τους και τείνουν να συναναστρέφονται μαθητές με παρόμοια με εκείνα χαρακτηριστικά. Από την άλλη οι μαθητές, οι οποίοι θυματοποιούνται βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους, ψυχοσωματικά συμπτώματα, κατάθλιψη και αυτοκτονικές τάσεις (Τσιαντης & Ασημόπουλος, 2010)

Η αντιμετώπιση καταστάσεων βίας στο σχολικό πλαίσιο έχει οδηγήσει σε ένα πλήθος ερευνών κυρίως σε χώρες με μεγάλα ποσοστά βίας στα σχολεία, όπως είναι η Αμερική και η Γερμανία. Από αυτές τις έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι τις περισσότερες φορές η εκδήλωση βίας στο σχολείο συνδέεται με στερεότυπα και προκαταλήψεις, όπως η εξωτερική εμφάνιση, ο διαφορετικός τρόπος ομιλίας, η καταγωγή από άλλη χώρα, η καλή επίδοση στο σχολείο, η ύπαρξη κάποιας αναπηρίας ή διαφορετικότητα γενικά. Οι μαθητές με την επιθετική συμπεριφορά προσπαθούν να επιβάλλουν την εξουσία τους χρησιμοποιώντας τη σωματική τους

δύναμη. Από την άλλη οι γονείς δεν ασκούν τον έλεγχο που απαιτείται και δεν υπάρχει η σωστή συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Επομένως, η επιθετικότητα μαθαίνεται αρχικά στην οικογένεια και στη συνέχεια ένα σύνολο αιτιών που σχετίζονται με την κοινωνία, συμβάλλουν στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς και στο σχολείο. Σε κάθε περίπτωση πρόκειται για μία κατάσταση η οποία επιβαρύνει και την ψυχική και τη σωματική υγεία και επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών (Νικολάου, 2022). Από την άλλη οι διασπαστικές, διαταρακτικές και επιθετικές συμπεριφορές, οι αναπτυξιακές διαταραχές, τα προβλήματα προσαρμοστικότητας των μαθητών και ο ενδοσχολικός εκφοβισμός δημιουργούν υψηλά επίπεδα άγχους στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολία στην αποτελεσματική διαχείριση (Kourkoutas, Stavrou, & Plexousakis, 2018)

Η πρόληψη φαίνεται να είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης της επιθετικότητας ιδιαίτερα όταν εφαρμόζεται από τις αρχικές βαθμίδες εκπαίδευσης, με εστίαση κυρίως στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου, που να δημιουργεί τη δυνατότητα επικοινωνίας και διαλόγου και να καλλιεργεί τις συνθήκες για υγιή και λειτουργική επίλυση των συγκρούσεων. Όσο πιο έγκαιρα εφαρμόζονται προγράμματα για τα φαινόμενα βίας στα σχολεία, τόσο περισσότερο αυξάνονται οι πιθανότητες να εξαλειφθούν οι αντικοινωνικές συμπεριφορές στο σχολικό περιβάλλον (Νικολάου, 2022).

Οργανωμένα προγράμματα για την αντιμετώπιση της επιθετικότητας έχουν αναπτυχθεί αρκετά κυρίως σε χώρες, όπως η Αμερική, που το φαινόμενο παρουσιάζεται σε μεγάλο βαθμό. Αυτό το οποίο έχει διαπιστωθεί είναι ότι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και επιθετικότητας στα σχολεία, είναι να μην εμφανιστούν ποτέ αυτά τα κοινωνικά φαινόμενα, άρα να εφαρμοστεί πρόληψη με προγράμματα πρόληψης (Μπογιατζόγλου, Βίλλη, & Γαλάνη, 2010).

Ένα σχολείο ενταξιακό, το οποίο είναι προσανατολισμένο στη συμπερίληψη των μαθητών, είναι ένα σχολείο που υποστηρίζει τους ευάλωτους μαθητές και αναπτύσσει πρακτικές, εφαρμόζει στρατηγικές, με σκοπό την αντιμετώπιση των φαινομένων σχολικής βίας και επιθετικότητας. Τις τελευταίες δεκαετίες φαίνεται να κερδίζει έδαφος στις περισσότερες χώρες το μοντέλο της Προώθησης Υποστήριξης Θετικής Συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου, καθώς πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα πρόληψης, του οποίου η αποτελεσματικότητα έχει επιβεβαιωθεί και ερευνητικά (Κουρκούτας & Κοκκιάδη, 2015).

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>. Θετική Υποστήριξη της Συμπεριφοράς

### 2.1 Ορισμός

Στην αναθεώρηση του νόμου για την ειδική αγωγή το 1997 στις ΗΠΑ, η Θετική Υποστήριξη της Συμπεριφοράς ορίζεται ως μία αποτελεσματική παρέμβαση, η οποία μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές είναι ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης ζητημάτων πειθαρχίας στα σχολεία (Yell & Katsiyannis, 2000).

Ο ορισμός της είναι περισσότερο ένας γενικός όρος, ο οποίος αναφέρεται στη διαδικασία εφαρμογής, στις στρατηγικές και στις τεχνικές που ακολουθούνται, έτσι ώστε να ενισχυθεί και να επέλθει η επιθυμητή θετική συμπεριφορά τόσο σε άτομα, όσο και σε ομάδες και κοινότητες, όπως είναι η σχολική κοινότητα (Turnbull, Wilcox, Turnbull, Sailor, & Wickmam, 2001).

Πρόκειται για την εφαρμοσμένη συμπεριφορική και βιοϊατρική επιστήμη, η οποία χρησιμοποιεί διαδικασίες αξιολόγησης με στόχο την καλύτερη ποιότητα ζωής, καθώς και την εκδήλωση λιγότερων προβλημάτων συμπεριφοράς. Εφαρμόζεται σε όλο το σχολικό σύστημα σε μία προσπάθεια πρόληψης και αλλαγής των μοτίβων προβληματικής συμπεριφοράς. Θέτει ως μακροπρόθεσμο στόχο την κατάκτηση των δεξιοτήτων εκείνων που χρειάζονται για την αυτοπραγμάτωση τόσο σε προσωπικό και οικογενειακό επίπεδο, όσο και στα υπόλοιπα κοινωνικά πλαίσια (Carr E., et al., 2002).

Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μία εναλλακτική συμπεριφορική παρέμβαση, στόχος της οποίας είναι να οδηγηθούν τα άτομα από την προβληματική συμπεριφορά, στην κοινωνικά αποδεκτή. Χρησιμοποιείται κυρίως σε σχολικά περιβάλλοντα και αφορά κυρίως τη διδασκαλία λειτουργικών κοινωνικών συμπεριφορών, καθώς και την τήρηση κανόνων συμπεριφοράς (Dukes & Dukes, 2005).

Συμπληρωματικά, ως Θετική Συμπεριφορά, ορίζονται οι δεξιότητες εκείνες, οι οποίες οδηγούν το άτομο στην επιτυχία, σε όλα τα περιβάλλοντα, στο σχολείο, στην εργασία, στην αλληλεπίδραση, στην κοινωνικότητα, την ψυχαγωγία, στην οικογένεια. Ως Υποστήριξη ορίζονται οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία, την ενίσχυση και την περαιτέρω ανάπτυξη της θετικής συμπεριφοράς στο σύστημα του σχολείου (Carr G. E., et al., 1999).

### 2.2 Θεωρητικές βάσεις της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς

Πρώτος ο Ρανίον με τα περίφημα πειράματά του περιέγραψε τη λεγόμενη κλασική εξαρτημένη μάθηση, όπου μέσω ενός εξαρτημένου ερεθίσματος καταφέρνει να λάβει μία συγκεκριμένη απάντηση και στην ουσία θέτει τη βάση για τη δυνατότητα ελέγχου της συμπεριφοράς. Στη

συνέχεια ο Thorndike περιέγραψε πρώτος τη θετική ενίσχυση, κατά την οποία μία συμπεριφορά παράγει ένα θετικό αποτέλεσμα και αργότερα ο Skinner με τη συντελεστική εξαρτημένη μάθηση περιέγραψε το πώς αυτή η συμπεριφορά μπορεί να ενδυναμώνεται και να επαναλαμβάνεται. Ο Skinner άσκησε σημαντική επιρροή στη δημιουργία τεχνικών ελέγχου της συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη, μιλώντας για την τροποποίηση της (Alberto & Troutman, 2013).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980 έκανε την εμφάνισή της η Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς, για να δώσει μία εναλλακτική απάντηση στα ερωτήματα που απασχολούσαν τη σχολική κοινότητα για την αποτελεσματικότητα των μέχρι τότε τρόπων επιβολής της πειθαρχίας, καθώς δεν ήταν εφικτό να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Στηρίχτηκε κυρίως στην Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς, στο Κίνημα της Συνεκπαίδευσης, στον Προσωποκεντρικό Σχεδιασμό και στον Αυτοπροσδιορισμό (Turnbull, Wilcox, Turnbull, Sailor, & Wickham, 2001).

i) Στην Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis), οδήγησε κυρίως η δυνατότητα εφαρμογής της θεωρίας, σε πραγματικούς ανθρώπους, σε πραγματικές συνθήκες, προσεγγίζοντας τη συμπεριφορά τους μέσα από περιγραφές και διαδικασίες που οδηγούν στην αλλαγή και στη γενίκευση της νέας συμπεριφοράς (Martella, Nelson, Marchand-Martella, & O' Reily, 2012).

Μέσα από τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων και μέσα από την ενίσχυση της επιθυμητής κοινωνικής συμπεριφοράς η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς γίνεται ένα σημαντικό μέσο κατανόησης και βελτίωσής της, με ιδιαίτερα θετική επίδραση στον εκπαιδευτικό χώρο (Cooper, Heron, & Heward, 2014).

Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς αποτελεί τη βάση για την υλοποίηση προγραμμάτων Υποστήριξης της Θετικής Συμπεριφοράς. Αφού η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα μάθησης μέσα από ενίσχυση, τότε αυτή μαθαίνεται. Άρα και τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να αλλάξουν μέσω της μάθησης και της διδασκαλίας.

Βασική αρχή της υποστήριξης θετικής συμπεριφοράς, είναι ότι αυτή είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής της με το περιβάλλον. Αν μία συμπεριφορά ακολουθείται από ένα θετικό αποτέλεσμα, τότε είναι πολύ πιθανό να εξακολουθεί να συμβαίνει. Οπότε, η ακατάλληλη συμπεριφορά ενός μαθητή συμβαίνει επειδή οι συνέπειές της είναι ενισχυτικές. Για να εξαλειφθεί αυτή τη συμπεριφορά, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εντοπίσει αυτές τις συνέπειες και να τις τροποποιήσει. Αυτό οδηγεί στη δεύτερη βασική αρχή της Υποστήριξης της Θετικής Συμπεριφοράς που είναι το ότι η συμπεριφορά μπορεί να αλλάξει, όταν το περιβάλλον την επηρεάζει με προβλέψιμους τρόπους (Scott, Anderson & Alter, 2012).

Αν οι συνθήκες που περιβάλλουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά μεταβληθούν, τότε αυτή μπορεί να μειωθεί ή να εξαλειφθεί και στη συνέχεια να ενισχυθεί η επιθυμητή

συμπεριφορά. Για να συμβεί αυτό, χρειάζεται να εντοπισθεί τι πυροδοτεί την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και να ενισχυθούν οι επιθυμητές. Σύμφωνα με την Υποστήριξη της Θετικής Συμπεριφοράς, η αιτία για οποιαδήποτε ανεπιθύμητη συμπεριφορά δεν αποδίδεται στο ίδιο το άτομο, στην οικογένεια ή στην αναπηρία, αλλά στο περιβάλλον και στο τι συμβαίνει μέσα σε αυτό. Αυτό σημαίνει ότι μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά μέσα στη σχολική τάξη για να αντιμετωπισθεί, αλλά και να προληφθεί, πρέπει η θετική συμπεριφορά που θα υιοθετηθεί να συνδυαστεί με τεχνικές και παρεμβάσεις εφαρμοσμένης ανάλυσης (Bambara, Janney, & Snell, Behavior support, 2015). Οι τεχνικές αυτές μπορούν να εφαρμοστούν τόσο σε ατομικό επίπεδο, όσο και σε οικογένειες, τάξεις, σχολεία. Χρησιμοποιώντας τις αρχές της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς, η θετική στήριξη της συμπεριφοράς επεκτείνεται σε μία πολύ-επίπεδη δομή ( επίπεδο ένα, δύο και τρία), που αφορά όλους τους μαθητές και όλες τις διαβαθμίσεις της συμπεριφοράς (Kincaid, et al., 2016).

ii) Μία άλλη σημαντική αρχή της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς είναι η Συνεκπαίδευση, η οποία συνοψίζει τις αρχές της Συμπερίληψης και του δικαιώματος κάθε μαθητή να έχει τις ίδιες ευκαιρίες για μάθηση, μέσα σε ένα σχολείο το οποίο είναι για όλους. Η Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς σε επίπεδο συνεκπαίδευσης, αποτελεί μία βασική στρατηγική για πρόληψη και για μείωση των αντικοινωνικών συμπεριφορών (Mitchell & Sutherland, 2022).

iii) Στη συνέχεια, η αρχή του Προσωποκεντρικού Σχεδιασμού αναφέρεται στις ανθρώπινες αξίες, οι οποίες είναι η κινητήριος δύναμη για τη χρήση μη παραδοσιακών μεθόδων και υπηρεσιών, καθώς τίθεται ως πρωταρχικός στόχος η ανθρώπινη αξιοπρέπεια και οι ευκαιρίες για επιλογές. Κάθε μαθητής έχει δικαίωμα παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, να μαθαίνει μέσα από την εφαρμογή των ανάλογων προγραμμάτων, να υιοθετεί τις κατάλληλες κοινωνικές συμπεριφορές και να νιώθει σεβασμό για τον εαυτό του και τους άλλους.

iv) Τέλος, η αρχή του Αυτοπροσδιορισμού αναφέρεται στο δικαίωμα του κάθε μαθητή για ψυχολογική ενδυνάμωση, για αυτοπραγμάτωση, για αύξηση της υπευθυνότητας και ικανότητας διαχείρισης των συναισθημάτων του. Με την εφαρμογή της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς ο μαθητής μαθαίνει να αυτοπροσδιορίζεται μέσα από την αυτοπαρατήρηση, την αυτοαξιολόγηση, την αυτοενίσχυση. Αποκτά ενσυνειδητότητα και έλεγχο του εαυτού του (Καρτασίδου, 2007).

### 2.3 Τρία Επίπεδα Πρόληψης του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικών Συμπεριφορών

Ως προέκταση της συμπεριφορικής θεωρίας, η εφαρμοσμένη ανάλυση συμπεριφοράς, η οποία εφαρμόζεται στα σχολικά πλαίσια και ονομάζεται Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικών

Συμπεριφορών (ΣΣΠΘΣ) (School-wide Positive Behavior Support, SWPBS (Γούτας Θ. , 2022). Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο σύστημα παρέμβασης, το οποίο από 1990 έως σήμερα εφαρμόζεται σε διάφορες χώρες και σχολικά συστήματα (Borgen et al., 2020, Park et al., 2019). Αναπτύχθηκε από τους George Sugai & Rob Horner και πρόκειται για ένα πλαίσιο στρατηγικών, βασισμένο στον συμπεριφορισμό του Skinner. Πρόκειται για την προώθηση στην ουσία μίας φιλοσοφίας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς που να οδηγεί στη συμπερίληψη όλων των μαθητών. Επιπλέον, πρόκειται για μία προσέγγιση πρόληψης και διδασκαλίας θετικών συμπεριφορών που θα αντικαταστήσουν τις προβληματικές (Tabacaru, Chirlesan, Stinga, & Constantinescu, 2022).

Αποτελεί ένα πολυεπίπεδο πλαίσιο το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς στις ΗΠΑ (Algozzine, et al., 2019) και υλοποιείται όλο και περισσότερο και στα ευρωπαϊκά σχολεία (Bodin, South, & Ingemarson, 2016).

Το μοντέλο αυτό προτείνει μια τεκμηριωμένη προσέγγιση για αναδιάρθρωση των συστημάτων σχολικής πειθαρχίας για την παροχή καθολικής, στοχευμένης και εντατικής υποστήριξης για τη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος και για τη θετική κοινωνική, συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη όλων των μαθητών (Freeman, et al., 2016).

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο οι διαδικασίες της σχολικής πειθαρχίας επιτυγχάνονται μέσα από την καθιέρωση κοινών αξιών για το προσωπικό, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινότητα, από τον προσδιορισμό των επιθυμητών συμπεριφορών, από την παρατήρηση και διδασκαλία, την επιβράβευση και την αναγνώριση των θετικών συμπεριφορών (Sadusky, Freeman, Jacobs, & Reupert , 2018)

Αρχικά, εφαρμόστηκε στα σχολεία για να αντιμετωπιστούν μεμονωμένα οι μαθητές με επιθετική συμπεριφορά, ωστόσο, έγινε γρήγορα αντιληπτή η ανάγκη προγραμμάτων πρόληψης σε όλο το σχολείο, στηριγμένα σε αυτή την προσέγγιση. Το μοντέλο το οποίο δημιουργήθηκε περιγράφει τα επίπεδα πρόληψης των επιθετικών συμπεριφορών, τα οποία περιγράφονται και υλοποιούνται σε τρία επίπεδα (Horner & Sugai, 2015).

i) Το πρωτογενές επίπεδο πρόληψης, αφορά κάθε μαθητή του σχολείου, εμπλέκει όλους τους ενήλικες, κάθε μέρος της σχολικής δομής, σε όλο το σχολικό ωράριο. Προωθεί τις θετικές συμπεριφορές, αναπτύσσει τις κοινωνικές δεξιότητες στοχεύοντας τελικά στην πρόληψη των ακατάλληλων συμπεριφορών μέσα στο σχολικό πλαίσιο, μέσα από τη δημιουργία στην ουσία μιας κουλτούρας που θα προβλέπει, θα ενισχύει και θα ανταποκρίνεται άμεσα στα προβλήματα συμπεριφοράς. Η προσπάθεια πρωτογενούς πρόληψης βασίζεται στην πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά έχουν ανάγκη υποστήριξης ως προς τη συμπεριφορά τους. Κάθε παιδί το οποίο εισάγεται στο σχολείο, χρειάζεται να λαμβάνει ξεκάθαρη καθοδήγηση ως προς το τι είναι

αποδεκτό και τι όχι, καθώς και διαρκή επιβράβευση, όταν υιοθετεί την επιθυμητή κάθε φορά συμπεριφορά (Horner & Sugai, 2015).

Σε πρακτικό επίπεδο συγκροτείται ομάδα εκπαιδευτικών και του Διευθυντή, οι οποίοι έχουν επιμορφωθεί στο ΣΣΠΘΣ και καταθέτουν στον Σύλλογο Διδασκόντων τις προτάσεις τους για τους τρόπους παρέμβασης, λειτουργούν συμβουλευτικά στους εκπαιδευτικούς και αναπτύσσουν συνεργατικές σχέσεις με όλους όσους αφορά η παρέμβαση. Στη διαδικασία αυτή είναι σημαντικό να έχει προκαθοριστεί συγκεκριμένα το πλαίσιο των επιθυμητών συμπεριφορών, το οποίο ισχύει για όλους και το οποίο οι εκπαιδευτικοί αναλύουν και αξιολογούν διαρκώς, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αναπροσδιορίσουν την παρέμβαση, αν αυτό κριθεί αναγκαίο (Estrapala, Rila, & Bruhn, 2020).

ii) Το δευτερογενές επίπεδο πρόληψης, αφορά κυρίως προβληματικές συμπεριφορές οι οποίες ήδη έχουν εκδηλωθεί, ωστόσο δεν κρίνεται ακόμη απαραίτητη η εξατομικευμένη παρέμβαση. Στην περίπτωση αυτή οι παρεμβάσεις εφαρμόζονται σε μικρές ομάδες μαθητών, στους οποίους παρέχεται πιο εντατική υποστήριξη συμπεριφοράς, συγκριτικά με αυτούς της πρωτογενούς πρόληψης. Στην κατηγορία αυτή οι μαθητές έχουν ιστορικό προβλημάτων συμπεριφοράς που σχετίζεται με ακαδημαϊκή αποτυχία, περιορισμένη οικογενειακή και κοινωνική υποστήριξη, αναπηρίες, αποκλίνουσα συμπεριφορά κατά την εφηβεία, προβλήματα υγείας και φτώχεια. Οι μαθητές αυτών περιπτώσεων συνήθως έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε προστατευτικές δομές και είναι λιγότερο πιθανό να ανταποκριθούν σε προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης (Estrapala, Rila, & Bruhn, 2020).

iii) Το τριτογενές επίπεδο τέλος, αφορά στοχευμένα εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης, για μαθητές οι οποίοι έχουν ήδη εμφανίσει σοβαρά προβλήματα επιθετικότητας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Horner, Sugai, & Lewis, 2015).

Συνοψίζοντας, το προτεινόμενο μοντέλο πρόληψης τριών παραγόντων δίνει έμφαση στην ανάγκη παρέμβασης στο σχολείο σε πολλαπλό επίπεδο, έτσι ώστε να καλυφθούν όλες οι περιπτώσεις προβλημάτων, ωστόσο, τα πιο θετικά αποτελέσματα φαίνεται να εμφανίζονται στο πρωτογενές επίπεδο πρόληψης που αφορά όλο το σχολείο και έχει ως στόχο να προλάβει τα προβλήματα πριν εμφανιστούν.

## 2.4 Κεντρικά Γνωρίσματα Θετικής Υποστήριξης της Συμπεριφοράς

Τα τέσσερα κύρια γνωρίσματα της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς είναι:

α) Παρέμβαση σε Ομάδες σε όλο το Σχολικό Σύστημα: Η παρέμβαση αφορά τόσο ολόκληρο το σχολικό πλαίσιο, όσο και μεμονωμένες προβληματικές συμπεριφορές. Κάθε μέλος του πλαισίου εμπλέκεται, συνεργάζεται, συμμετέχει σε στόχους κοινούς για τη βελτίωση της



συμπεριφοράς των μαθητών. Αναφέρεται ως ιδιαίτερα σημαντικός ο ρόλος της διοίκησης, αλλά και η συνέπεια στην εφαρμογή της παρέμβασης από όλους. Προτείνεται η δημιουργία ομάδας υποστήριξης, που θα κατευθύνει τη διαδικασία (Mitchell & Sutherland, 2022).

β) Ενεργητική πρόληψη στα προβλήματα συμπεριφοράς: Βασικός στόχος της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς είναι η πρόληψη στο σχολικό πλαίσιο των προβλημάτων συμπεριφοράς, με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην εμφανιστούν και μετατραπούν σε χρόνιες καταστάσεις. Η πρόληψη διαμορφώνεται μέσα από τρία επίπεδα (πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια) τα οποία αναλύθηκαν παραπάνω (Mitchell & Sutherland, 2022).

γ) Οι παρεμβάσεις τεκμηριώνονται Ερευνητικά: Πρόκειται για ένα σημαντικό γνώρισμα της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς το οποίο αναδεικνύει την επιστημονική βάση της συγκεκριμένης προσέγγισης. Κάθε βήμα θα πρέπει να στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα και να τεκμηριώνεται.

δ) Διδάσκονται οι Κοινωνικές Δεξιότητες που αναμένονται να εμφανίσουν οι μαθητές: Στα σχολεία που είναι πετυχημένα από άποψη συμπεριφοράς, το περιβάλλον είναι προβλέψιμο, θετικό και συνεπές. Τα παιδιά γνωρίζουν τι περιμένει συμπεριφορικά το σχολείο από αυτά, λαμβάνουν οδηγίες για το πώς να είναι επιτυχημένα από πλευράς συμπεριφοράς και αναγνωρίζονται και υποστηρίζονται στις προσπάθειες τους να εφαρμόσουν αυτή την οδηγία. Οι προβληματικές συμπεριφορές αποθαρρύνονται έντονα. Υπάρχουν συνέπειες για την κακή συμπεριφορά.

## 2.5 Πρακτικές Πρόληψης και Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς

Η ενεργητική διδασκαλία και η Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς και όχι η παροχή αρνητικών συνεπειών, θεωρούνται οι πρωταρχικές στρατηγικές για την αλλαγή συμπεριφοράς των μαθητών. Ακολουθούν οι ειδικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη πρωτογενούς πρόληψης στο πλαίσιο της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς στο σχολείο για τη διδασκαλία της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς (Mitchell & Sutherland, 2022).

ι) Καθορίζονται οι προσδοκίες συμπεριφοράς σε όλο το σχολείο: Η πρώτη πρακτική είναι να εντοπιστούν πέντε ή λιγότερες, σύντομες, θετικά διατυπωμένες προσδοκίες συμπεριφοράς που παρουσιάζονται σε αξιωματική μορφή και δημοσιεύονται σε όλο το σχολείο. Αυτές οι προσδοκίες θα πρέπει να αποτυπώνουν τις κύριες κοινωνικές αξίες του σχολείου και αντικατοπτρίζουν τη γλώσσα της τοπικής κοινότητας. Οι προσδοκίες συμπεριφοράς μπορεί να είναι «να σέβεσαι», «να είσαι υπεύθυνος», «να είσαι ευγενικός», «κάνε το καλύτερο», «ακολούθησε τις οδηγίες». Οι προσδοκίες συμπεριφοράς ορίζονται πάντα με θετικούς όρους. Όταν ορίζονται οι βασικές θετικές συμπεριφορικές προσδοκίες, όλες οι προβληματικές συμπεριφορές γίνονται παραδείγματα μη τήρησης των θετικών προσδοκιών. Για

παράδειγμα, η συμπεριφορά εκφοβισμού είναι ένα παράδειγμα μη σεβασμού. Η ρίψη σκουπιδιών στην αίθουσα είναι ένα παράδειγμα μη ευθύνης.

Ωστόσο, ο καθορισμός των προσδοκιών συμπεριφοράς σε όλο το σχολείο είναι κάτι περισσότερο από τη δημιουργία μιας λίστας που περιλαμβάνεται στο εγχειρίδιο σχολικής πειθαρχίας. Οι μαθητές αναμένεται να γνωρίζουν και να εξασκούν τις προσδοκίες συμπεριφοράς σε όλο το σχολείο. Οι προσδοκίες θα πρέπει να αναρτώνται τουλάχιστον στο 80% των δημόσιων χώρων του σχολείου και επανεξετάζονται τακτικά ως θέματα σχετικά κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Ο στόχος είναι κάθε άτομο να μπορεί να αναγνωρίσει τις προσδοκίες συμπεριφοράς εντός πέντε λεπτών από την είσοδό του στο σχολείο (Sugai & Horner, 2009).

ii) Διδασκαλία των αναμενόμενων συμπεριφορών στο σχολείο: Όπως ισχύει για όλες τις εκπαιδευτικές έννοιες, οι τρεις έως πέντε προσδοκίες συμπεριφοράς οι οποίες έχουν επιλεγεί για να διδαχθούν σε όλο το σχολείο, θα πρέπει να συνδέονται με πολύ συγκεκριμένες συμπεριφορές και να διδάσκονται ενεργά. Για παράδειγμα, η εκμάθηση της προσδοκίας να «σεβόμαστε», δε θα αλλάξει τη συμπεριφορά των μαθητών έως ότου αυτή η έννοια συνδεθεί με συγκεκριμένες συμπεριφορές. Η διδασκαλία των προσδοκιών συμπεριφοράς συμβαίνει διαφορετικά σε διαφορετικά επίπεδα ηλικίας. Για παράδειγμα, στο Γυμνάσιο, οι προσδοκίες θετικής συμπεριφοράς διδάσκονται τις δύο πρώτες μέρες του σχολείου, μέσα από ομάδες μαθητών που εναλλάσσονται σε διάφορα σημεία συνάντησης, όπως είναι η τάξη, το κυλικείο, το γυμναστήριο, ο διάδρομος, η αυλή. Στο Δημοτικό, η εκπαίδευση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω μιας αρχικής συγκέντρωσης και στη συνέχεια σε ομάδες της τάξης μέσω πολλαπλών συνεδριών διάρκειας 15-20 λεπτών που κατανομούνται στις πρώτες 4-6 εβδομάδες του σχολείου. Επιπλέον, οι προσδοκίες θετικής συμπεριφοράς μπορεί να επανεξετάζονται περιοδικά κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους σχολείο (Sugai & Horner, 2009).

Τα αποτελεσματικά προγράμματα σπουδών για τη διδασκαλία των προσδοκιών θετικής συμπεριφοράς έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά 1) ευκαιρίες για διδασκαλία και χρονοδιαγράμματα που να είναι εμφανή σε πολλαπλές τοποθεσίες στο σχολείο. 2) παρουσιάσεις κατάλληλης συμπεριφοράς σε αντίθεση με παραδείγματα ακατάλληλης συμπεριφοράς, 3) την ευκαιρία για όλους τους μαθητές να επιδεικνύουν την κατάλληλη συμπεριφορά και να επιβραβεύονται για αυτή (Sugai & Horner, 2009).

Ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία των προσδοκιών συμπεριφοράς είναι τυπικά μια εργασία που οργανώνεται από όλη την ομάδα του σχολείου που είναι υπεύθυνη για το μάθημα και ολοκληρώνεται από όλο το σχολείο. Για παράδειγμα, θα μπορούσε ένας πίνακας να αναφέρει τις προσδοκώμενες συμπεριφορές: «να είσαι ασφαλής: Στην τάξη (ακολούθησε τις οδηγίες), Στο Γυμναστήριο (ακολούθησε τις οδηγίες), Στον διάδρομο

(περπάτα, άνοιγε σιγά τις πόρτες), στην Αυλή (Ανέβα από τη σκάλα, κατέβα από την τσουλήθρα), Σχολικό Λεωφορείο (Περίμενε πίσω από την κόκκινη γραμμή) (Sugai & Horner , 2009).

Ο εκπαιδευτικός διδάσκει τις έννοιες 1) δείχνει τα καλύτερα παραδείγματα για να γίνει κάτι με τον σωστό τρόπο 2) αντιπαραβάλλει με παράδειγμα για το πως δεν πρέπει να συμπεριφέρεται, έτσι ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τις έννοιες μέσω του, για παράδειγμα, τι δεν είναι ασφάλεια, τι δεν είναι σεβασμός (Sugai & Horner , 2009).

Η διδασκαλία σχετικά με τις προσδοκίες θετικής συμπεριφοράς θα είναι επιτυχής όταν ένα άτομο μπορεί να σταματήσει τυχαίους μαθητές στην αίθουσα, να τους ρωτήσει αν γνωρίζουν τις προσδοκίες και να διαπιστώσει ότι τουλάχιστον το 80% των μαθητών μπορεί να ονομάσει τόσο την προσδοκία, όσο και τι σημαίνει αυτή σε κάθε μέρος του σχολείου.

iii) Καταγραφή και Ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών: Στη Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς η επιβράβευση σε τακτική βάση, σε οποιοδήποτε χώρο του σχολείου κι αν συμβαίνει, αποτελεί συστατικό επιτυχίας της παρέμβασης. Η αναγνώριση της κατάλληλης συμπεριφοράς μπορεί να λάβει τη μορφή απτών ανταμοιβών ή απλών προφορικών δηλώσεων.

Οι μαθητές θα πρέπει να λαμβάνουν το μήνυμα ότι η συμπεριφορά τους εκτιμάται. Ο τρόπος που μεταδίδεται αυτό το μήνυμα θα πρέπει να είναι κατάλληλο με το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών και την κουλτούρα του σχολείου. Σε έρευνες κάποιοι εκπαιδευτικοί τονίζουν την πιθανότητα περιττές ανταμοιβές να έχουν καταστροφική επίδραση στην οικοδόμηση του αυτοκαθοδηγούμενου κινήτρου. Ωστόσο, η επιβράβευση των μαθητών για την κατάλληλη συμπεριφορά είναι πιθανό να διευκολύνει την επιθυμητή συμπεριφορά. Ουσιαστικά, οι μαθητές στα σχολεία διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να υποτιμηθούν παρά να ανταμειφθούν υπερβολικά.

Ο σχεδιασμός της τάξης και του σχολείου για να διασφαλιστεί ότι υπάρχουν συχνές και επιτακτικές ανταμοιβές για την κατάλληλη ακαδημαϊκή και κοινωνική συμπεριφορά είναι ένα κρίσιμο στοιχείο των επιτυχημένων σχολείων. Ο στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα θετικό περιβάλλον όπου τα παιδιά έχουν υψηλό ποσοστό θετικών επαφών με ενήλικες, όπου οι ενήλικες υπενθυμίζουν με συνέπεια στους μαθητές, ότι εκτιμάται η κατάλληλη συμπεριφορά και όπου οι μαθητές βλέπουν το περιβάλλον ως συμπεριφορικά προβλέψιμο και θετικό.

Ο στόχος είναι να παρέχεται στους μαθητές α) ένας σαφής και προβλέψιμος χάρτης για την κοινωνική επιτυχία, β) εκπαίδευση και υποστήριξη για να ακολουθήσουν αυτόν τον χάρτη και γ) άμεση και σαφή ανατροφοδότηση όταν αποκλίνουν από τον σωστό δρόμο. Ένα σχολείο μπορεί να ισχυριστεί ότι διαθέτει ένα αποτελεσματικό σύστημα για την αναγνώριση των προσδοκιών συμπεριφοράς, εάν ανά πάσα στιγμή τουλάχιστον το 80% των μαθητών που ερωτήθηκαν υποδεικνύουν ότι έχουν λάβει κάποια μορφή αναγνώρισης για την κατάλληλη συμπεριφορά εντός των προηγούμενων σχολικών ημερών (Sugai & Horner , 2009).

iv) Πρόληψη και αποθάρρυνση των προβλημάτων συμπεριφοράς: Είναι σημαντικό να υπάρχει συνέπεια και συνέχεια σε όσα εφαρμόζονται για τις προβληματικές συμπεριφορές. Τα σχολεία που είναι πιο αποτελεσματικά διευκρινίζουν ποιες προβληματικές συμπεριφορές πρέπει να αντιμετωπίζονται στην τάξη και ποιες πρέπει να παραπέμπουν στους μαθητές στο γραφείο για απόδοση πειθαρχίας (Darch & Kameenui, 2004).

Τα πιο κύρια σημεία είναι τα εξής: 1) Δημιουργία μιας συνέχειας συνεπειών που να είναι σαφείς, δίκαιες και εύκολες στη διαχείριση. 2) Να ενημερώνονται οι μαθητές νωρίς στη σχολική χρονιά σχετικά με την κατάλληλη συμπεριφορά, καθώς και τις συνέπειες για την ανάρμοστη συμπεριφορά. 3) Οι συνέπειες να εφαρμόζονται με συνέπεια. 4) να μην αγνοείται η κλιμακούμενη προβληματική συμπεριφορά. 5) να μην υπάρχει η προσδοκία ότι οι αρνητικές συνέπειες θα οδηγήσουν σε ουσιαστική αλλαγή στα πρότυπα συμπεριφοράς.

Οι σκοποί των συνεπειών για την προβληματική συμπεριφορά είναι 1) να διατηρηθεί η ασφάλεια 2) να αποτραπεί η κλιμάκωση της ακατάλληλης συμπεριφοράς, 3) να αποτραπεί η επιβράβευση της ανάρμοστης συμπεριφοράς 4) να δοθεί ένα σαφές μήνυμα στον μαθητή και στους παρατηρητές, ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν είναι αποδεκτή και 5) μετά την κρίση να επιστρέψει το σχολείο στην κανονικότητά του (Darch & Kameenui, 2004).

Η αποτελεσματική πρωτογενής πρόληψη απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς και όλους όσους εμπλέκονται μέσα στην καθημερινότητα του σχολείου, να έχουν πληροφορίες για τις συμπεριφορές του των μαθητών. Αν κάποιος μαθητής εμφανίζει επιθετική συμπεριφορά, δημιουργείται ένα αρχείο για την αξιολόγηση της συμμετοχής του στην τάξη, τους βαθμούς του, των παραπομπών του στο γραφείο. Στο πλαίσιο όμως της πρωτογενούς προσέγγισης πρόληψης, θα πρέπει να επανεξετάζονται τακτικά τα πρότυπα συμπεριφοράς για όλο το σχολείο. Τουλάχιστον, κάθε δύο εβδομάδες, θα πρέπει να εξετάζεται η συχνότητα των παραπομπών για πειθαρχία στο γραφείο του Διευθυντή 1) ανά ημέρα 2) ανά τύπο προβληματικής συμπεριφοράς 3) ανά τοποθεσία στο σχολείο 4) ανά ώρα της ημέρας 5) ανά παιδί. Οι πληροφορίες που εξετάζονται από την ομάδα θα πρέπει να είναι το πολύ δύο ημερών, να είναι γραπτές και ακριβείς. Με αυτόν τον τρόπο και με τις εκθέσεις αξιολόγησης που θα προκύψουν, οι ομάδες σε όλο το σχολείο μπορούν να αντιληφθούν αν οι πρακτικές Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς είναι αποτελεσματικές και αν έχουν οδηγήσει στη μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς (Horner, et al., 2004).

v) Συλλογή δεδομένων για περαιτέρω λήψη αποφάσεων: Η συλλογή και χρήση των πληροφοριών εκείνων που θα συμβάλλουν στην καλύτερη λήψη αποφάσεων αποτελεί την πέμπτη πρακτική πρόληψης στην Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς. Πρόκειται για μία συνεχή διαδικασία αξιολόγησης, η οποία οδηγεί στην αυτοβελτίωση και αποτελεί την πιο σημαντική εκπαιδευτική πράξη. Με αυτή καταγράφεται και αξιοποιείται κάθε αλλαγή στο περιβάλλον του

σχολείου, στη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς και αξιολογείται η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Η διαδικασία αυτή τηρείται από όλους τους εμπλεκόμενους μέσα στον χώρο του σχολείου και αφορά όλους τους μαθητές. Σε τακτικό χρονικό διάστημα δύο εβδομάδων, αξιολογείται η συχνότητα παραπομπών στο γραφείο του διευθυντή για θέματα πειθαρχίας. Η καταγραφή αυτή οργανώνεται, για κάθε ημέρα, για κάθε μήνα, για κάθε περίπτωση προβληματικής συμπεριφοράς, για κάθε σημείο στο σχολείο που έλαβε μέρος αυτή η συμπεριφορά, για κάθε ώρα της ημέρας και για κάθε μαθητή. Οι πληροφορίες καταγράφονται γραπτώς και όχι μόνο με συμπλήρωση αριθμών σε πίνακες, είναι πρόσφατες (τουλάχιστον 48 ωρών) και κυρίως ακριβείς. Με αυτόν τον τρόπο συλλέγονται αξιολογικές εκθέσεις, στις οποίες εντοπίζεται η αποτελεσματικότητα ή μη των μεθόδων, των πρακτικών, των στρατηγικών που ακολουθούνται, καθώς και το που και πως παρουσιάζονται μοτίβα προβληματικής συμπεριφοράς. Αυτή είναι η βάση για να αναπτυχθούν οι κατάλληλες παρεμβάσεις, έτσι ώστε να ληφθούν οι καλύτερες αποφάσεις και να υποστηριχθεί τελικά θετικά η επιθυμητή συμπεριφορά. (Horner R. H., et al., 2009).

## 2.6 Προϋποθέσεις Επιτυχίας της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς στο Σχολείο

Το Σχολικό Σύστημα της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς στηρίζει την αποτελεσματικότητά του σε μία διαρκή οργάνωση και αξιολόγηση των πρακτικών που εφαρμόζονται. Τα σχολεία που σημείωσαν επιτυχία στην υλοποίηση της προσέγγισης αυτής ενσωμάτωσαν τις ακόλουθες πρακτικές (Horner R. H., Sugai, Todd, & Lewis-Palmer, 2005).

α) Δημιούργησαν μία ομάδα συντονισμού περίπου 9 ατόμων (διοίκηση, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, εκπρόσωποι της κοινότητας). Η ομάδα αυτή έχει προγραμματισμένες συναντήσεις, πρόγραμμα θεμάτων, πρακτικά των συναντήσεων. Συμβάλλουν στη βελτίωση της κουλτούρας του σχολείου και δίνουν αξία στην ομαδική συνεργασία. Είναι αυτοί που συγκεντρώνουν τα δεδομένα των αποτελεσμάτων και θέτουν το επόμενο βήμα για την ανάπτυξη και τη βελτίωση των προσπαθειών της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς στο σχολείο.

β) Ο ρόλος της Ηγεσίας είναι κομβικός. Όλο αυτό το εγχείρημα δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την υποστήριξη της διοίκησης του σχολείου, με ενεργό συμμετοχή μέσα στην ομάδα συντονισμού.

γ) Είναι απαραίτητο όλο το σχολείο να δεσμευτεί στην προσπάθεια να λάβουν την καλύτερη εκπαίδευση σε όλα τα πεδία, όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Πρόκειται για μία συμφωνία, ένα συμβόλαιο, με κοινό σκοπό. Πρόκειται για ένα μανιφέστο που δημοσιοποιεί τους μακροπρόθεσμους στόχους, ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες, την ακαδημαϊκή επιτυχία και την καλύτερη φροντίδα όλων των

μαθητών. Επισημαίνεται ωστόσο, ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς, είναι αναγκαίο να κατατάσσονται ως ένας από τους κορυφαίους στόχους για το σχολείο, να υποστηρίζεται ο στόχος τουλάχιστον από το 80% των εκπαιδευτικών και να δοθεί χρονικό διάστημα τριών ετών, έτσι ώστε να εφαρμοστεί το πρόγραμμα πλήρως. Η κοινή δέσμευση σε ένα όραμα αποτελεί πυλώνα της σχολικής μεταρρύθμισης και απαραίτητο συστατικό ενός σχεδίου δράσης που θα αξιολογεί με κάθε λεπτομέρεια, τι υπάρχει και τι πρέπει να βελτιωθεί στο σχολείο. Ακολούθως, τα σαφή και μετρήσιμα αποτελέσματα χρησιμεύουν ως βάση για την αξιολόγηση προόδου της υλοποίησης και για την περαιτέρω λήψη αποφάσεων.

δ) Η ποιότητα και η ποσότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων χρειάζονται επαρκές προσωπικό, αλλά και χρόνο. Για την επιτυχή εφαρμογή της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς στο σχολείο, η ομάδα συντονισμού είναι απαραίτητο κάθε δεύτερη εβδομάδα και τουλάχιστον για 45 λεπτά, να εξετάζει όσα δεδομένα έχουν συλλεχθεί και να λαμβάνει τις απαραίτητες αποφάσεις. Κατά τη διαδικασία θα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα σε δύο ή τρία βασικά θέματα κάθε φορά, να επιλέγονται πρακτικές με ιστορικό επιτυχίας και να παρακολουθείται συνεχώς και άμεσα το αποτέλεσμα της εφαρμογής τους, έτσι ώστε να αποφασιστούν τυχόν αλλαγές εγκαίρως (Nocera, Whitbread, & Nocera, 2014).

### Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>. Υποστήριξη Θετικής Συμπεριφοράς στο Σχολείο και επιθετικότητα

Τις τελευταίες δεκαετίες, τα τιμωρητικά πειθαρχικά μέτρα στα σχολεία, όπως η μηδενική ανοχή και οι πολιτικές σκληρότητας έχουν επικριθεί ευρέως, καθώς μπορεί να επιδεινώσουν και να κλιμακώσουν τις αντικοινωνικές συμπεριφορές. Η επιθετική και αντικοινωνική συμπεριφορά γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπιστεί με πιο εναλλακτικούς τρόπους μέσα από δύο κυρίως παρεμβάσεις: 1) εξατομικευμένες παρεμβάσεις που στοχεύουν μαθητές με συχνά ή βίαια προβλήματα συμπεριφοράς και 2) παρεμβάσεις σε όλο το σχολείο, για όλη τη σχολική κοινότητα. Βιβλιογραφική ανασκόπηση του 2018, επιχειρεί να προτείνει παρεμβάσεις εναλλακτικής πειθαρχίας, όπως είναι αυτή της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς, η οποία, όπως έχει φανεί, ενθαρρύνει την αυτορρύθμιση και την πειθαρχία στους μαθητές. Από τις βιβλιογραφικές αναφορές που μελετήθηκαν προέκυψε ότι η αναποτελεσματικότητα των τιμωρητικών πειθαρχικών πρακτικών αλλαγής και σε επίπεδο πολιτικών και σε επίπεδο κουλτούρας του σχολείου (Jean-Pierre & Parris-Drummond, 2018).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς μπορεί να είναι μια αποτελεσματική εναλλακτική λύση στις αυταρχικές προσεγγίσεις που αντιμετωπίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς με την τιμωρία. Ωστόσο, έχουν διενεργηθεί και μελέτες, οι οποίες

εξετάζουν τη χρήση της προσέγγισης ως μέρος μιας ολοκληρωμένης διαδικασίας σχολικής βελτίωσης που περιλαμβάνει όχι μόνο τη βελτίωση της συμπεριφοράς, αλλά και της ακαδημαϊκής προόδου. Το 2014, σε ένα αμερικάνικο Γυμνάσιο με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις εφαρμόστηκε παρέμβαση πρόληψης βασισμένη στο μοντέλο της θετικής συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν στη διατήρηση ενός σωματικά, συναισθηματικά και διανοητικά ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος. Πριν από κάθε πειθαρχική παραπομπή εξασκήθηκαν στο να ακολουθούν πέντε βήματα: 1) Παρακολουθούν τη συμπεριφορά των μαθητών σε όλους τους χώρους του σχολείου και προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία να διορθώσουν τη συμπεριφορά πριν αυτή γίνει προβληματική, 2) Το προσωπικό συνεδριάζει με τους μαθητές, προσπαθώντας να τους βοηθήσει να διαμορφώσουν την αντίληψή τους σύμφωνα με τις επιθυμητές προσδοκίες συμπεριφοράς, 3) Εάν τα βήματα ένα και δύο είναι αναποτελεσματικά ενημερώνονται οι γονείς του μαθητή, 4) Πραγματοποιείται συνάντηση γονέων με το προσωπικό του σχολείου και τον μαθητή για να επανεξεταστεί το περιστατικό και να συζητηθούν τρόποι αποφυγής μελλοντικών προβλημάτων και 5) Ένα τα βήματα ένα έως τέσσερα είναι ανεπιτυχή το προσωπικό θα προχωρήσει σε πειθαρχική παραπομπή. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν τις κατάλληλες στρατηγικές και εξασκούνται με παιχνίδια ρόλων στον κύκλο της σύγκρουσης, έτσι ώστε να αποφεύγουν στην καθημερινή τους αλληλεπίδραση με τους μαθητές να στηρίζουν την πειθαρχία στην άσκηση εξουσίας (Nocera, Whitbread, & Nocera, 2014).

Τα αποτελέσματα έδειξαν μείωση των πειθαρχικών παραπομπών, καθώς και στατιστικά σημαντική βελτίωση σε 30 από τα 47 στοιχεία της έρευνας για το σχολικό κλίμα και την ανθεκτικότητα των μαθητών. Επιπλέον, οι σχολικές βαθμολογίες στα κρατικά τεστ δεξιότητας τόσο στην ανάγνωση, όσο και στα μαθηματικά βελτιώθηκαν κατά 25% και 11% αντίστοιχα. Αυτή η μελέτη υποδηλώνει ότι η εφαρμογή ενός πλαισίου Προώθησης Υποστήριξης Θετικής Συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωμένα ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές (Nocera, Whitbread, & Nocera, 2014)

Από έρευνες έχει φανεί ότι η προσέγγιση της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς ασκεί θετική επίδραση σε ένα σύνολο από προβλήματα που εμφανίζονται στον χώρο του σχολείου. Βελτιώνει την ικανότητα των παιδιών να αλληλοεπιδρούν κοινωνικά με τρόπο λειτουργικό (Park, Lee, & Kim, 2019), μειώνει τα κρούσματα σχολικού εκφοβισμού (Ross & Horner, 2013), οι μαθητές απουσιάζουν λιγότερο συχνά από το σχολείο (Freeman, et al., 2015) βελτιώνονται οι ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, η ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον, το συναίσθημα ασφάλειας μέσα στο σχολείο (Ross, Romer, & Horner, 2012). Η βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών ως αποτέλεσμα της παρέμβασης αυτής (Deltour, Dachet, Monseur, & Baye, 2021) επιδρά παράλληλα θετικά και στην ψυχική ανθεκτικότητα και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Donohoo, Hattie, & Eells, 2018).

Η εφαρμογή της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς στο σχολείο, καθώς και το κατά πόσο μπορεί η προσέγγιση αυτή να υιοθετηθεί με επιτυχία από τα σχολικά πλαίσια, έτσι ώστε να μειωθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και η επιθετικότητα, αποτελεί ένα σημαντικό ερώτημα στην επιστημονική κοινότητα, το οποίο μελετάται σε ένα σύνολο ερευνών.

Μία από τις πρώτες μετα-αναλύσεις η οποία υποστήριξε ότι η θετική συμπεριφορά σε επίπεδο σχολείου μπορεί να μειώσει την επιθετικότητα, δημοσιεύτηκε το 1999. Αφού εξετάστηκαν 109 ερευνητικά άρθρα, διαπιστώθηκε ότι η προκλητικότητα και η επιθετικότητα διαρκώς αυξάνεται στα σχολεία. Εφαρμόστηκαν παρεμβάσεις βασισμένες στην Υποστήριξη Θετικής Συμπεριφοράς και φάνηκε ότι στο 52% από αυτές μειώθηκαν οι επιθετικές συμπεριφορές κατά 90%. Η διατήρηση της επιτυχίας των αποτελεσμάτων διήρκεσε δύο χρόνια, τουλάχιστον για τα δύο τρίτα των παρεμβάσεων αυτών ( Mitchell & Sutherland, 2022).

Το 2015, διερευνήθηκε η επίδραση της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς καθολικά σε δύο Γυμνάσια της Αμερικής. Λήφθηκαν 300 απαντήσεις εκπαιδευτικών και 10.000 απαντήσεις μαθητών. Η παρέμβαση στο ένα σχολείο είχε διάρκεια τεσσάρων ετών, ενώ το άλλο σχολείο ανήκε στην ομάδα ελέγχου. Πραγματοποιήθηκε διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε όλο το σχολείο, θετική ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές, αναρτήθηκαν οι σχολικοί κανόνες, διεξήχθη προληπτικός έλεγχος για συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές στους μαθητές και έγιναν οι απαιτούμενες παραπομπές, έτσι ώστε να γίνουν οι στοχευμένες παρεμβάσεις. Στο σχολείο στο οποίο διενεργήθηκε η παρέμβαση σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στο σχολικό κλίμα (χρήση ναρκωτικών, επιθετικότητα, αντικοινωνική συμπεριφορά, σχολική βία και μαθητική παραβατικότητα), με μείωση στις καθυστερήσεις ως προς την ώρα προσέλευσης, στις αδικαιολόγητες απουσίες και στις πειθαρχικές παραπομπές ενώ στο σχολείο ελέγχου η κατάσταση επιδεινώθηκε. Διαπιστώθηκαν επιπλέον σημαντικές βελτιώσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητα του σχολείου να επικοινωνεί και να συνεργάζεται με τους γονείς, τους μαθητές και μέλη της κοινότητας. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα αφορά τη σύγκριση των αποτελεσμάτων την πρώτη και την τέταρτη χρονιά της παρέμβασης. Φάνηκε ότι κατά το τέταρτο έτος είχαν σημειωθεί σημαντικές και καθοριστικές αλλαγές στις αντιλήψεις της σχολικής ηγεσίας. Το αποτέλεσμα αυτό αποδόθηκε κυρίως στην ευκαιρία των διευθυντών να επιδείξουν τις ηγετικές τους ικανότητες μέσω της συμμετοχής τους στην παρέμβαση (Caldarella, Shatzer, Gray, Young, & Young, 2015)

Σε μία πενταετή αμερικάνικη μελέτη για την αποτελεσματικότητα του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικών Συμπεριφορών σε ζητήματα πειθαρχίας, συμμετείχαν 37 δημοτικά σχολεία. Εικοσιένα από αυτά με τυχαία επιλογή εντάχθηκαν στην παρέμβαση, ενώ τα υπόλοιπα δεκαέξι σχολεία λειτούργησαν ως ομάδα ελέγχου. Σχηματίστηκαν στα σχολεία παρέμβασης εσωτερικές ομάδες Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς, οι οποίες αποτελούνταν



από έξι έως δέκα μέλη. Τα μέλη αυτά εκπαιδεύτηκαν στα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου και σε τρόπους εφαρμογής του. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα σχολεία στα οποία εφαρμόστηκε η παρέμβαση έδειξαν υψηλό βαθμό προσήλωσης και ότι μειώθηκαν σημαντικά οι αποβολές και οι πειθαρχικές παραπομπές (Bradshaw, Mitchell, & Leaf, 2010).

Σε μία Νορβηγική μελέτη, επιχειρήθηκε να εξεταστεί το κατά πόσο το μοντέλο της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις συμπεριφορές εξωτερίκευσης των μαθητών. Στις συμπεριφορές αυτές περιλαμβάνονται η εναντίωση, η επιθετικότητα και η παραβατικότητα. Το αντίστοιχο μοντέλο στη Νορβηγία ονομάζεται N-PALS, έχει στόχο την πρόληψη και τη μείωση συμπεριφορών εξωτερίκευσης των μαθητών, μέσω ενός πλαισίου τριών επιπέδων, το οποίο εφαρμόζεται σε όλο το σχολείο, δρα προληπτικά μέσα από συνδυασμό στρατηγικών και για διαφορετικά επίπεδα συμπεριφορικών προβλημάτων. Στη μελέτη αυτή έλαβαν μέρος 3.000 μαθητές, τους οποίους αξιολόγησαν οι εκπαιδευτικοί σε χρονικό διάστημα τεσσάρων ετών από τη Δ' Δημοτικού έως την Α' Γυμνασίου. Σε κάθε σχολείο ορίστηκε μία ομάδα η οποία εκπαιδεύτηκε να σχεδιάζει, να ενημερώνει, να διεξάγει, να παρακολουθεί και να αναφέρει τις παρεμβάσεις και τα αποτελέσματα στο σχολείο τους. Στη συνέχεια εκπαιδεύτηκε το προσωπικό του σχολείου και εφαρμόστηκε το πρόγραμμα με βασικά στοιχεία 1) στρατηγικές Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς με 5 θετικά διατυπωμένους σχολικούς κανόνες, με έπαινο μέσα από κάρτες επιβράβευσης, επίβλεψη από το προσωπικό και εκπαίδευση των μαθητών στις επιθυμητές συμπεριφορές, 2) ένα διαδικτυακό σύστημα παρακολούθησης παραπομπών βασισμένο σε συστήματα παρακολούθησης της συμπεριφοράς των μαθητών σε όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στη μελέτη, 3) καθορισμός των άμεσων συνεπειών και των τρόπων διόρθωσης της συμπεριφοράς, 4) εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε τρόπους διαχείρισης της τάξης και 5) συνεργασία με τους γονείς. Επιπλέον, οι μαθητές οι οποίοι παρουσίαζαν υψηλό κίνδυνο εκδήλωσης επιθετικής συμπεριφοράς, έλαβαν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα υποστήριξης, το οποίο περιλάμβανε ατομική εκπαίδευση κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν σημαντική θετική επίδραση του μοντέλου σε μαθητές οι οποίοι χαρακτηρίζονταν ως υψηλού ρίσκου, καθώς θεωρήθηκε πιθανό να εκδηλώσουν διαταραχή διαγωγής σε μεγαλύτερη ηλικία (Sorlie, Idsoe, Ogden, Olseth, & Torsheim, 2018).

Η επιθετικότητα στους μαθητές μπορεί να εμφανιστεί ως συμπεριφορά εξωτερίκευσης (επιθετικότητα προς τους άλλους) ή ως συμπεριφορά εσωτερίκευσης (επιθετικότητα προς τον εαυτό, κοινωνική απόσυρση και αποφυγή). Σε μία αμερικάνικη μελέτη σε 178 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διερευνήθηκε η επίδραση του μοντέλου της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς στο σχολείο σε μαθητές που εκδήλωναν επιθετικότητα, είτε με συμπεριφορές εξωτερίκευσης, είτε εσωτερίκευσης, είτε με συννοσοσύμφορα και των δύο συμπεριφορών. Από τα

αποτελέσματα φάνηκε ότι μετά την εφαρμογή του προγράμματος η επιθετική συμπεριφορά μειώθηκε σημαντικά σε όσους μαθητές εμφάνιζαν συμπεριφορές εσωτερίκευσης, ενώ ωφελήθηκαν λιγότερο από αυτό όσοι μαθητές παρουσίαζαν συννοσορότητα συμπεριφορών (Lane, Wehby, Robertson, & Rogers, 2007)

Έχει φανεί ότι η αποτελεσματικότητα του μοντέλου της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου διαφέρει ανάλογα με το επίπεδο συναισθηματικού και συμπεριφορικού κινδύνου των μαθητών. Πραγματοποιήθηκε παρέμβαση, η οποία διήρκεσε τέσσερα χρόνια και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι τάξεις υψηλού κινδύνου είχαν λιγότερες πειθαρχικές παραπομπές και λιγότερες πιθανότητες να χρειαστεί να εκπαιδευτούν ως προς την κοινωνική συμπεριφορά, σε σχέση με σχολεία στα οποία δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα (Bradshaw, Wassdorp, & Leaf, 2015).

Παρόμοια αποτελέσματα έχουν φανεί σε 68 μελέτες, στις οποίες αναφέρεται ότι από την εφαρμογή του μοντέλου της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς ωφελούνται περισσότερο οι μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν υψηλό κίνδυνο για επιθετική συμπεριφορά, συγκριτικά με μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν χαμηλό κίνδυνο. Ωστόσο, τα αποτελέσματα αυτά πιθανόν να επηρεάζονται από την επιλογή συγκεκριμένων ομάδων μαθητών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Συνήθως, η ομάδα των υπό μελέτη μαθητών εμφανίζουν υψηλή και σταθερή επιθετική συμπεριφορά για μεγάλα χρονικά διαστήματα και είναι πάντα αγόρια. Από την άλλη, η ομάδα σύγκρισης που είναι μαθητές με χαμηλά επίπεδα επιθετικότητας, υπερεκπροσωπούνται από κορίτσια. Η πιο θετική επίδραση εντοπίζεται στους μαθητές με την πιο επιθετική συμπεριφορά και φαίνεται να έχει σχέση με την πιστή εφαρμογή του προγράμματος (Farell, Henry, & Bettencourt, 2013). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι μαθητές υψηλού κινδύνου μπορεί να ωφεληθούν ουσιαστικά από καθολικές παρεμβάσεις. Ωστόσο, για να συνεισφέρουν πιο αποτελεσματικά στην πρόληψη σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά και εφήβους, τα σχολεία θα πρέπει να συνδυάζουν σταθερές καθολικές παρεμβάσεις που υποστηρίζονται από έρευνα με στοχευμένες παρεμβάσεις που ταιριάζουν με τις ατομικές ανάγκες και το επίπεδο κινδύνου των παιδιών (Weare & Nind, 2011).

Σε γενικές γραμμές, οι σαφείς προσδοκίες συμπεριφοράς και η θετική ανατροφοδότηση αποτελούν τα βασικά στοιχεία των παρεμβάσεων της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς, τα οποία όταν εφαρμοστούν είναι αποτελεσματικά σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, βελτιώνοντας την κοινωνική συμπεριφορά και το θετικό κλίμα στην τάξη (Bradshaw, Mitchell, & Leaf, 2010).

Η επιθετικότητα και τα προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στο πλαίσιο της τάξης αποτελούν σημαντικό παράγοντα κινδύνου για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αλλά και πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς. Στη Φιλανδία στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι συνηθισμένη η χρήση κανόνων τάξης και καθορισμού επιθυμητών συμπεριφορών για την αντιμετώπιση της επιθετικής και διαταρακτικής συμπεριφοράς. Μία προκαταρκτική μελέτη, διάρκειας δύο μηνών, επιχείρησε να αξιολογήσει τις επιπτώσεις του θετικού μαθησιακού κλίματος σε τάξεις με επιθετικότητα και προβλήματα συμπεριφοράς, τη διάρκεια του κλίματος αυτού και τη σχέση με το άγχος που βίωναν οι εκπαιδευτικοί. Τέθηκαν σαφείς προσδοκίες συμπεριφοράς στους μαθητές, η παρέμβαση εφαρμόστηκε με βάση τις αρχές της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς και σχεδιάστηκαν τρόποι άμεσης αντίδρασης στις υψηλά διαταρακτικές συμπεριφορές. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική μείωση στις επιθετικές συμπεριφορές, στο πόσος χρόνος χρειαζόταν για να διατηρηθεί το θετικό μαθησιακό κλίμα και τέλος μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία την τάξη. Από τα αποτελέσματα αυτά γίνεται κατανοητό, ότι ακόμα και μία τόσο σύντομη εκπαιδευτική παρέμβαση, με μηδαμινή εξωτερική υποστήριξη, μπορεί να επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις στο κλίμα της τάξης. Ωστόσο, τα θετικά αυτά αποτελέσματα σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, εν μέρει μπορεί να οφείλονταν σε προηγούμενα προγράμματα τα οποία ήταν ήδη σε ισχύ στα συγκεκριμένα σχολεία και τα οποία είχαν ήδη φέρει θετικά αποτελέσματα, τα οποία και ενίσχυσε το νέο μοντέλο εφαρμογής (Narhi, Kiiski, Peisto, & Savolainen, 2015).

Ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που μπορεί να καθορίσει το θετικό σχολικό κλίμα είναι η συμπεριφορά των μαθητών μέσα στο πλαίσιο, καθώς και το πώς διαχειρίζονται αυτή τη συμπεριφορά οι εκπαιδευτικοί. Η Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς, αποτελεί μία ολοκληρωμένη προσέγγιση διαχείρισης διαταρακτικών συμπεριφορών μέσα στο σχολείο. Η αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων υποστηρικτικών θετικών συμπεριφορών σε μαθητές στους οποίους ήδη εφαρμόζονται Σχέδια Παρέμβασης Συμπεριφοράς, διερευνήθηκε σε μία ποιοτική μελέτη στην Αμερική. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι περισσότεροι από τους δασκάλους που ρωτήθηκαν πιστεύουν ότι το μοντέλο της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς, είναι αποτελεσματικό για τους μαθητές με συμπεριφορικά προβλήματα, επειδή λειτουργεί ως κίνητρο, τους δίνει κάτι για να εργαστούν, μειώνει τις αρνητικές συμπεριφορές και αυξάνει τις θετικές συμπεριφορές και επιπλέον μειώνονται αποτελεσματικά οι διαταρακτικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη. (Shaunta & Wilson, 2023)

Οι προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών αποτελούν τη μεγαλύτερη ανησυχία των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής με την εναντιωματική, προκλητική, επιθετική συμπεριφορά να προβληματίζει περισσότερο (Snell, Berlin, Voorhees, Stanton-Chapman, & Hadden, 2012). Η δυσκολία των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης των συμπεριφορών αυτών και η συχνά έντονη αντίδραση με περιορισμένη εστίαση, έχει βραχυπρόθεσμη αποτελεσματικότητα, χωρίς να διδάσκονται τα παιδιά τη σωστή κοινωνική

συμπεριφορά. Η χρήση της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς τριών επιπέδων σε όλα τα παιδιά κρίνεται απαραίτητη (Carter & Norman, 2010).

Στο πλαίσιο του αμερικάνικου προγράμματος πρώιμης παιδικής ηλικίας Head Start, το οποίο έχει σχεδιαστεί για παιδιά μέχρι πέντε ετών, αξιολογήθηκε η αποτελεσματικότητα ενός μοντέλου τριών επιπέδων Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς το οποίο εφαρμόστηκε σε αυτά. Στη συγκεκριμένη μελέτη συμμετείχαν δέκα τάξεις Head Start από πέντε αντίστοιχα προγράμματα. Σε αυτή, παρόλο που οι δάσκαλοι διδάσκονταν να χρησιμοποιούν ένα ολοκληρωμένο σύνολο στρατηγικών πρόληψης, κάθε τάξη είχε τους δικούς της στόχους και στρατηγικές ανάλογα με τις δυσκολίες που εντοπίζονταν, σε συνεργασία πάντα μεταξύ εκπαιδευτικού και συμβούλου. Σε πρώτο επίπεδο υιοθετήθηκαν μερικές καθολικές πρακτικές πρόληψης που θεωρήθηκε ότι θα είχαν τον μεγαλύτερο αντίκτυπο στην κοινωνική ικανότητα και την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί διδάχθηκαν να αναλύουν τις προβληματικές συμπεριφορές και να αναπτύσσουν ένα σχέδιο δράσης, πρόληψης, διδασκαλίας και διαχείρισης. Οι εκπαιδευτικοί έμαθαν 1) να προσδιορίζουν την προβληματική συμπεριφορά, 2) να προσδιορίζουν τις στρατηγικές για τη βελτίωση της συμπεριφοράς και την αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων (χρησιμοποιώντας μία λίστα ελέγχου στρατηγικών), 3) να αναπτύσσουν ένα σχέδιο δράσης στο οποίο θα εντάξουν στρατηγικές για τη μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς 4) να εφαρμόζουν το σχέδιο δράσης και 5) να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του σχεδίου και της πιθανής αναθεώρησής του. Χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές και από τα τρία επίπεδα ανάλογα με τις ανάγκες βελτίωσης της συμπεριφοράς των παιδιών.

Σε δεύτερο επίπεδο δίδαξαν στην τάξη δεξιότητες κοινωνικής επικοινωνίας: 1) Μιλήστε με τον φίλο σας προφορικά ξεκινώντας μία συνομιλία με έναν συνομήλικο, 2) ακούστε και μετά απαντήστε σε αυτό που λέει ο φίλος σας, 3) χρησιμοποιείτε το όνομα του φίλου σας για να κερδίσετε την προσοχή του πριν μιλήσετε μαζί του. Οι ομάδες της τάξης συνεργάστηκαν και προσδιόρισαν ποια παιδιά είχαν καθυστερήσεις στην κοινωνική επικοινωνία και χρειάζονταν παρέμβαση κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα παιδιά έμαθαν να σχεδιάζουν το παιχνίδι τους επιλέγοντας να συνεργάζονται και να συζητούν τους ρόλους που αναλαμβάνουν. Οι εκπαιδευτικοί έμαθαν να μένουν στον χώρο παιχνιδιού για να παρατηρούν το παιχνίδι και να προτρέπουν σε κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όταν κρίνουν ότι είναι απαραίτητο. Τα παιδιά έμαθαν να χρησιμοποιούν λέξεις που προωθούν την επικοινωνία, κοινωνικό λεξιλόγιο, καθώς και να αλληλοεπιδρούν χρησιμοποιώντας τις στρατηγικές κοινωνικής επικοινωνίας.

Σε τρίτο επίπεδο μελετήθηκε ο Οδηγός Υποστήριξης Ρουτίνας για Μικρά Παιδιά με Προκλητική Συμπεριφορά (Lentini, Vaughn, & Fox, 2004) και επιλέχθηκαν στρατηγικές παρέμβασης με βάση τη λειτουργία της προκλητικής συμπεριφοράς του κάθε παιδιού. Στο

επίπεδο ένα συμμετείχαν όλα τα παιδιά, όλων των τάξεων που είχαν επιλεγθεί. Στο επίπεδο δύο η παρέμβαση αφορούσε τις τάξεις παιδιών με προκλητική συμπεριφορά και φτωχές κοινωνικές δεξιότητες. Στο επίπεδο τρία η παρέμβαση αφορούσε εξατομικευμένα, παιδιά τα οποία σε καθημερινή βάση προκαλούσαν σωματικές βλάβες στους συμμαθητές τους ή στον εαυτό τους ή στο περιβάλλον και που η συμπεριφορά τους επέμενε και έπειτα από τις παρεμβάσεις στο επίπεδο ένα και στο επίπεδο δύο.

Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική θετική αλλαγή στη συμπεριφορά των παιδιών, με μείωση των επιθετικών συμπεριφορών, βελτίωση της ποιότητας της σχολικής τάξης και σημαντική ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. (Stanton-Chapman, Walker, Voorhees, & Snell, 2016).

Σε άλλη αμερικάνικη μελέτη στην πολιτεία του Ιλινόι, περισσότερα από 1000 σχολεία εφάρμοσαν τη Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς καθολικά, έτσι ώστε να ερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της προσέγγισης αυτής ως προς τη συμπεριφορά των μαθητών και την ακαδημαϊκή τους πρόοδο. Από αυτά τα 1000 σχολεία επιλέχτηκε δείγμα 428 σχολείων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όπου το πρόγραμμα εφαρμόστηκε με πιστότητα, βελτιώθηκε η κοινωνική συμπεριφορά, μειώθηκε η επιθετικότητα, τα παιδιά παρουσίασαν καλύτερη μαθησιακή επίδοση κυρίως στα μαθηματικά και η θετική επίδραση διήρκεσε για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Simonsen, et al., 2012).

Η έρευνα δείχνει ότι τα σχολεία τα οποία εφαρμόζουν με πιστότητα τη Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς επιπέδου 1, παρουσιάζουν θετικά αποτελέσματα ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, τη μείωση διαταρακτικών συμπεριφορών και τη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς. Το αποτέλεσμα αυτό ισχύει και στα εναλλακτικά σχολεία, τα οποία στην Αμερική φιλοξενούν μαθητές με αναπηρίες, με ΔΕΠΥ ή και με σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, οι οποίοι έχουν ανάγκη ειδικές υπηρεσίες. Σε ένα ανάλογο σχολείο με μαθητές ηλικίας από 6 έως 21 ετών με αυτισμό, συναισθηματικές διαταραχές και επικίνδυνα επιθετική συμπεριφορά, εφαρμόστηκε η προληπτική προσέγγιση της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς. Οι επιθετικές συμπεριφορές, μετά την εφαρμογή του προγράμματος σε όλο το σχολείο έφτασαν σχεδόν σε μηδενικά επίπεδα (Miller, George, & Fogt, 2005).

Σε μία άλλη αμερικάνικη έρευνα, μελετήθηκε σε ένα εναλλακτικό Γυμνάσιο η εφαρμογή του επιπέδου 1 της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς, το οποίο αφορά την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς. Συμμετείχαν 21 μέλη του προσωπικού και 44 μαθητές, οι οποίοι είχαν διαγνωστεί με αναπηρία που παρεμποδίζει την ικανότητα τους να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους σε ένα δημόσιο σχολείο. Οι δυσκολίες των μαθητών αφορούσαν κυρίως ΔΕΠΥ, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Αυτισμό, προβλήματα ομιλίας και γλώσσας, πολλαπλές αναπηρίες. Οι μαθητές αυτοί παρουσίαζαν διασπαστική συμπεριφορά, δυσκολία ελέγχου των

παρορμήσεων, διαταραχές διάθεσης και άγχους, επιθετικότητα. Όλο το προσωπικό είχε ειδικευση στην ειδική αγωγή και εκπαιδεύτηκε στην εφαρμογή του προγράμματος. Το πρώτο στάδιο της εφαρμογής του προγράμματος περιλάμβανε εντατική συνεργασία μεταξύ της διοικητικής ομάδας και ενός ειδικού συμβούλου για την ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης, για να καθοριστεί ο πρωταρχικός στόχος και οι τομείς δράσης του προγράμματος. Η οργάνωση της προσέγγισης στηρίχθηκε στις βασικές αρχές Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς (αποτέλεσμα, δεδομένα, πρακτικές και συστήματα). 1) Αποτέλεσμα: Καθορίστηκαν τέσσερα επιθυμητά αποτελέσματα, βάσει των οποίων μπορεί να κριθεί η επιτυχία της υλοποίησης: α) μείωση της συχνότητας παραπομπών πειθαρχίας, β) αύξηση του ποσοστού των μαθητών που επιτυγχάνουν τα υψηλότερα επίπεδα συμπεριφοράς στο 70% των μαθητών, γ) να διασφαλιστεί ότι το 90% των δασκάλων έχουν περισσότερες θετικές παρά αρνητικές συνέπειες και δ) να εξασφαλιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί τηρούν το πρόγραμμα Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς με πιστότητα 80% και παραπάνω. 2) Δεδομένα: Για την παρακολούθηση της προόδου προς τα αποτελέσματα και την ενημέρωση των αποφάσεων παρέμβασης, το προσωπικό κατέγραφε και συνέλεγε δεδομένα ως προς τις συμπεριφορές των μαθητών, τα οποία αναθεωρούνταν σε εβδομαδιαία βάση, αν αυτό κρίνονταν απαραίτητο. Συγκεκριμένα, εξέτασαν α) τη συχνότητα και τα μοτίβα παραπομπών πειθαρχίας (πότε, που, από ποιον), β) το ποσοστό των μαθητών που επιτυγχάνουν υψηλότερα επίπεδα ή την ανταπόκριση στις παρεμβάσεις και γ) το ποσοστό των εκπαιδευτικών και των μελών του προσωπικού ως προς τις θετικές ή αρνητικές αλληλεπιδράσεις. Τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση και για τις προσαρμογές του προγράμματος 3) Πρακτικές: Το προσωπικό επέλεξε και εφάρμοσε συγκεκριμένες στρατηγικές και πρακτικές παρέμβασης της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς. Κάποιες από αυτές ήταν η δημιουργία θετικών προσδοκιών, η δημιουργία ενός προγράμματος με στοιχεία συμπεριφοράς από όλους τους μαθητές σε όλο το σχολείο και η άμεση και συνεπής ανταπόκριση στις συμπεριφορές που παραβιάζουν τις προσδοκίες που έχουν καθοριστεί από το πρόγραμμα. α) Δημιουργία Θετικών Προσδοκιών: Οι θετικές προσδοκίες οι οποίες καθορίστηκαν από το προσωπικό ήταν η ευθύνη, η ασφάλεια και ο σεβασμός, τόσο στο ακαδημαϊκό πεδίο, όσο και στη γενικότερη συμπεριφορά στο σχολείο. Στη συνέχεια, το προσωπικό όρισε τι συμπεριφορές αναμένονταν από τους μαθητές σε διάφορα περιβάλλοντα του σχολείου (αίθουσες διδασκαλίας, διάδρομοι, μεσημεριανό γεύμα, λεωφορεία κτλ.). Οι προσδοκίες αυτές ήταν αναρτημένες σε βασικούς χώρους του κτιρίου. Το επόμενο βήμα ήταν αυτές να διδαχθούν στους μαθητές. Αναπτύχθηκαν σχέδια μαθημάτων για να μάθουν οι μαθητές πώς να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες σε κάθε περιβάλλον. Τα μαθήματα ήταν ημιδομημένα, σχεδιασμένα ώστε να περιλαμβάνουν διδακτικό μοντέλο, διαδραστικό και αξιολογικό (τεστ). Οι εκπαιδευτικοί εξατομίκευσαν το μάθημα ανάλογα με τις ανάγκες και προσαρμόστηκαν στην ηλικία των μαθητών. Η διδασκαλία έγινε στο φυσικό τους περιβάλλον (

δηλαδή, τα μαθήματα μεσημεριανού γεύματος παραδόθηκαν στην τραπεζαρία). Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν σε μία εναρκτήρια εβδομάδα διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων, όπου ενημερώθηκαν για το νέο σύστημα. Στη συνέχεια αναπτύχθηκε ένα σύστημα αναγνώρισης όλων των μαθητών στο σχολείο. Το σύστημα αυτό περιείχε ένα σύστημα πόντων (κάθε μαθητής συγκέντρωνε πόντους, οι οποίοι καταγράφονταν στο τέλος της εβδομάδας στις κάρτες συμπεριφοράς μαθητών), εισιτήρια καλής συμπεριφοράς για να ενισχυθούν οι θετικές συμπεριφορές, βραβεία για την καλύτερη συμπεριφορά σε επίπεδο τάξης, κοινωνική αναγνώριση (ο μαθητής της εβδομάδας ή του μήνα), εκμάθηση αντίδρασης στις βίαιες επιθετικές συμπεριφορές. Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν οδηγίες για στρατηγικές διαχείρισης διαταρακτικών συμπεριφορών στην τάξη. 4) Συστήματα: Για να υποστηριχθεί η συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα δημιουργήθηκαν δύο ομάδες, μία Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς του προσωπικού και μία των μαθητών. Η ομάδα του προσωπικού στελεχώθηκε από τον διευθυντή του σχολείου, τον επόπτη κοινωνικό λειτουργό, τον ειδικό διαχείρισης συμπεριφοράς, τους εκπαιδευτικούς των τάξεων, τους παραεπαγγελματίες και έναν ψυχολόγο. Η ομάδα συνεδρίαζε σε εβδομαδιαία βάση για ανασκόπηση, για την απονομή εβδομαδιαίων αναγνωρίσεων, την ενημέρωση του σχεδίου δράσης, την αντιμετώπιση ανησυχιών σχετικά με την παρακολούθηση των δεδομένων και για τον προγραμματισμό δραστηριοτήτων. Από την άλλη η ομάδα των μαθητών με επικεφαλής έναν εκπαιδευτικό, συνέβαλε στον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων σημείων του συστήματος. Οι ομάδες φρόντιζαν να υπάρχει επικοινωνία σε όλο το σχολείο μέσα από κοινές συναντήσεις για ανατροφοδότηση. Ενισχύθηκε επιπλέον και η επαφή με την κοινότητα μέσα από ενημερωτικές συναντήσεις. Οι τριμηνιαίες εκθέσεις είχαν ως στόχο την αξιολόγηση της μέχρι εκείνο το σημείο προσπάθειας. Όλο το προσωπικό εκπαιδεύτηκε αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της χρονιάς στις θεωρητικές και εμπειρικές βάσεις της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς. Τα δεδομένα έδειξαν ότι το προσωπικό εφάρμοσε το πρόγραμμα με πιστότητα και η διαταρακτική συμπεριφορά των μαθητών βελτιώθηκε σημαντικά. (Farkas, et al., 2012).

Φαίνεται πως η πιστότητα εφαρμογής του μοντέλου είναι καθοριστικός παράγοντας για τη μείωση των παραπομπών στο γραφείο του διευθυντή, για τις σχολικές αποβολές και για τη μείωση επιθετικών συμπεριφορών. Αυτό έδειξε μία αμερικάνικη μελέτη του 2016, η οποία εξέτασε τη σχέση πιστότητας εφαρμογής και μείωσης αποβολών και επιθετικής συμπεριφοράς (Childs, Kincaid, George, & Gage, 2016). Μία άλλη αμερικάνικη έρευνα του 2014, διάρκειας τριών ετών, η οποία στηρίχτηκε στη Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς, επιβεβαιώνει και ενισχύει τη σημασία της πιστότητας εφαρμογής του μοντέλου στην μείωση των πειθαρχικών παραπομπών στο γραφείο του διευθυντή και εν γένει των προβλημάτων συμπεριφοράς (Flannery, Fenning, Kato, & Mc Intosh, 2014).

Η πιστότητα εφαρμογής του μοντέλου και η επίδραση της στη μείωση των αρνητικών συμπεριφορών αποτέλεσε αντικείμενο πρόσφατης βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Φάνηκε ότι όταν εφαρμοστεί και διατηρηθεί σωστά και με αξιοπιστία, μπορεί να βελτιώσει τα προβλήματα συμπεριφοράς στα σχολεία. Ωστόσο, για να υπάρχει αποτελεσματικότητα, είναι απαραίτητη η πιστή εφαρμογή από το προσωπικό και την ηγεσία του σχολείου. Μόλις δημιουργηθεί μια ηγετική ομάδα, η εκπαίδευση του πλαισίου πρέπει να επεκταθεί σε όλο το προσωπικό και είναι αναγκαίο να συμμετέχουν όλοι για να υπάρχει επιτυχία. Είναι δε εξίσου σημαντικό να εμπλακούν οι κοινότητες και οι οικογένειες στη διαδικασία, έτσι ώστε η Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς να πραγματοποιείται σε πολλαπλά περιβάλλοντα της ζωής του παιδιού (Van Otterloo, 2021).

Όταν οι παρεμβάσεις και η υποστήριξη θετικής συμπεριφοράς εφαρμόζονται σωστά και με πιστότητα, οι αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών μειώνονται και αυτό συσχετίζεται επιπλέον με το ότι το συγκεκριμένο μοντέλο εστιάζεται στην πρόληψη. Σε μία έρευνα η οποία διεξήχθη το 2021, έγινε προσπάθεια να προσδιοριστούν οι λόγοι για τους οποίους ένα σχολικό πλαίσιο μπορεί να έχει αυξημένο κίνητρο να εφαρμόσει με πιστότητα το μοντέλο, όπως αυτό καθορίζεται από τις βασικές του αρχές. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι το ίδιο το πλαίσιο του μοντέλου δίνει την ευκαιρία να δημιουργηθεί θετικό κλίμα μέσα στο σχολείο και αυτό το θετικό κλίμα αποτελεί και το κίνητρο για να συνεχιστεί η προσπάθεια. Επιπλέον, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας για να υπάρχει υψηλό κίνητρο και δέσμευση ως προς την προσπάθεια πιστότητας εφαρμογής της παρέμβασης και εμπλοκής υψηλού επιπέδου, είναι απαραίτητη η ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ των μελών του προσωπικού (Petrasek, James, Noltemeyer, Green, & Palmer, 2021).

Ένας κύριος σκοπός της εφαρμογής στα σχολεία προγραμμάτων όπως αυτό της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς είναι να αποτραπούν οι αποβολές, έτσι ώστε οι μαθητές να παραμένουν στο σχολείο. Φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ της φοίτησης των μαθητών και της κακής τους συμπεριφοράς. Όταν οι μαθητές προκαλούν αναστάτωση στην τάξη συχνά αποβάλλονται με συνέπεια να διακόπτουν προσωρινά τη φοίτησή τους και να επηρεάζεται αρνητικά η ακαδημαϊκή τους πρόοδος (Tucher, Panesar-Aguilar, & Jones, 2022). Ένας άλλο σκοπός του μοντέλου είναι να βελτιωθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζουν οι μαθητές το σχολείο, να δημιουργηθούν θετικές σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών και μεταξύ των μαθητών και των συμμαθητών τους. Όταν οι μαθητές είναι ικανοποιημένοι από τη ζωή τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο, τότε υπάρχουν πολύ μεγάλες πιθανότητες να υιοθετήσουν καλές συμπεριφορικές συνήθειες (Petrasek, James, Noltemeyer, Green, & Palmer, 2022).

Η καλλιέργεια θετικής συμπεριφοράς μεταξύ των μαθητών δημοτικού που αντιμετωπίζουν προβλήματα επιθετικότητας, χρειάζεται κάτι περισσότερο από ενέργεια, χρόνο



και δέσμευση των εκπαιδευτικών, καθώς πρόκειται για ένα έργο απαιτητικό και δύσκολο. Ο Marshall (2018), μελέτησε την αποτελεσματικότητα του μοντέλου Προώθησης της Υποστήριξης Θετικής Συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου, στην ακαδημαϊκή πρόοδο και στα προβλήματα συμπεριφοράς σε μαθητές χαμηλού εισοδήματος τρίτης και τετάρτης δημοτικού. Για αυτήν την έρευνα ερωτήθηκαν όλοι οι δάσκαλοι και δύο διευθυντές και συλλέχθηκαν δεδομένα σε μία περίοδο δύο ετών. Τα δεδομένα από την έρευνα έδειξαν ότι η παρέμβαση δεν είχε σημαντικές επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών, ωστόσο υπήρξε σημαντικός αντίκτυπος όσο αφορά τη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών. Από τα δεδομένα φάνηκε ότι και τα δύο σχολεία θεώρησαν αποτελεσματικό το σύστημα διαχείρισης της πειθαρχίας και τις πρακτικές που ακολουθήθηκαν. Το πιο σημαντικό ωστόσο σε αυτή την έρευνα είναι η αναφορά στη σημασία της δημιουργίας σχέσης με τους μαθητές και πόσο αυτή είναι απαραίτητη για την ομαλή λειτουργία των τάξεων. (Marshall, 2018).

Συχνά οι παιδαγωγοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας εκφράζουν τη δυσκολία τους να δημιουργήσουν στην τάξη ένα ενταξιακό περιβάλλον χωρίς αποκλεισμούς, εξαιτίας των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών. Από τις στατιστικές φαίνεται ότι περίπου το ένα τρίτο των παιδιών προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν κάποιου είδους προκλητικής, επιθετικής και διαταρακτικής συμπεριφοράς, σε σημείο που οι παιδαγωγοί δυσκολεύονται να διαχειριστούν την κατάσταση με συνέπεια να νιώθουν ανεπαρκείς στον ρόλο τους. Διεξήχθη μελέτη σε ένα νηπιαγωγείο στο Πανεπιστήμιο του Σινσινάτι με κύριο σκοπό την αντιμετώπιση προκλητικών συμπεριφορών. Οι δάσκαλοι χρησιμοποίησαν το μοντέλο της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς μαζί με κονστρουκτιβιστικές στρατηγικές για μία προληπτική παρέμβαση επιπέδου 1. Τα ευρήματα έδειξαν ότι μία οικολογική κονστρουκτιβιστική προσέγγιση μέσα στο συμπεριφορικό μοντέλο, μπορεί να χρησιμεύσει ως μοντέλο για μικτές πρακτικές. Το σκεπτικό για αυτή τη συνένωση προσεγγίσεων ήταν ότι επαφές με ενσυναίσθηση, η διδασκαλία και η φροντίδα είναι απαραίτητες για να μπορέσουν τα παιδιά να αναπτύξουν τις επιθυμητές κοινωνικές συμπεριφορές και να εσωτερικεύσουν τελικά τις θετικές αποδόσεις των παιδαγωγών για τις πράξεις τους. Οι απαντήσεις των δασκάλων στις συμπεριφορές των παιδιών είναι απαραίτητο να είναι σκόπιμες, χωρίς ωστόσο να έχουν τη μορφή ενισχυτών που υποστηρίζονται στη συμπεριφοριστική βιβλιογραφία. Τα παιδιά μαθαίνουν να ρυθμίζουν τις σκέψεις και τη συμπεριφορά τους με την πάροδο του χρόνου και διευκολύνονται και υποστηρίζονται να ελέγχουν εκείνα το περιβάλλον τους. Η εφαρμογή καθολικών σχεδίων για τη μάθηση, η τροποποίηση του περιβάλλοντος ανάλογα με τις ανάγκες, η χρήση σεναρίων για την αντιμετώπιση των προκλητικών συμπεριφορών, καταδεικνύουν έναν τρόπο μικτής εφαρμογής των δύο προσεγγίσεων. Το οικολογικό κονστρουκτιβιστικό μοντέλο μικτής πρακτικής, εκτιμά την

έμπρακτη δράση των παιδιών και σέβεται τις ικανότητές τους να αυτορυθμίζουν τις συμπεριφορές τους (Carr & Boat, 2016)

Η Θετική Υποστήριξη της Συμπεριφοράς εφαρμόστηκε και σε μαθητές από διαφορετικά εθνοτικά περιβάλλοντα. Η προσέγγιση αυτή επιλέχτηκε για την προληπτική αντιμετώπιση της επιθετικότητας στα συγκεκριμένα σχολεία, καθώς είχε παρατηρηθεί ένα μοτίβο φυλετικά δυσανάλογου αποκλεισμού μαθητών αφροαμερικανών σε σχέση με τους λευκούς μαθητές, οι οποίοι παρόλο που επιδείκνυαν περισσότερο επιθετική και παραβατική συμπεριφορά λάμβαναν λιγότερες κυρώσεις. Τέθηκε η υπόθεση ότι η εφαρμογή της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς στο σχολείο σχετίζεται στενά με σημαντική μείωση στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών. Από αυτή την εφαρμογή υπέθεσαν οι συγγραφείς της μελέτης ωφελούνται και οι μαθητές από άλλες εθνικότητες, με ή χωρίς αναπηρία. Εξετάστηκαν δεδομένα πειθαρχικών κυρώσεων από εβδομήντα επτά σχολεία στην Αμερική, τα οποία προώθησαν τη Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς σε όλο το σχολικό πλαίσιο. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι μπορεί με τη συγκεκριμένη προσέγγιση να μειώθηκαν οι διαταρακτικές συμπεριφορές στο σχολείο, ωστόσο δε βρέθηκε να επηρεάζεται θετικά ο δυσανάλογος αποκλεισμός μαθητών που προέρχεται από μειονοτικούς πληθυσμούς (Claudia & Tobin, 2011).

Έχει φανεί ότι το μοντέλο της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς λειτουργεί ευνοϊκά σε ορισμένους μαθητές με ειδικές ανάγκες οι οποίοι παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά μέσα στην τάξη. Οι έρευνες δείχνουν ότι αυτή η επιθετική συμπεριφορά είναι συχνά έκφραση της αδυναμίας τους να κατανοήσουν αυτό το οποίο διδάσκεται. Αυτοί οι μαθητές, όπως και οι άλλοι με τις μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν πολύ συχνά επιθετική συμπεριφορά με αποτέλεσμα να τιμωρούνται πολύ πιο συχνά από τους άλλους μαθητές. Ωστόσο, οι συνεχείς τιμωρίες δε βοηθούν στην εκπαίδευσή τους σε καλύτερες συμπεριφορές (Hannigan & Hannigan, 2020). Επιπρόσθετα, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες έχουν κοινωνικά ελλείμματα τα οποία προβάλλονται συχνά στην προβληματική τους συμπεριφορά, καθώς δεν ξέρουν πάντα πώς να αλληλοεπιδρούν κοινωνικά με τους άλλους. Η χρήση της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς μπορεί να τους βοηθήσει να μάθουν κοινωνικές δεξιότητες, μειωθούν οι αποβολές και οι πειθαρχικές παραπομπές (Mamta & Ahmad, 2020). Επιπλέον, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το σχολείο, να δυσκολευτούν να βρουν δουλειά και να κάνουν κατάχρηση αλκοόλ και ναρκωτικών. Επομένως, αυτοί οι μαθητές έχουν μεγάλες πιθανότητες να επωφεληθούν από προγράμματα όπως η Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς, που μπορεί να τους βοηθήσει να έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας πρώτα μέσα στο σχολικό πλαίσιο και κατ' επέκταση στη ζωή τους (Lusk, Sayman, & Chiu, 2022).

Σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα σε λύκειο στο Νιου Χαμσάϊρ, μελετήθηκε το πρόβλημα των σχολείων τα οποία δεν καλύπτουν τις κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές

ανάγκες όλων των μαθητών. Αυτό που φάνηκε ήταν ότι οι μαθητές από διαφορετικά εθνοτικά και φυλετικά περιβάλλοντα με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές είναι πιο ευάλωτοι και πιο στοχοποιημένοι από τους υπόλοιπους μαθητές. Η εφαρμογή της Προώθησης Υποστήριξης της Θετικής Συμπεριφοράς στο σχολείο και στα τρία επίπεδα, είχε ως αποτέλεσμα να δοθούν οι κατευθυντήριες γραμμές έτσι ώστε να καλυφθούν οι διαφορετικές κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες και να δημιουργηθεί στο σχολείο ένα πλαίσιο θετικής συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης διαπιστώνεται ότι η εφαρμογή των παρεμβάσεων του πρώτου επιπέδου, μέσω τεχνικών όπως η άμεση διδασκαλία των προσδοκιών στην τάξη, σχετίζονται με βελτιωμένες συμπεριφορές και μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης της φοίτησης. Επιπλέον, αυξήθηκαν αρκετά οι πειθαρχικές παραπομπές, ωστόσο μειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι αποβολές. Αυτό συνέβη σε μία προσπάθεια του προσωπικού να κρατήσει τους μαθητές στο σχολείο, ώστε να μη χαθεί η σύνδεσή τους με τη θετική επίδραση της παρέμβασης. Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι όταν το μοντέλο της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς εφαρμόζεται σωστά, μειώνονται τα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου, παρατηρείται υψηλότερη δέσμευση των μαθητών, μειωμένα προβλήματα συμπεριφοράς και βελτίωση της ακαδημαϊκής προόδου (Malloy, Bohanon, & Francoeur, 2018).

Το φαινόμενο της βίας και της επιθετικότητας στο σχολείο είναι ένα σύνθετο πρόβλημα που απασχολεί τη σχολική κοινότητα, καθώς συνδέεται με ένα σύνολο ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, τους οποίους οι ενήλικες συχνά δυσκολεύονται να διαχειριστούν. Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών που εμπλέκονται στο φαινόμενο αυτό, καθιστά επιτακτική την ανάγκη παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο (Κουρκούτας, Γιαβαζολιάς, Πλεξουσάκης, & Σταύρου, 2013). Η εφαρμογή παρεμβάσεων στο σχολικό πλαίσιο επικεντρώνεται σε συνεργατικούς τρόπους μάθησης ώστε να καλλιεργείται η φιλία και η αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών (Χατζηχρήστου, 2004). Επιπρόσθετα στην παρέμβαση δίνεται έμφαση στη θετική επιδοκιμασία συμπεριφορών του παιδιού με τρόπο λεκτικό ή εξωλεκτικό, στην ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς και στην επιβράβευση κάθε φορά που ο μαθητής ελέγχει την παρορμητικότητά του και τέλος στους θετικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων και διαχείρισης θυμού (Καφίρη, 2020)

Η εφαρμογή του προγράμματος της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς καθολικά στα σχολεία όλων των βαθμίδων στη Νέα Ζηλανδία, αποτέλεσε μία τεράστια οργανωμένη προσπάθεια του κράτους να οικοδομηθεί θετικό κλίμα στα σχολεία και να αντιμετωπισθούν διαταρακτικές συμπεριφορές και γενικότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Το πρόγραμμα ξεκίνησε το 2010 και κάθε χρόνο προστίθενται σε αυτό εκατό σχολεία. Η υλοποίηση περιλάμβανε την εμπλοκή ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, καθώς και την εκ νέου προσαρμογή δομών, πρακτικών και φιλοσοφιών σχετικά με τις αναμενόμενες συμπεριφορές. Αρχικά, σχηματίζεται στο σχολείο μία ομάδα επίλυσης προβλημάτων, ενώ παράλληλα όλο το

προσωπικό του σχολείου επιμορφώνεται, παρακολουθεί ημερίδες, πραγματοποιεί ομαδικές συναντήσεις συνεργασίας, ανταλλάσσει απόψεις και εμπειρίες με άλλα σχολεία. Επιλέχθηκε η παρέμβαση να γίνει και στα τρία επίπεδα Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς. Στο επίπεδο ένα εφαρμόστηκε ένα σύνολο συστημάτων και πρακτικών υποστήριξης της θετικής συμπεριφοράς. Αφού εφαρμόστηκαν στο σχολείο τα βασικά χαρακτηριστικά του πρώτου επιπέδου, συνέχισαν στο δεύτερο επίπεδο. Σε αυτό, επικεντρώθηκαν σε παρεμβάσεις σε επίπεδο ομάδων μαθητών που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη. Στο τρίτο επίπεδο ανέπτυξαν εξειδικευμένες παρεμβάσεις για μαθητές που χρειάζονται εξατομικευμένη υποστήριξη. Από την αξιολόγηση του προγράμματος προέκυψε μία μελέτη, στην οποία αξιολογήθηκε το πρόγραμμα Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς σε 408 σχολεία. Σύμφωνα με τις απόψεις του προσωπικού του σχολείου το πρόγραμμα πέτυχε τους στόχους του, καθώς α) στο σχολικό περιβάλλον επικρατούσε ο σεβασμός, η ασφάλεια και το κλίμα συμπερίληψης, β) οι μαθητές κατόρθωσαν να διαχειρίζονται τα αρνητικά τους συναισθήματα και τις προβληματικές συμπεριφορές τους, γ) αυξήθηκε η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και η προσήλωση τους στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις, ενώ δ) μειώθηκαν σημαντικά οι πειθαρχικές παραπομπές για σοβαρά περιστατικά επιθετικότητας. Τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαιώνουν την πιστότητα ως προς την υλοποίηση του προγράμματος. Σε κάποια σχολεία οι αλλαγές είναι βραχυπρόθεσμες, καθώς μετατοπίζεται η εστίαση του προσωπικού από το πρόγραμμα, από ένα χρονικό διάστημα και έπειτα. Σε μερικά σχολεία αναπτύσσουν εκ νέου στρατηγικές για να διατηρήσουν μακροπρόθεσμα τα θετικά αποτελέσματα, ενώ άλλα σχολεία έχουν ανάγκη περισσότερη υποστήριξη για να μπορέσουν να διατηρήσουν τα θετικά αποτελέσματα. Ως προς την επιθετικότητα κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φάνηκε ότι το διάστημα ενός έτους ήταν πολύ μικρό για να φανούν σημαντικά αποτελέσματα, καθώς αυτά τα σχολεία χρειάζονται περισσότερο χρόνο (3-5 χρόνια) για να προσαρμοστούν σε επίπεδο σχολείου. Τελικά, φάνηκε μέσα από αυτή τη μελέτη, ότι η αντιμετώπιση των προκλήσεων μέσα από συλλογικές διαδικασίες, εξελίσσουν και βελτιώνουν τις ομάδες με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να διατηρηθούν και να αναπτυχθούν μακροπρόθεσμα οι επιτυχίες ως προς τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (Boyd & Felgate, 2015).

Από το μοντέλο της Προώθησης Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου μπορούν να ωφεληθούν εκτός από μαθητές με διαταραχές συμπεριφοράς και μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές. Διεξήχθη έρευνα στην οποία συμμετείχαν σύμβουλοι σχολικής ψυχολογία και εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εφάρμοσαν μία παρέμβαση Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς σε ένα σχολείο με μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές και προβλήματα συμπεριφοράς. Οι μαθητές αυτοί είχαν ειδικές εκπαιδευτικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές ανάγκες υποστήριξης. Μετά την εφαρμογή του επιπέδου 1 παρέμβασης, τα αποτελέσματα έδειξαν μείωση των πειθαρχικών παραπομπών και τον αριθμού των

παρεμβάσεων ασφαλείας με διάρκεια του αντίκτυπου για τρία έτη. Ωστόσο οι μαθητές με συναισθηματικές διαταραχές παρουσίασαν ελάχιστη βελτίωση στις κοινωνικές τους δεξιότητες και στις συμπεριφορές τους, γεγονός το οποίο ίσως υποδεικνύει ότι χρειάζεται να εκπαιδευτούν με διαφορετικό τρόπο. (McCurdy, et al., 2016)

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα συμπεριφοράς στη σχολική ζωή, με ανησυχητικά αυξανόμενες διαστάσεις. Τα τελευταία χρόνια τίθεται το ερώτημα του κατά πόσο το μοντέλο της Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στα Λύκεια, στα οποία ο σχολικός εκφοβισμός έχει τα μεγαλύτερα ποσοστά. Σε μία σχετική έρευνα, τριάντα ένα λύκεια επιλέχθηκαν τυχαία για να εφαρμόσουν το συγκεκριμένο μοντέλο για χρονικό διάστημα δύο ετών. Από τη μελέτη των δεδομένων προέκυψε ότι τα σχολεία με υψηλότερα ποσοστά εκφοβισμού όσο περνούσε ο χρόνος εφάρμοζαν το μοντέλο με μεγαλύτερη πιστότητα. Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει την ανάγκη των λυκείων για την εφαρμογή ενός αποτελεσματικού προγράμματος που να αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα το οποίο επηρεάζει αρνητικά το σχολικό κλίμα (Bradshaw, Pas, Debnam, & Johnson, 2015).

Ένας τρόπος αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς στο σχολείο είναι τα ποσοστά παραπομπών στο γραφείο του διευθυντή για προβληματικές συμπεριφορές και θέματα πειθαρχίας (Irvin, Tobin, Sprague, Sugai, & Vincent, 2004).

Πρόσφατα στοιχεία από το Υπουργείο Παιδείας των ΗΠΑ, αναφέρουν ότι πάνω από τρία εκατομμύρια μαθητές λαμβάνουν μία ή περισσότερες αποβολές τον χρόνο. Από αυτούς, ένας μαθητής με αναπηρία έχει διπλάσιες πιθανότητες να αποβληθεί σε σχέση με έναν μαθητή χωρίς αναπηρία, ενώ οι μαύροι άντρες έχουν τρεισήμισι φορές περισσότερες πιθανότητες αποβολής συγκριτικά με τους λευκούς μαθητές. Αν και η αποπομπή από το σχολικό πλαίσιο, είναι μια ευρέως χρησιμοποιούμενη μορφή πειθαρχικού αποκλεισμού εξαιτίας μιας διαταρακτικής συμπεριφοράς (καυγάδες, ασέβεια, κλοπή, επιθετικότητα), έχει διαπιστωθεί ότι προκαλεί αρνητικές συνέπειες, βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες (Gage, Lee, Grasley-Boy, & George, 2018).

Οι αποβολές μειώνουν τον χρόνο που οι μαθητές βρίσκονται στην τάξη και παρακολουθούν τα μαθήματά τους, μειώνουν τη συμμετοχή τους στο σχολείο και την ακαδημαϊκή τους πρόοδο, ενώ αυξάνουν σημαντικά τις πιθανότητες εγκατάλειψης του σχολείου και σύλληψης στην πρώιμη ενήλικη ζωή (Mowen & Brent, 2016).

Το 2013 το Συμβούλιο της Αμερικανικής Ακαδημίας Παιδιατρικής για τη Σχολική Υγεία πρότεινε για την αντιμετώπιση των επιβλαβών επιπτώσεων από τις αποβολές τρεις στρατηγικές: α) έγκαιρη παρέμβαση, β) έγκαιρη αναγνώριση και γ) εφαρμογή της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς σε όλο το σχολείο (Gage, Lee, Grasley-Boy, & George, 2018).

Μία ανασκόπηση των τελευταίων ετών, εντόπισε τέσσερις πειραματικές μελέτες για τη σχολική αποβολή και τις πειθαρχικές παραπομπές και μελετήθηκε ο αντίκτυπος των παρεμβάσεων Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς σε όλο το σχολείο. Συμμετείχαν στην αξιολόγηση ενενήντα δημοτικά και γυμνάσια. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα σχολεία, τα οποία ακολουθούσαν με μεγαλύτερη πιστότητα το πρόγραμμα, παρουσίαζαν λιγότερες παραπομπές στη διεύθυνση και λιγότερες αποβολές, σε σχέση με τα σχολεία που παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα πιστότητας. Ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις μειώθηκαν σημαντικά τα περιστατικά επιθετικών συμπεριφορών, γεγονός το οποίο υποδεικνύει την αποτελεσματικότητα του μοντέλου (Gage, Lee, Grasley-Boy, & George, 2018).

Η επιθετικότητα και τα προβλήματα διασπαστικής συμπεριφοράς δημιουργούν σημαντική ανησυχία ως προς τις προοπτικές υγιούς ανάπτυξης των παιδιών. Η εμφάνιση προβλημάτων επιθετικής συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο σχετίζεται με αυξημένο κίνδυνο για ακαδημαϊκά προβλήματα, διακοπή του σχολείου, προβλήματα κατάχρησης ουσιών και αντικοινωνική συμπεριφορά (Bradshaw, Mitchell, & Lead, 2010).

Η εφαρμογή μιας μη διδακτικής καθολικής στρατηγικής πρόληψης που στοχεύει να αλλάξει το οργανωτικό πλαίσιο του σχολείου για την εφαρμογή βελτιωμένων διαδικασιών και συστημάτων έτσι ώστε να αντιμετωπιστούν τα ζητήματα διαταρακτικής συμπεριφοράς και επιθετικότητας, οδήγησε σε μία μελέτη σε 37 δημοτικά σχολεία της Αμερικής, στα οποία διερευνήθηκαν οι επιδράσεις της Προώθησης Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς. Αναλύθηκαν και αξιολογήθηκαν τα δεδομένα και οι καταγραφές των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα προβλήματα συγκέντρωσης, την κοινωνικο-συναισθηματική λειτουργικότητα, την κοινωνική συμπεριφορά, τις πειθαρχικές παραπομπές στο γραφείο και τις αποβολές των παιδιών σε πέντε χρονικές στιγμές και σε διάστημα τεσσάρων ετών. Φάνηκαν θετικές επιδράσεις στους μαθητές, καθώς μειώθηκαν σημαντικά οι παραπομπές στο γραφείο για πειθαρχικά θέματα, βελτιώθηκε η συγκέντρωση της προσοχής μέσα στην τάξη, διαπιστώθηκε καλύτερη ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων των μαθητών, μειωμένη επιθετικότητα και διαταρακτικές συμπεριφορές. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι επιδράσεις έτειναν να είναι ισχυρότερες σε μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν για πρώτη φορά στο πρόγραμμα όταν ήταν στο νηπιαγωγείο, γεγονός το οποίο τονίζει τη σημασία της πρώιμης παρέμβασης και πρόληψης σε θέματα κυρίως που αφορούν την κοινωνικο-συναισθηματική συμπεριφορά και προσαρμοστικότητα, καθώς και τα προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία τείνουν να οδηγούν τους μαθητές σε δυσλειτουργία μέσα στον χώρο του σχολείου και όχι μόνο (Bradshaw, Waasdorp, & Leaf, 2012).

Η προώθηση της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου έχει προωθηθεί τα τελευταία χρόνια στα σχολεία της Ρουμανίας, ως μία αποτελεσματική στρατηγική πρόληψης και παρέμβασης προκειμένου να αντιμετωπιστούν τόσο προβλήματα συμπεριφοράς

όσο και διασπαστικές συμπεριφορές. Σε μία μελέτη έγινε η προσπάθεια να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα του μοντέλου αυτού στις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συμμετείχαν 973 δάσκαλοι. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα υψηλότερα ποσοστά επιθετικών συμπεριφορών που εντοπίστηκαν από τους δασκάλους ήταν σε εξωτερικούς χώρους, κυρίως κατά την είσοδο στο σχολείο και στο διάδρομο έξω από τις τάξεις. Οι προβληματικές συμπεριφορές συσχετίστηκαν θετικά με το μέγεθος και την τοποθεσία του σχολείου. Όσο μεγαλύτερο ήταν το σχολείο, τόσο περισσότερα ήταν τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η παρούσα μελέτη απέδειξε ότι τα σχολεία είναι μοναδικοί οργανισμοί και θα πρέπει να αναπτυχθεί ένα μοντέλο πρόληψης σε όλο το σχολείο, λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά του σχολείου και τις ιδιαιτερότητές του (Tabacaru, Chirlesan, Stinga, & Constantinescu, 2022).

Ένας αυξανόμενος όγκος ερευνών έχει αναφέρει ανησυχητικά υψηλή επικράτηση διασπαστικών συμπεριφορών στα σχολεία (Astor & Benbenishty, 2019). Μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τις επιθετικές συμπεριφορές ως μείζον πρόβλημα και βαθμολογούν τη διαχείριση προκλητικών συμπεριφορών ως το πιο αγχωτικό πρόβλημα στην επαγγελματική τους ζωή (McGuire & Meadan, 2022). Μερικές τέτοιες συμπεριφορές που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς είναι η επιθετικότητα, η μη συμμόρφωση και η αρνητική συναισθηματικότητα, όπως ο εκφοβισμός, η εχθρότητα, ο θυμός, η αποφυγή, η κοινωνική απόσυρση και η περιφρόνηση. Η ανησυχία για την πειθαρχία και για την ανάγκη να διαχειρίζονται με συνέπεια τις ενοχλητικές συμπεριφορές έχει οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς να εστιάζουν στις σχολικές στρατηγικές και πρακτικές για την πρόληψη των προκλητικών συμπεριφορών και τη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Pulimeno, Piscitelli, Colazzo, Colao, & Miani, 2020). Τα σχολεία διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην πρόληψη των διασπαστικών συμπεριφορών και στην προώθηση ενός θετικού και υγιούς περιβάλλοντος μάθησης για την ανάπτυξη του παιδιού (Costache, Crai, & Ivan, 2022). Την τελευταία δεκαετία, οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει περισσότερο τον αντίκτυπο μιας θετικής προσέγγισης στη διαχείριση διασπαστικών συμπεριφορών και εκφράζουν την ανάγκη τους να εκπαιδευτούν, ώστε να διαχειρίζονται καλύτερα τις προκλητικές συμπεριφορές (Huang & Anyon, 2020). Η συνεργασία του προσωπικού του σχολείου θεωρείται αναγκαία στην ανάπτυξη και εφαρμογή των πιο αποτελεσματικών στρατηγικών για τη διαχείριση και μείωση των διασπαστικών συμπεριφορών (Mahvar, Ashghali, & Argankhesal, 2018). Για να αντιμετωπιστεί αυτό το κενό, η Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου προτείνει ένα πλαίσιο για τη συνεργασία σχολικών κοινοτήτων, εκπαιδευτικών και γονέων, ώστε να αναπτυχθεί θετικό και υποστηρικτικό σχολικό κλίμα (Toker & Gorener, 2022)

Σε μια μελέτη, η οποία διενεργήθηκε στη Ρουμανία σε 30 σχολεία, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί το αν οι δεξιότητες και ο βαθμός αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια να επαληθευτεί ότι οι δάσκαλοι με υψηλότερη αποτελεσματικότητα τείνουν να αντιλαμβάνονται τις διασπαστικές συμπεριφορές λιγότερο προβληματικές από άλλους εκπαιδευτικούς και να τις διαχειρίζονται με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση λόγω των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων. Το έργο τελούσε υπό τη χρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής μέσω του Προγράμματος Erasmus. Η μελέτη είχε διάρκεια τριών ετών, συμμετείχαν σε αυτή 945 εκπαιδευτικοί από τη Ρουμανία, την Κύπρο, την Ελλάδα και τη Φιλανδία με στόχο την καθιέρωση μιας κοινωνικής κουλτούρας χωρίς διακρίσεις, χωρίς αποκλεισμούς και της απαραίτητης κοινωνικο συναισθηματικής και συμπεριφορικής υποστήριξης για όλα τα παιδιά του σχολείου. Το έργο αυτό υποστήριξε ότι η προσέγγιση της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς ενισχύει την ικανότητα των σχολείων, των οικογενειών και των κοινοτήτων να σχεδιάζουν αποτελεσματικά και αποδοτικά περιβάλλοντα μάθησης α) που να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών παρέχοντας συνεχή υποστήριξη, β) που να παρακολουθείται τακτικά η εφαρμογή των πρακτικών που βασίζονται σε στοιχεία καταγραφών και γ) που να ακολουθείται η λήψη αποφάσεων βάσει δεδομένων μέσω συνεχούς διαδικασίας συλλογής δεδομένων. Από τα αποτελέσματα φάνηκε συσχέτιση μεταξύ της αποτελεσματικότητας των δασκάλων και του τρόπου με τον οποίο οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται τις διαταρακτικές συμπεριφορές των παιδιών. Στη μελέτη αυτή, τονίζεται η αξία της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της σχέσης της με την ικανότητα τους να προσεγγίζουν και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών τους. Αυτό σημαίνει, ότι με τον αυξανόμενο αριθμό διασπαστικών συμπεριφορών στα σχολεία, είναι επιτακτική ανάγκη να αναπτυχθεί η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση και τη μείωση αυτών των συμπεριφορών και τη διευκόλυνση της ανάπτυξης θετικού σχολικού κλίματος. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να πιστεύουν ότι οι επαγγελματικές τους δεξιότητες και η εμπειρία είναι τα κλειδιά για να κατακτήσουν τις προκλητικές και ενοχλητικές συμπεριφορές των μαθητών τους (Chirlesan, et al., 2022).

Το θετικό σχολικό κλίμα είναι κρίσιμης σημασίας, καθώς μελέτες δείχνουν ότι οι χαμηλές δεξιότητες διαχείρισης της τάξης και η έλλειψη αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την ικανότητα αποτελεσματικής διδασκαλίας (Lane, Menzies, Bruhn, & Crnobar, 2011).

Για να υπάρχει καλό σχολικό κλίμα οι ερευνητές προτείνουν την εφαρμογή της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς, έτσι ώστε να εστιαστεί το σχολικό πλαίσιο στην πρόληψη μέσα από



τη βελτίωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών και να καλυφθούν όχι μόνο οι ακαδημαϊκές, αλλά και κοινωνικές και ψυχολογικές ανάγκες τους (Bodiford, Borduin, & Anderson, 2018).

Σε μία άλλη μελέτη στη Ρουμανία, διενεργήθηκε ανασκόπηση, στην οποία μελετήθηκε το ζήτημα της πρόληψης της σχολικής πειθαρχίας και το κατά πόσο ένα υγιές μαθησιακό περιβάλλον σχετίζεται με ένα θετικό σχολικό κλίμα. Αξιολόγησαν τις υφιστάμενες πρακτικές θετικής συμπεριφοράς για τη μείωση της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών και την ενίσχυση των ικανοτήτων των μαθητών και εκπαιδευτικών της τάξης στη διαχείριση των διασπαστικών και επιθετικών συμπεριφορών στην τάξη. Στη μελέτη συμμετείχαν 114 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι η εφαρμογή του μοντέλου της Προώθησης Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς στο σχολείο είναι απαραίτητη για την προώθηση της πρόληψης σε όλο το σχολείο, για την ισχυροποίηση της κοινωνικο-συναισθηματικής υποστήριξης των μαθητών, των εκπαιδευτικών και όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Constantinescu, Tabacaru, & Chirlesan, 2019).

Στην Ελλάδα πολλά σχολεία αντιμετωπίζουν την ανάγκη να αλλάξουν την προσέγγισή τους στην πειθαρχία των μαθητών καθώς εδώ και δεκαετίες έχει φανεί η αναποτελεσματικότητα των κοινών πειθαρχικών πρακτικών, όπως είναι η αποβολή. Παρόλο που η προσέγγιση του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικών Συμπεριφορών (ΣΣΠΘΣ), εφαρμόζεται σε χιλιάδες σχολεία σε όλο τον κόσμο με θετικά αποτελέσματα, στην Ελλάδα μόλις πριν από λίγα χρόνια εμφανίζονται οι πρώτες παρεμβάσεις και τα πρώτα ερευνητικά αποτελέσματα, τα οποία αφορούν κυρίως το πρωτογενές επίπεδο πρόληψης.

Το 2020 άρχισε να εφαρμόζεται πιλοτικά σε 30 Δημοτικά Σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας, ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα ERASMUS διάρκειας τριών ετών με τον τίτλο «Οικοδομώντας Θετικά, Ενταξιακά και Ισότιμα Μαθησιακά Περιβάλλοντα μέσω της Προσέγγισης Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς». Επιλέχθηκαν τα σχολεία στα οποία το 80% των εκπαιδευτικών συμφώνησαν να ακολουθήσουν το πρόγραμμα. Συμμετείχαν σε αυτό, 3.799 μαθητές και μαθήτριες, καθώς και 478 εκπαιδευτικοί

Κύριος σκοπός ήταν να προληφθεί η αντικοινωνική συμπεριφορά στα σχολεία εφαρμογής και να καλλιεργηθούν κοινωνικές δεξιότητες, μέσα από την εφαρμογή της προσέγγισης Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς. Δημιουργήθηκαν δύο ομάδες σχολείων, η πειραματική και η ομάδα ελέγχου. Επιμορφώθηκαν οι εκπαιδευτικοί κατά τα διδακτικά έτη 2019-2020, συγκροτήθηκαν ομάδες συντονισμού στα σχολεία και καθορίστηκαν οι αξίες, η φιλοσοφία και οι συμπεριφορές τις οποίες θα διδάχτούν οι μαθητές. Ενημερώθηκαν οι οικογένειες και ζητήθηκε η βοήθειά τους, έτσι ώστε να θελήσουν τα παιδιά τους να

συνεργαστούν στο πρόγραμμα. Σχεδίασαν το πως θα διδάξουν τις επιθυμητές συμπεριφορές και το είδος των ανταμοιβών για αυτές. Προσδιόρισαν το πως θα διδάσκονται οι συμπεριφορές αυτές σε όλους τους μαθητές, σε όλες τις τάξεις, σε όλα τα μαθήματα. Δημιουργήθηκε οπτικοποιημένο υλικό για τη διάχυση των νέων αξιών στο χώρο του σχολείου. Οργανώθηκε η καταγραφή και ο τρόπος συνεχούς αξιολόγησης της παρέμβασης. Η προσπάθεια αυτή διακόπηκε από την πανδημία (Γούτας, Κλιάπης, Τρικκαλιώτης, & Γρηγοριάδης, 2021).

Η παρέμβαση συνεχίστηκε τον Νοέμβριο του 2020, περίοδο κατά την οποία τα μαθήματα γίνονταν διαδικτυακά, γεγονός το οποίο επηρέασε την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων καθώς και άλλοι παράγοντες τα επηρέασαν. Εφαρμόστηκε μόνο για ένα έτος και δεν είναι δυνατόν τα αποτελέσματα να συγκριθούν με ανάλογες παρεμβάσεις που έχουν διάρκεια τριών ετών. Ωστόσο, πρόκειται για την πρώτη έρευνα στην Ελλάδα σε επίπεδο πρωτογενούς πρόληψης, η οποία εφάρμοσε την προσέγγιση της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου (Γουτας, 2022).

Το 2023 παρουσιάστηκε έρευνα η οποία διεξήχθη στην Κύπρο και αποτελεί την πρώτη εφαρμογή του μοντέλου σε αυτή τη χώρα. Η όλη προσπάθεια ήταν μέρος ενός ευρωπαϊκού προγράμματος για τη δημιουργία περιβαλλόντων μάθησης χωρίς διακρίσεις, μέσω καθολικής κοινωνικο-συναισθηματικής και συμπεριφορικής υποστήριξης. Εφαρμόστηκε σε δημοτικά σχολεία σε τέσσερις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης για διάστημα δύο ετών (Κύπρος, Φιλανδία, Ελλάδα και Ρουμανία). Στην Κύπρο συμμετείχαν στο πρόγραμμα τριάντα ένα δημοτικά σχολεία, τα οποία εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους για συνεργασία και συμμετοχή. Παραδόθηκαν πέντε εκπαιδευτικές συνεδρίες στους διευθυντές των σχολείων και τέσσερις σε όλο το προσωπικό. Επιπλέον σε μηνιαίες συναντήσεις στα σχολεία παρακολουθούνταν η πρόοδος και συζητούνταν τα επόμενα βήματα. Η υποστήριξη ήταν συνεχής μέσα από επικοινωνία, αλλά και παροχή εκπαιδευτικού υλικού και βοηθημάτων. Η υλοποίηση καθοδηγήθηκε από τα οκτώ βασικά στοιχεία του Επιπέδου 1 της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς: 1) κοινό όραμα, φιλοσοφία και στόχοι, 2) ηγεσία, 3) διευκρίνιση της αναμενόμενη συμπεριφοράς, 4) διδασκαλία της αναμενόμενης συμπεριφοράς, 5) ενθάρρυνση της αναμενόμενης συμπεριφοράς, 6) αποθάρρυνση της απροσδόκητης συμπεριφοράς, 7) συνεχής παρακολούθηση και αξιολόγηση και 8) αποτελεσματική επαγγελματική μάθηση. Χρειάστηκε να γίνουν κάποιες τροποποιήσεις στην εφαρμογή του προγράμματος λόγω της πανδημίας του κορονοϊού και το κλείσιμο των σχολείων. Από τα αποτελέσματα προέκυψαν πέντε κύριες προκλήσεις που εμποδίζουν την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου με ικανοποιητική πιστότητα: 1) Η αντίσταση στην αλλαγή που σχετίζονταν με τον σκεπτικισμό των δασκάλων και εκφράστηκε μέσα από την απροθυμία τους να προσαρμοστούν σε νέες πρακτικές, 2) οι μετακινήσεις του προσωπικού και οι νέοι διορισμοί κάθε χρόνο, οι οποίοι διέκοψαν τη συλλογική οικοδόμηση ικανοτήτων και τη

μακροχρόνια ανάπτυξη του συστήματος υποστήριξης στο σχολείο, 3) ο πρόσθετος φόρτος εργασίας που απαιτείται, 4) τα σχολεία δυσκολεύτηκαν να δημιουργήσουν μηχανισμούς συλλογής δεδομένων, ώστε να καταγράψουν τα δεδομένα πειθαρχίας, κυρίως εξαιτίας της έλλειψης δεξιοτήτων των σχολείων και τις ανεπαρκείς ψηφιακές υποδομές. Ωστόσο, φάνηκε ότι το μοντέλο αυτό μπορεί να εφαρμοστεί στα σχολεία της Κύπρου με πιστότητα, αν γίνουν οι κατάλληλες προσαρμογές το τοπικό πλαίσιο. Η παρούσα μελέτη ενθαρρύνει την έναρξη παρόμοιων προσπαθειών για την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών σε ολόκληρο το σχολείο, καθώς και για την υποστήριξη της κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών (Michael, Nikiforou, Charalambous, & Vrasidas, 2023).

Η επιθετική συμπεριφορά στα σχολεία φαίνεται να επιδρά αρνητικά, τόσο στην ευημερία όσο και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Οι μαθητές που παρουσιάζουν ενοχλητικές και επιθετικές συμπεριφορές διατρέχουν κίνδυνο σχολικής αποτυχίας και περιθωριοποίησης και αυτοί οι μαθητές μπορεί να έχουν αρνητικές επιδράσεις σε όλη την τάξη. Έχει φανεί από τις έρευνες ότι η Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου αντιμετωπίζει αποτελεσματικά κοινωνικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς. Αρκετές μελέτες κυρίως αμερικάνικες, υποστηρίζουν ότι το μοντέλο Προώθησης Υποστήριξης Θετικής Συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου αντιμετωπίζει αποτελεσματικά κυρίως κοινωνικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς και ότι μειώνονται συμπεριφορές εκφοβισμού και περιθωριοποίησης. Εμφανίζονται ωστόσο μελέτες που εκφράζουν προβληματισμούς και επιχειρούν να εξηγήσουν τα διαφορετικά ερευνητικά αποτελέσματα (Gage, Sugai, Lewis , & Brzozowy, 2015).

Στη Νορβηγία το 2019 ερευνητές, χρησιμοποίησαν δεδομένα μητρώου για όλα τα νορβηγικά δημοτικά σχολεία, επιχειρώντας να αξιολογήσουν την επίδραση της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου, σε ένα σύνολο πρωτογενών και δευτερογενών αποτελεσμάτων. Στη συγκεκριμένη έρευνα διερευνήθηκαν οι συμπεριφορές εξωτερίκευσης, η σχολική ευεξία, καθώς και η ακαδημαϊκή επίδοση. Βρέθηκαν ενδείξεις μειωμένου θορύβου στην τάξη, ωστόσο δεν εντοπίστηκαν άλλες θετικές επιδράσεις, όπως για παράδειγμα σε επίπεδο εκφοβισμού, συναισθηματικής διαχείρισης, ακαδημαϊκής επίδοσης (Borgen, Kinkeboen, Ogen, Oddbjorn, & Sorlie, 2019).

Οι ερευνητές προβληματίστηκαν από αυτό το αποτέλεσμα, καθώς τόσες μελέτες στην Αμερική υποστήριζαν με τα αποτελέσματά τους την ύπαρξη θετικής επίδρασης σε όλες σχεδόν τις παραμέτρους που εξέτασαν. Η παρούσα μελέτη δεν ήταν σε θέση να ανιχνεύσει επιδράσεις σε μία σειρά από άλλα αποτελέσματα, καθώς δε βρέθηκαν επιπτώσεις στον εκφοβισμό (πρωτογενές αποτέλεσμα). Παρομοίως, οι επιπτώσεις στην ευημερία και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, καθώς και στην εκπαίδευσή τους (δευτερογενές αποτέλεσμα) ήταν

σχεδόν μηδενικές και ασήμαντες. Ωστόσο, στη νορβηγική μελέτη, ανάλογα με το σχολείο φάνηκε να υπάρχουν μεγάλες διαφορές, οι οποίες καθόριζαν το αποτέλεσμα. Μία από αυτές τις διαφορές αφορούσε την πιστότητα εφαρμογής του μοντέλου. Όταν η πιστότητα εφαρμογής ήταν χαμηλή, θα ήταν χαμηλή και η μέση επίδραση. Όταν τα αποτελέσματα ήταν ισχυρότερα, επειδή τα σχολεία παρουσίαζαν υψηλή πιστότητα και εκεί η διαφορική επίδραση δεν ήταν σημαντική. Ωστόσο, και αυτές οι εκτιμήσεις δεν ήταν αξιόπιστες και ακριβείς, καθώς ο αριθμός των σχολείων αυτών ήταν μικρός. Γενικά, υπάρχει δυσκολία ως προς την αξιολόγηση των διαφορικών επιδράσεων εξαιτίας της πιστότητας. Για παράδειγμα, σχολεία με υψηλή αντιληπτή πιστότητα ή που συνεχίζουν οικειοθελώς να απαντούν σε έρευνες μπορεί να είναι σχολεία με καλύτερα αποτελέσματα ή και μεγαλύτερα αρχικά κίνητρα για αλλαγή. Επομένως, μπορεί τα αποτελέσματα ως προς την πιστότητα να δώσουν μεροληπτικές εκτιμήσεις (Borgen, Kinkeboen, Ogen, Oddbjorn, & Sorlie, 2019).

Άλλες πιθανές εξηγήσεις για τα εν μέρει αντικρουόμενα αποτελέσματα με προηγούμενες μελέτες σχετίζονται με δεδομένα και μεθόδους. Λιγότερες του ενός τρίτου από τις συγκεκριμένες μελέτες είχαν αυστηρό σχεδιασμό και αφορούσαν κυρίως μελέτες περίπτωσης. Επίσης, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στη νορβηγική μελέτη συμπεριλήφθηκαν όλα τα σχολεία που συμμετείχαν ποτέ στην υλοποίηση προγράμματος Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς και όχι μόνο όσα εθελοντικά συναίνεσαν να συνεργαστούν. Αναφέρεται ακόμη, ότι η περίοδος αξιολόγησης των σχολείων σε σχέση με την περίοδο υλοποίησης της παρέμβασης ήταν τα 3-5 χρόνια. Πρόκειται για μία πολύ μεγαλύτερη περίοδο αξιολόγησης από ό,τι στις περισσότερες μελέτες. Επίσης στις περισσότερες αμερικάνικες μελέτες έχουν χρησιμοποιήσει μεταβλητές αποτελεσμάτων που έχουν αξιολογηθεί από δάσκαλο, ιδιαίτερα για πειθαρχικές παραπομπές στο γραφείο. Τα αποτελέσματα ωστόσο στην παρούσα μελέτη ήταν δεδομένα έρευνας που αξιολογήθηκαν από μαθητές. Τέτοιου είδους διαφορές είναι δυνατόν να επηρεάσουν τις εκτιμήσεις των επιπτώσεων (Borgen, Kinkeboen, Ogen, Oddbjorn, & Sorlie, 2019).

Σε μία μελέτη, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν τα πιο σημαντικά εμπόδια εφαρμογής του μοντέλου της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς. Πέντε από αυτά αφορούσαν τη σχολική κουλτούρα, τις πρακτικές και τις πεποιθήσεις. Παράγοντες ανασταλτικοί, όπως η αντίσταση του προσωπικού στην αλλαγή των πρακτικών διαχείρισης συμπεριφοράς και οι πεποιθήσεις ότι οι προβληματικές συμπεριφορές εξυπηρετούνται καλύτερα εξατομικευμένα και ότι οι παρεμβάσεις συμπεριφοράς θα πρέπει να έχουν ως αποτέλεσμα ταχεία μείωση των προβληματικών συμπεριφορών. Τα ισχυρότερα εμπόδια με την εφαρμογή του μοντέλου φάνηκε να αφορούν τις βασικές πεποιθήσεις, τη νοοτροπία του σχολικού προσωπικού και την πίστη τους στις παραδοσιακές πρακτικές. Επιπλέον, ως βασικό εμπόδιο για την εφαρμογή των πρακτικών οι

εκπαιδευτικοί αναφέρουν την έλλειψη χρόνου για την εφαρμογή και διδασκαλία των πρακτικών του μοντέλου μέσα στην τάξη, την έλλειψη χρόνου για συναντήσεις και προγραμματισμό με άλλες ομάδες, καθώς και δυσκολία για τον χρόνο που απαιτείται ως προς την ανάπτυξη και την εφαρμογή εξατομικευμένης υποστήριξης. Ωστόσο, η εμπειρία των θετικών αποτελεσμάτων σε μαθητές με προκλητική συμπεριφορά, η βίωση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας μέσα στον χώρο του σχολείου, η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη, φαίνεται να αποτελούν παράγοντες ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών παρόλες τις δυσκολίες προσαρμογής που επέδειξαν αρχικά (Bambara, Ailsa, Kern, & Caskie, 2012).

Σε μία μελέτη του 2015, έγινε προσπάθεια να διαπιστωθεί ποια θα μπορούσε να είναι τα εμπόδια στη θετική επιρροή του μοντέλου στη θετική συμπεριφορά των μαθητών και στα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Συμμετείχαν σε αυτή 860 δάσκαλοι από 14 πολιτείες των ΗΠΑ. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι τα κοινά εμπόδια που αποτρέπουν την αποτελεσματική εφαρμογή της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς είναι η δέσμευση του προσωπικού, η έλλειψη χρόνου και η έλλειψη χρημάτων. Οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι εάν είχαν τη δέσμευση και τους πόρους που χρειάζονταν, θα μπορούσαν να εργαστούν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Οι παράγοντες που επέτρεψαν την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος, ήταν η δέσμευση των εκπαιδευτικών, η δέσμευση του διαχειριστή του προγράμματος και η συνέπεια στην εφαρμογή του. Ο δε βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι διαχειριστές συμμετέχουν στο πρόγραμμα έχει μεγάλη σχέση με το πόσο καλά θα εφαρμοστεί. Αυτή η ερευνητική μελέτη δείχνει ότι η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής βασίζεται σε πολλούς κρίσιμους παράγοντες (Pinkelman, McIntosh, Rasplica, Berg, & Strickland-Cohen, 2015).

Σε μία παρόμοια μελέτη σε καθηγητές Γυμνασίου Λυκείου, φάνηκε από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ότι η Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική αν συνεργάζονταν το ίδιο όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Παράγοντες όπως το άγχος και η έλλειψη πόρων θα μπορούσαν να επηρεάσουν αρνητικά την εφαρμογή του προγράμματος. Συνολικά, αυτή η μελέτη αποκάλυψε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι παρεμβάσεις και η υποστήριξη που παρέχεται από το μοντέλο θα μπορούσαν να είναι αποτελεσματικές, μόνο εάν αντιμετωπιστούν τα εμπόδια (Feuerborn, Wallace, & Tyre, 2016).

Σε μια άλλη μελέτη του 2018, έγινε προσπάθεια να συγκεντρωθούν δεδομένα για να καθοριστεί ποιοι παράγοντες πιστεύεται ότι επηρεάζουν τον τρόπο εφαρμογής της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν πέντε παράγοντες που οι συμμετέχοντες θεώρησαν ότι επηρέασαν την επιτυχία της εφαρμογής του προγράμματος. Οι παράγοντες αυτοί ήταν η υποστήριξη από τη διοίκηση, οι ανάγκες του σχολικού περιβάλλοντος, το εάν ο μαθητής ζει σε συνθήκες φτώχειας, το επίπεδο της τάξης του σχολείου και η συνεργασία μεταξύ των ενδιαφερομένων (McDaniel, Kim, Kwon, & Choi, 2018). Σε

άλλη μελέτη οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ως κύριο παράγοντα τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών που δέχονται την παρέμβαση, ενώ θεώρησαν ότι το μοντέλο της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς έχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στα γενικά παρά στα ειδικά σχολεία (Wienen, et al., 2019).

Καθώς έχουν διεξαχθεί τις τελευταίες δεκαετίες αρκετές έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν την ανάγκη βιωσιμότητας των παρεμβάσεων Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς, έχει θεωρηθεί σημαντικό να μελετηθούν οι μελλοντικές κατευθύνσεις της προσέγγισης αυτής, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η περαιτέρω βιωσιμότητα των προγραμμάτων. Σε αυστραλιανή ανασκόπηση με αυτόν τον σκοπό, εξετάστηκε επιπλέον η σημασία της πιστότητας εφαρμογής σε σχέση με τη βιωσιμότητα των παρεμβάσεων. Ο όρος της βιωσιμότητας περιλαμβάνει την πιστότητα και διάρκεια επίδρασης των θετικών αποτελεσμάτων. Φάνηκε, ότι για να διατηρηθούν τα θετικά αποτελέσματα της παρέμβασης θετικής συμπεριφοράς, οι μελλοντικές προσπάθειες εφαρμογής πρέπει να υποστηρίζουν τον υπεύθυνο της σχολικής μονάδας που διαχειρίζεται το πρόγραμμα, να παρέχεται επαγγελματική ανάπτυξη υψηλής ποιότητας καθώς και η απαιτούμενη τεχνική και οικονομική βοήθεια. Επιπλέον, η εστίαση στην πιστότητα υλοποίησης σε επίπεδο τάξης είναι σημαντική, όπως και η ανάπτυξη και επικύρωση εργαλείων αξιολόγησης για τη βιωσιμότητα που να βασίζονται σε μεγάλης κλίμακας διαχρονικές μελέτες και πιο εις βάθος ποιοτικές έρευνες (Yeung, et al., 2015).

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την εφαρμογή και τη βιωσιμότητα της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς. Σε έρευνα εξετάστηκαν 1056 δάσκαλοι από 37 δημοτικά σχολεία ως προς την εφαρμογή των στρατηγικών του μοντέλου στις τάξεις. Οι παράγοντες οι οποίοι φάνηκε να επηρεάζουν την εφαρμογή του προγράμματος ήταν το μέγεθος του σχολείου, οι διαταραχές συμπεριφοράς των μαθητών, οι αντιλήψεις για την οργανωτική υγεία του σχολείου και το ακαδημαϊκό επίπεδο της τάξης (Pas, Bradshaw, & Waasdor, 2015).

Οι σχολικές κοινότητες είναι πολύ σημαντικές όταν πρόκειται για την εφαρμογή του μοντέλου της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς. Για επιτυχή αποτελέσματα είναι απαραίτητη μία πλήρης υποστηρικτική ομάδα. Είναι πολύ σημαντική η εξασφάλιση της συνεργασίας των οικογενειών σε επίπεδο δέσμευσης, με στόχο την ανάπτυξη και την επιτυχία των παιδιών τους στο σχολείο. Η έρευνα δείχνει ότι υπάρχουν οφέλη από τη συμμετοχή της οικογένειας στο σχολείο στο οποίο εφαρμόζεται η Προώθηση της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς. Σε έρευνα στην οποία συμμετείχαν 302 σχολεία από τρεις πολιτείες της Αμερικής, εξετάστηκε η δέσμευση των οικογενειών. Φάνηκε αύξηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών, υψηλά ποσοστά παρακολούθησης του σχολικού προγράμματος και λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Η επικοινωνία με τις οικογένειες ώστε να ενημερωθούν με τις λεπτομέρειες της παρέμβασης και να συμμετέχουν βοηθώντας τα παιδιά τους να ακολουθήσουν τις προσδοκίες του σχολείου,

συνέβαλαν στην πιστότητα εφαρμογής του προγράμματος (Garbacz, McIntosh, Vatland, Minch, & Eagle, 2018).

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ενώ οι παραδοσιακές πρακτικές διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο προωθούν την τιμωρία, την καταστολή και την αποπομπή των μαθητών και η αποτελεσματικότητά τους είναι βραχυπρόθεσμη, οι εναλλακτικές προσεγγίσεις των τελευταίων δεκαετιών, όπως η Προώθηση της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου φαίνεται να έχουν ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Όπως παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία, η Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς σε όλο το σχολείο είναι ένα σύνολο πειθαρχικών πρακτικών που βασίζεται στην υπόθεση ότι οι συμπεριφορικές προσδοκίες που ορίζονται, υποστηρίζονται και εφαρμόζονται από ολόκληρη την κοινότητα βοηθούν στη δημιουργία μιας κοινής κουλτούρας όπου όλοι οι μαθητές έχουν το ίδιο θετικό πρότυπο συμπεριφοράς (Center on PBIS, 2005). Πρόκειται για μία συστηματική προσέγγιση για την εφαρμογή πρακτικών πρόληψης και παρέμβασης που βασίζονται σε τεκμήρια σε όλο το σχολείο χρησιμοποιώντας ένα πολυεπίπεδο σύστημα για την παροχή υποστήριξης ως προς τη συμπεριφορά, σε όλους τους μαθητές. Είναι μία διαδικασία οικοδόμησης της ικανότητας ενός σχολείου να εφαρμόζει αποτελεσματικές και προληπτικές πρακτικές συμπεριφοράς, να οικοδομεί θετικό σχολικό κλίμα και κουλτούρα που οδηγεί στη σχολική βελτίωση και επιτυχία (Horner, Sugai, & Anderson, 2010).

Σε γενικές γραμμές οι συμπεριφορικές στρατηγικές έχει φανεί ότι είναι αποτελεσματικές στους περισσότερους μαθητές στις περισσότερες περιπτώσεις. Ωστόσο, μαθητές με ακραία επιθετική συμπεριφορά χρειάζονται πιο εντατικές και εξατομικευμένες παρεμβάσεις. Επίσης, μαθητές με επιθετικότητα αλλά και επιπλέον τραύμα χρειάζονται ένα συνδυασμό στρατηγικών που να είναι βασισμένες σε συμπεριφορικές και ψυχολογικές τεχνικές για να γίνει πιο κατανοητή η συμπεριφορά τους και η καλύτερη αντιμετώπιση της (Nash, Schlosser, & Scarr, 2016).

Από τις μελέτες που αναφέρθηκαν στην παρούσα εργασία, φαίνεται ότι η αποτελεσματικότητα εφαρμογής και συντήρησης στο σχολείο, ενός προγράμματος Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς βασίζεται σε συγκεκριμένους παράγοντες, όπως είναι: 1) η ενεργός συμμετοχή της ηγεσίας, του διευθυντή, 2) μια ομάδα συνεργατική, με ισχυρούς δεσμούς μεταξύ των μελών της που να έχει εκπαιδευτεί στις κατάλληλες δεξιότητες και που να έχει ευρεία εκπροσώπηση, 3) ιεράρχηση στην εκμάθηση των επιθυμητών συμπεριφορών, 4) συνεργασία, επικοινωνία και ανταλλαγές με άλλα σχολεία που υλοποιούν παρόμοιο πρόγραμμα, 5)

διαδικασίες προκαθορισμένες με λεπτομέρεια για την κοινή και ενεργή χρήση των δεδομένων που καταγράφονται από το προσωπικό, 6) δημιουργία συστημάτων για την ενσωμάτωση της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς στο σχολείο, αλλά και για την πιο αποτελεσματική προσαρμογή της προσέγγισης αυτής για πιο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Boyd & Felgate, 2015).

Επιπρόσθετα, θεωρείται σημαντικό να αναφερθεί, ότι η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης εξαρτάται κυρίως από την επιτυχή, σε πολλά επίπεδα συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Deltour et al., 2021). Τα θετικά αποτελέσματα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το χρονικό διάστημα που εφαρμόζεται η παρέμβαση (Mitchell et al., 2018). Ακόμη, φαίνεται ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να διαχειριστούν τα αρνητικά συναισθήματα που πιθανόν να τους δημιουργεί η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών και να έχουν την ετοιμότητα να αντιδράσουν με τον αναμενόμενο τρόπο.

Από τις έρευνες που παρουσιάστηκαν φάνηκε ότι είναι σημαντικό να επενδύεται χρόνος και κόπος για πρώιμη παρέμβαση στην προσχολική και στην πρώτη σχολική περίοδο με τη δημιουργία θετικών τάξεων και προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης, καθώς στην πρωτογενή πρόληψη εμφανίζονται τα μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας. Όπως φαίνεται, η καλύτερη στιγμή για να αντιμετωπιστούν προβλήματα συμπεριφοράς και κυρίως η επιθετικότητα, είναι όταν ακόμα δεν έχουν εμφανιστεί. Τότε είναι σημαντικό να ενισχυθούν οι κοινωνικές δεξιότητες, ενισχύοντας παράλληλα την επικοινωνιακή ικανότητα των μαθητών. Όταν εμφανίζεται η επιθετική συμπεριφορά το σύστημα του σχολείου θα πρέπει να είναι ήδη οργανωμένο και λειτουργικό ως προς την ταχύτητα και τον τρόπο αντίδρασης. Τα σχέδια εργασίας και η εφαρμογή τους, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η παροχή κινήτρων στους μαθητές χρειάζονται χρόνο για να εφαρμοστούν και να αναπτυχθούν και πρέπει να υπάρχουν στο σχολείο πριν από την εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς.

Ωστόσο, η δυσκολία οργάνωσης και εμπλοκής σε μία παρόμοια ομαδοσυνεργατική κουλτούρα, η οποία απαιτεί επένδυση χρόνου και χρήματος, ενδέχεται να αποτελεί και τον λόγο για τον οποίο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρόλα τα αυξανόμενα περιστατικά επιθετικών και παραβατικών συμπεριφορών δεν προχωρεί σε προγράμματα πρόληψης, βασισμένα στη Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς. Αντίθετα, στις σχολικές μονάδες εξακολουθούν να υιοθετούν, για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς, πρακτικές πρόσκαιρες που δεν στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα, αλλά οδηγούν στην προσωρινή ηρεμία του σχολικού κλίματος.

Τα σχολικά προγράμματα τα οποία στηρίζονται στη Θετική Υποστήριξη Συμπεριφοράς φαίνεται να χρειάζονται συστηματική ανάλυση και συλλογή δεδομένων, εντατική δουλειά και αρκετό χρόνο και υπομονή μέχρι να φανούν τα πρώτα αποτελέσματα. Η οργάνωση της



διαδικασίας χρειάζεται διεπιστημονική ομάδα και τη συμμετοχή όλου του σχολείου, έτσι ώστε όλοι να χρησιμοποιούν τις ίδιες τεχνικές και να ενισχύουν τις ίδιες συμπεριφορές. Το προσωπικό οφείλει να είναι καταρτισμένο και να λειτουργεί ομαδικά.

Πιο συγκεκριμένα, όπως φάνηκε στην παρούσα εργασία, τα σχολεία μετά την εφαρμογή της προσέγγισης, θα πρέπει να μπορούν να παρουσιάσουν μετρήσεις για τα επιτεύγματα των μαθητών, την κοινωνική συμπεριφορά και την ασφάλειά τους. Χρειάζεται ακόμη να ακολουθούν αξιόπιστες ερευνητικές πρακτικές (πρόγραμμα, διαχείριση τάξης, διαδικασίες καθοδήγησης, αμοιβές, θετικοί ενισχυτές, συνέπειες), οι οποίες θα χρησιμοποιούνται καθημερινά σε σταθερή βάση, έτσι ώστε να οικοδομηθεί και να σταθεροποιηθεί η ανταπόκριση των μαθητών στη θετική συμπεριφορά. Χωρίς τη συλλογή δεδομένων και το μίρασμα των πληροφοριών αυτών, καμία στρατηγική δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική και να παράγει αλλαγή. Οι πληροφορίες πρέπει να συλλέγονται συνεχόμενα και να επικοινωνούνται στους εκπαιδευτικούς, τη διεύθυνση, στις ομάδες, στις οικογένειες και στους μαθητές, σε σταθερή βάση. Αυτές οι πληροφορίες είναι που θα χρησιμοποιηθούν για τη λήψη αποφάσεων και για να βελτιωθεί το σχολείο.

Η εφαρμογή ενός τέτοιου εγχειρήματος χρειάζεται σίγουρα τις ανάλογες πολιτικές, δομές, γενναία χρηματοδότηση, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενεργή ηγεσία αφοσιωμένη στον σκοπό. Φαίνεται, ότι ένα τέτοιο προστατευτικό πλαίσιο, οργανωμένο και στοχοκατευθυνόμενο, σε κάθε του λεπτομέρεια, εξομαλύνει τις δυσκολίες από επιθετικές συμπεριφορές στο σχολείο. Ίσως, όταν το πλαίσιο αναλαμβάνει την ευθύνη που του αναλογεί και η σχέση που δημιουργείται δε στηρίζεται στην άσκηση εξουσίας, το συναίσθημα της ασφάλειας που βιώνουν οι μαθητές, απαλύνει τον θυμό και τις εκδηλώσεις επιθετικότητας και προωθεί γενικότερα τη συμπερίληψη. Η έρευνα έχει δείξει ότι μαθητές με ψυχοκοινωνικές δυσκολίες χρειάζονται, επιπλέον της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς, παρεμβάσεις με κοινωνικο-συναισθηματικά προγράμματα (Kourkoutas, Eleftherakis, Vitalaki, & Hart, 2015). Αυτό σημαίνει ότι αν θέλουμε οι μαθητές με τις βίαιες, εκφοβιστικές και επιθετικές συμπεριφορές να εξελιχθούν θετικά, ίσως θα πρέπει να συνθέσουμε τα ήδη των παρεμβάσεων. Η δημιουργία μίας επαρκούς διαπροσωπικής σχέσης με τους μαθητές, που να τους πλαισιώνει με θετικά συναισθήματα πιθανόν να είναι η βάση στην προσέγγιση της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς που θα φέρει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην παρέμβαση.

Επιπρόσθετα, αναφέρεται ο προβληματισμός για το κατά πόσο μία και μόνο προσέγγιση, ένα και μόνο μοντέλο, είναι επαρκές ώστε να αντιμετωπίσει την πολυπλοκότητα των αναγκών του σχολικού συστήματος. Η έρευνα δείχνει ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικές πιο συνθετικές προσεγγίσεις που συνδυάζουν τα πιο καλά τους στοιχεία (Heward, 2011).

Καθώς ζούμε σε μία εποχή κατά την οποία η αποδοχή της πολυδιάστατης φύσης του ανθρώπου, οδηγεί σε όλο και πιο πολλά συνθετικά μοντέλα και προσεγγίσεις, ίσως και η αντιμετώπιση στο σχολικό πλαίσιο των προβλημάτων επιθετικής συμπεριφοράς να χρειάζεται τη συμμετοχή και άλλων προσεγγίσεων, που να πλαισιώνουν καθολικά τις ανάγκες των μαθητών. Μέσα από αυτό το σκεπτικό η μείωση των συμπεριφορικών προβλημάτων μέσα από τη Θετική Υποστήριξη της Συμπεριφοράς στο σχολείο, ίσως να χρειάζεται τη συνδρομή και άλλων πλευρών, όπως τη σχέση σχολείου- οικογένειας μέσα από ένα οικοσυστημικό πλαίσιο, την προσαρμογή της σχολικής ύλης, τη δημιουργία μιας τέτοιας πολιτικής και κουλτούρας, ώστε μέσα από αυτή τη σύνθεση στρατηγικών να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης στρατηγικής. Εξάλλου σε αρκετές έρευνες αναφέρθηκε η συγκεκριμένη παράμετρος, κατά την οποία η επιτυχία εφαρμογής του μοντέλου της Προώθησης Υποστήριξης Θετικής Συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου οφείλεται και σε προϋπάρχουσες παρεμβάσεις, οι οποίες λειτούργησαν σαν βάσεις για να στηριχτεί και να συνεχίσει την θετική της πορεία, η νέα παρέμβαση.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί ξανά ότι τα θετικά αποτελέσματα των ερευνών που αναφέρθηκαν στην παρούσα εργασία, είναι δυνατόν να επηρεάστηκαν από άλλα προγράμματα τα οποία εφαρμόζονταν εκείνη τη δεδομένη περίοδο στο σχολείο. Επιπρόσθετα, αναφέρεται ότι τις περισσότερες φορές η συμμετοχή των σχολείων στην εφαρμογή του προγράμματος της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς είναι εθελοντική με αποτέλεσμα να έχει ήδη εξασφαλιστεί η συμμετοχή και συνεργασία των εκπαιδευτικών. Είναι ένα ερώτημα ποια θα είναι η έκβαση ενός τέτοιου εγχειρήματος στα σχολεία όταν αυτό τίθεται σε υποχρεωτική βάση.

Επιπλέον, πρόκειται για ένα μοντέλο που η υλοποίησή του απαιτεί πρόσθετους πόρους για την αποτελεσματική του εφαρμογή, ιδιαίτερα εξειδικευμένο προσωπικό και χρόνο πριν και μετά το σχολικό ωράριο, γεγονός το οποίο θα μπορούσε να ληφθεί από τους εκπαιδευτικούς ως πρόσθετη επιβάρυνση του ήδη υπάρχοντος φόρτου εργασίας (MacAllister, 2014).

Ένας άλλος προβληματισμός αφορά τη χρήση των ανταμοιβών και των τιμωριών με τις οποίες οι εκπαιδευτικοί στην ουσία διαχειρίζονται τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. Ο τρόπος αυτός φαίνεται να μην οδηγεί στη δημιουργία εσωτερικού κινήτρου για τη σωστή κοινωνική συμπεριφορά και τη γενίκευσή και σε άλλα πλαίσια. Αυτό σημαίνει ότι οι ανταμοιβές και οι συνέπειες μπορεί να ενθαρρύνουν τη συμμόρφωση μέσα από τα εξωτερικά κίνητρα, ωστόσο αποτυγχάνουν να προωθήσουν την αυτορρύθμιση και την ανάπτυξη μιας εσωτερικής εστίας ελέγχου. Η πειθαρχία είναι εκπαιδευτική, όταν τελικά διδάσκει τους μαθητές να θέτουν στόχους που είναι για αυτούς σημαντικοί και να τους ακολουθούν ακόμα κι αν δυσκολεύονται. Αναμφισβήτητα όμως και πέρα από κάθε κριτική το μοντέλο της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς μπορεί να δημιουργήσει ένα πιο υγιές εκπαιδευτικό περιβάλλον, με συνέπεια την ακαδημαϊκή βελτίωση των μαθητών (MacAllister, 2014).

Μακροπρόθεσμα, η υιοθέτηση προγραμμάτων Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς στα σχολεία και η θετική τους επίδραση σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, η οποία επιδεικνύεται από αρκετές μελέτες, θα μπορούσε να επιφέρει συστημικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα σε πεδία τα οποία αφορούν την εξασφάλιση πόρων και τη δημιουργία μοντέλων που να εφαρμόζονται σε σταθερή βάση από όλα τα σχολεία. Θα μπορούσε ακόμη, η συλλογική εργασία να καθιερωθεί σε όλες τις σχολικές μονάδες, ως μέρος αναπόσπαστο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της κουλτούρας του σχολείου. Θα ήταν αναγκαία η καθιέρωση στο σχολικό περιβάλλον μοντέλων προσανατολισμένων σε αποτελεσματικούς τρόπους συνεργασίας εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και κοινότητας, προωθώντας με αυτόν τον τρόπο την εκπαιδευτική καινοτομία, τη συμπερίληψη και τελικά τη γενικότερη πρόοδο των μαθητών.

Το μοντέλο το οποίο παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία αποτελεί μία ολοκληρωμένη προσέγγιση, η οποία περιλαμβάνει καθολικές και στοχευμένες παρεμβάσεις. Συνολικά, έχει φανεί ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση έχει καλύτερη αποτελεσματικότητα σε μαθητές με μεγάλα προβλήματα συμπεριφοράς. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να διερευνήσει ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στη βιωσιμότητα της προσέγγισης αυτής, έτσι ώστε η εφαρμογή της να στηρίζεται σε ένα οργανωτικό σύστημα υψηλού επιπέδου που θα αυξήσει περαιτέρω την αποτελεσματικότητά της. (Bradshaw, Mitchell, & Leaf, 2010).

Όπως φάνηκε από τις βιβλιογραφικές αναφορές και τις μελέτες που αναφέρθηκαν σε αυτή την εργασία η Προώθηση της Θετικής Υποστήριξης Συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου εφαρμόζεται ήδη εδώ και 30 χρόνια σε περισσότερα από 25.000 σχολεία στην Αμερική, αλλά και σε πολλές άλλες χώρες. Τα εμπειρικά στοιχεία τεκμηριώνουν βελτιώσεις στις πειθαρχικές συνέπειες, το σχολικό κλίμα, τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση από συνομηλίκους, όταν εφαρμόζεται με πιστότητα (Childs, Kincaid, George, & Gage, 2016).

Ωστόσο, στην Ελλάδα δεν έχει γίνει προσπάθεια να δημιουργηθούν οι πολιτικές εκείνες που θα επιτρέψουν στα σχολεία να οικοδομήσουν την ανάλογη κουλτούρα, πάνω στην οποία θα μπορέσει το μοντέλο αυτό να συμβάλει στη μείωση των διαταρακτικών και επιθετικών συμπεριφορών που κάθε χρόνο αυξάνονται. Το γεγονός αυτό προβληματίζει και κρίνεται σημαντική η εκπόνηση των ανάλογων μελετών στα ελληνικά σχολεία που να προσαρμόζουν και να προτείνουν το μοντέλο της Προώθησης Υποστήριξης Θετικής Συμπεριφοράς ως μοντέλο επιλογής για τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής πρόληψης προβλημάτων συμπεριφοράς.

## Αναφορές

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behaviour analysis for teachers* (9η Έκδοση εκδ.).  
Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

- Algozzine, B., Barrett, S., Eber, L., Geroge, H., Horner, R., Lewis, T.,... Sugai, G. (2019). School-wide PBIS Tiered Fidelity Inventory. OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports.
- Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2019). *Bullying, school violence, and climate in evolving contexts: Culture, organization, and time*. Oxford: Oxford University.
- Auld, R. (2006). Preparing Preservice Teachers to Use Positive Behavior Supports in General Education Classrooms. Duquesne University. Ανάκτηση από <https://dsc.duq.edu/etd/18>
- Bambara, L. M., Ailsa, G., Kern, L., & Caskie, G. (2012). Perceived Barriers and Enablers to Implementing Individualized Positive Behavior Interventions and Supports in School Settings. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(4), σσ. 228-240.
- Bambara, L. M., Janney, R., & Snell, M. E. (2015). *Behavior support* (3η εκδ.). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- Bauman, S., & Yoon, J. (2014). This issue: Theories of Bullying and cyberbullying. *Theory Into Practice*, 53(4), σσ. 253-256.
- Bear, G. G. (2012). Both Suspension and Alternatives Work, Depending on One's Aim. *Journal of School Violence*, 11(2), σσ. 174-186.
- Bear, G. G. (2020). *Improving School Climate: Practical Strategies to Reduce Behavior Problems and Promote Social and Emotional Learning* (1st εκδ.). New York: Routledge.  
doi:<https://doi.org/10.4324/9781351170482>
- Bodiford, M. C., Borduin, Q. L., & Anderson, C. M. (2018). *Handbook of Parent-Child Interaction Therapy for Children on the Autism Spectrum*. Switzerland: Springer.
- Bodin, M. C., South, S. H., & Ingemarson, M. (2016). A Quasi-Randomized Trial of a School-Wide Universal Prevention Program: Results and Lessons Learned. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4). doi:DOI: 10.1080/00313831.2015.1024164
- Borgen, N. T., Kinkeboen, L. J., Ogen, T., Oddbjorn, R., & Sorlie, M.-A. (2019). Impacts of school-wide positive behaviour support: Results from National Longitudinal Register Data. *International Journal of Psychology*. doi:DOI: 10.1002/ijop.12575
- Borgen, N. T., Kirkeboen, L. J., Ogden, T., Raaum, O., & Sorlie, M. A. (2020). Impacts of school-wide positive behaviour support: Results from National Longitudinal Register Data. *International Journal of Psychology*, 55(S1), σσ. 4-15.

- Boyd, S., & Felgate, R. (2015). *A positive culture of support: Final report from the evaluation of PB4L School-Wide*. Wellington: NZCER.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Lead, P. J. (2010). Examining the effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on student outcomes. *Journal of Positive Behavioral Intervention, 12*(3), σσ. 133-148.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010, July). Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes: Results From a Randomized Controlled Effectiveness Trial in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(3), σσ. 133-148.
- Bradshaw, C. P., Pas, E. T., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2015). A focus on implementation of positive behavioral interventions and supports (PBIS) in high schools: associations with bullying and other indicators of school disorder. *School Psychology Review, 44*(4), σσ. 480-498.
- Bradshaw, C. P., Wassdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2015). Examining variation in the impact of school-wide positive behavioral interventions and supports: Findings from a randomized controlled effectiveness trial. *Journal of Educational Psychology, 107*, σσ. 546-557.
- Bradshaw, C., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics, 130*(5), σσ. 1136-1145.
- Caldarella, P., Shatzer, R. H., Gray, K. M., Young, R., & Young, E. L. (2015). Effects of School-wide Positive Behavior Support on Middle School Climate and Student outcomes. *Online Research in Middle Level Education, 35*(4), σσ. 1-14.
- Campbell, S. B. (2006). *Behavior problems in preschool children. Clinical and developmental issues* ( 2nd εκδ.). New York & London: The Guilford Press.
- Carr, E., Dunlap, G., Horner, R., Turnbull, A., Sailor, W., Anderson, J.,... Fox, I. (2002). Positive behavior support. *Journal of positive behavior interventions, 4*(1), σ. 4.
- Carr, G. E., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Anderson, J.,... Fox, L. (1999). *Positive Behavior Support: Evolution of an Applied Science*. Washington, DC: AAMR.
- Carr, V., & Boat, M. (2016). "You Say Praise, I Say Encouragement" Negotiating Positive Behavior Support in Constructivist Preschool. *Athens Journal of Education, 6*(3), σσ. 171-188.

- Carter, D. R., & Norman, R. K. (2010). Class-wide positive behavior support in preschool: Improving teaching implementation through consultation. *Early Childhood Education Journal*, 27, σσ. 279-288.
- Center on PBIS. (2005). *School-wide positive behavior support: Implementers' blueprint and self-assessment*. Eugene: University of Oregon.
- Childs, K. E., Kincaid, D., George, H. P., & Gage, N. A. (2016). The relationship between school-wide implementation of positive behavior intervention and supports and student discipline outcomes. *Journal of Positive Interventions*, 18, σσ. 89-99.
- Chirlesan, G., Dumitru-Tabacaru, C., Stinga, V., Balan, A. S., Popescu, E., & Constantinescu, M. (2022). SWPBS-Based study on teachers' efficacy and their perception on students' behaviour. *Edu World International Conference Education Facing Contemporary World Issues*. Romania: Georgeta Chirlesan. doi:DOI: 10.15405/epes.23045.106
- Claudia, G. V., & Tobin, T. J. (2011). The relationship Between Implementation of School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) and Disciplinary Exclusion of Students From Various Ethnic Backgrounds With and Without Disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 19(4), σσ. 217-232.
- Constantinescu, M., Tabacaru, C. D., & Chirlesan, G. (2019, November). School climate and behavior management in Romanian schools. *online Social Sciences and Education Research Review*, 6(2), σσ. 149-164. Ανάκτηση από [www.sserr.ro](http://www.sserr.ro)
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2014). *Applied behavior analysis* (2η εκδ.). Essex, England: Pearson Education.
- Costache, L., Crai, E., & Ivan, C. (2022). School Segregation and Educational Equity. Institutionalizaion of School Segregation Monitoring, a Sine Qua Non Prerequisite for Policies to Promote Educational Equity. *Revista de Cercetare se Interventie Sociaa*, 76, σσ. 137-153.
- Darch, C. B., & Kameenui, E. J. (2004). *Instructional classroom management: A proactive approach to behavior managment* (2nd εκδ.). Upper Sadle River, NJ: Merrill.
- Deltour, C., Dachet, D., Monseur, C., & Baye, A. (2021). Does SWPBIS increase teachers' collective efficacy? Evidence from a quasi-experiment. *Frontiers in Education*, 6. doi:10.3389/feduc.2021.720065
- Deltour, C., Dachet, D., Monseur, C., & Baye, A. (2021). Does SWPBIS increase teahers' collective efficacy? Evidence from a quasi-experiment. *Frontiers in Education*.

- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), σσ. 40-44.
- Dukes, P. L., & Dukes, C. (2005). Consider The Roles And Responsibilities Of The Inclusion Support Teacher. *Intervention In School And Clinic*, 41(1), σσ. 55-65.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (2015). *Handbook of classroom management* (2nd εκδ.). New York: Routledge.
- Estrapala, S., Rila, A., & Bruhn, A. L. (2020). A Systematic Review of Tier 1 PBIS Implementation in High Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*. doi:10.1177/1098300720929684
- Farell, A. D., Henry, D. B., & Bettencourt, A. (2013). Methodological challenges examining subgroup differences: Examples from universal school-based youth violence prevention trials. *Prevention Science*, 14, σσ. 121-133.
- Farkas, M. S., Simonsen, B., Migdole, S., Donovan, M. E., Clemens, K., & Cicchese, V. (2012). Schoolwide Positive Behavior Support in an Alternative School Setting: An Evaluation of Fidelity, Outcomes, and Social Validity of Tier I Implementation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(4), σσ. 275-288.
- Feuerborn, L. L., Wallace, C., & Tyre, A. D. (2016). A qualitative analysis of middle and high school teacher perceptions of schoolwide positive behavior supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(4), σσ. 219-229.
- Flannery, K. B., Fenning, P., Kato, M. M., & Mc Intosh, K. (2014). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports and fidelity of implementation on problem behavior in high schools. *School Psychology Quarterly*, 29, σσ. 111-124.
- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A., & Horner, R. (2015). Relationship Between School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports and Academic Attedance, and Behavior Outcomes in High Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(1), σσ. 41-51.
- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A., & Horner, R. (2016). Relationship Between School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports and Academic, Attendance, and Behavior Outcomes in High Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(1).
- Gage, N. A., Lee, A., Grasley-Boy, N., & George, H. P. (2018). The Impact of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports on School Suspensions: A Statewide Quasi-Experimental Analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), σσ. 217-226.



- Gage, N. A., Sugai, G., Lewis, T. J., & Brzozowy, S. (2015). Academic achievement and school-wide positive behavior supports. *Journal of Disability Policy Studies, 25*(4), σσ. 199-209.
- Gage, N. A., Whitford, D. K., & Katsiyannis, A. (2018). A review of schoolwide positive behavior interventions and supports as a framework for reducing disciplinary exclusions. *The Journal of Special Education, 52*(3), σσ. 142-151.
- Garbacz, S. A., McIntosh, K., Vatland, C. H., Minch, D. R., & Eagle, J. W. (2018). Identifying and examining school approaches to family engagement within schoolwide positive behavioral interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*. Ανάκτηση από <https://nls.idls.org.uk/welcome.html?lsidyva321b4df>
- Goh, A. E., & Bambara, L. M. (2012). Individualized positive behavior support in school settings: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 33*(5), σσ. 271-286.
- Hannigan, J. D., & Hannigan, J. (2020). Best practice PBIS implementation: Evidence indicators in each tier of the PBIS champion model. *Journal of School Administration Research and Development, 5*(1), σσ. 36-43.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. (Α. Δαβάζογλου, Κ. Κόκκινος, Επιμ., & Χ. Λυμπεροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Τόπος.
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance. *Behavior Analysis in Practice, 8*(1), σσ. 80-85.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptionality, 42*, σσ. 1-14.
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., & Esperanza, J. (2009). A Randomized, Wait-List Controlled Effectiveness Trial Assessing School-Wide Positive Behavior Support in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11*(3), σσ. 133-144. 7
- Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-Wide Positive Behavior Support. Στο L. Bambara, & L. Kern, *Individualized Supports for Students with Problem Behaviors: Designing Positive Behavior Plans* (σσ. 359-390). New York: Guilford Press.
- Horner, R. H., Todd, A. W., Lewis-Palmer, T., Irvin, L. K., Sugai, G., & Boland, J. B. (2004). The School-wide Evaluation Tool (SET): A research instrument for assessing school-wide positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*(1), σσ. 3-12.

- Horner, R., Sugai, G., & Lewis, T. (2015). Is School-Wide Positive Behavior Support an evidencebased practice? Ανάκτηση από <https://www.pbis.org/research>
- Huang, F., & Anyon, Y. (2020). The relationship between school disciplinary resolutions with school climate and attitudes toward school. *Preventing School Failure, 64*(3).
- Irvin, L. K., Tobin, T. J., Sprague, J. R., Sugai, G., & Vincent, C. G. (2004). Validity of office discipline referral measures as indices of school-wide behavioral status and effects of school-wide behavioral interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions, 6*(3), σσ. 131-147.
- Jean-Pierre, J., & Parris-Drummond, S. (2018). Alternative school discipline principles and interventions: an overview of the literature. *McGill Journal of Education, 53*(3), σσ. 414-433.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2017). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (11th εκδ.). NJ: Pearson.
- Kauffman, J. M., & Landrum, T. J. (2017). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (11th εκδ.). NJ: Pearson.
- Kincaid, D., Dunlap, G., Kern, L., Lane, K., Bambara, L. M., Brown, F.,... Knoster, T. P. (2016). Positive behavior support: A proposal for updating and refining the definition. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18*(2), σσ. 69-73.
- Kourkoutas, E., Eleftherakis, T., Vitalaki, E., & Hart, A. (2015). Family-School Professionals partnership: an action research program to enhance the social, emotional, and academic resilience of children at risk for exclusion. *Canadian Journal of Education and Learning, σσ. 112-122.*
- Kourkoutas, E., Stavrou, P. D., & Plexousakis, S. (2018). Teachers' emotional and educational reactions toward children with behavioral problems: Implication for school-based counseling work with teachers. *Journal of Psychology and Behavioral Science, 6*(2), σσ. 17-33.
- Lane, K. L., Menzies, H. M., Bruhn, A. L., & Crnabori, M. (2011). *Managing Challenging Behaviors in Schools: Research-based Strategies that Work*. London: The Guilford Press.
- Lane, K. L., Wehby, J. H., Robertson, J., & Rogers, L. A. (2007). How Do Different Types of High School Students Respond to Schoolwide Positive Behavior Support Programs? Characteristics and Responsiveness of Teacher-Identified Students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 15*(1), σσ. 3-20.

- Lentini, R., Vaughn, B. J., & Fox, L. (2004). *Creating teaching tools for young children with challenging behavior*. Tampa: University of South Florida, Early Intervention Positive Behavior Support.
- Lusk, M., Sayman, D., & Chiu, C. L. (2022). Alternatively, certified special education Teachers' implementation of PBIS. *The Advocate*, 27(2), σσ. 4-56.
- Maag, J. (2018). *Behavior management: From theoretical implications to practical applications* (3rd εκδ.). Boston: Cengage.
- MacAllister, J. (2014). Why discipline needs to be reclaimed as an educational concept. *Educational Studies*, 40(4), σσ. 438-451.
- Mahvar, T., Ashghali, F. M., & Aryankhesal, A. (2018). Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviors in the classroom: Systematized review. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 6(3).
- Malloy, J. A., Bohanon, H., & Francoeur, K. (2018). Positive behavioral interventions and supports in high schools: a case study from New Hampshire. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. Ανάκτηση από [https://nls.idls.org.uk/welcome.html?ark:/81055/vdc\\_100063504044.0x00002f](https://nls.idls.org.uk/welcome.html?ark:/81055/vdc_100063504044.0x00002f)
- Mamta, K., & Ahmad, W. (2020). Developing social skills among individuals with intellectual disability using Positive Behavior Intervention and Support. *Journal of Psychosocial Research*, 15(2).
- Marshall, C. P. (2018). *Positive behavior interventions and supports: a study of implementation at the elementary level in a low-income district*. Houston: University of Houston. Ανάκτηση από <https://uhcl-ir.tdl.org/items/38e97ef0-2bc0-48ca-a182-e86086999795>
- Martella, R. C., Nelson, J. R., Marchand-Martella, N. E., & O' Reily, M. (2012). *Comprehensive behavior management: Individualized classroom and schoolwide approaches* (2η Έκδοση εκδ.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- McCurdy, B. L., Thomas, L., Truckenmiller, A., Rich, S. H., Hillis-Clark, P., & Lopez, J. C. (2016). School-wide positive behavioral interventions and supports for students with emotional and behavioral disorders. *Psychology in the Schools*, 14(6), σσ. 375-389.
- McDaniel, S., Kim, S., Kwon, D., & Choi, Y. J. (2018). Stakeholder perceptions of contextual factors related to PBIS implementation on high-need schools. *Journal of Children and Poverty*, 24(2), σσ. 109-122.

- McGuire, S. N., & Meadan, H. (2022). Social Inclusion of children with Persistent Challenging Behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 50(1). doi:DOI: 10.1007/s10643-020-01135-4
- McGuire, S. N., & Meadan, H. (2022). Social Inclusion of Children with Persistent Challenging Behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 50(1). doi:DOI: 10.1007/s10643-020-01135-4
- Michael, D., Nikiforou, M., Charalambous, V., & Vrasidas, C. (2023). Contextual Adaptations to Implement SWPBS with Fidelity: The Case of Cyprus. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(1).
- Miller, D. N., George, M. P., & Fogt, J. B. (2005). Establishing and sustaining research-based practices at Centennial School: A descriptive case study of systemic change. *Psychology in the Schools*, 42, σσ. 553-567.
- Mitchell B. S., Hatton, H., & Lewis, T. J. (2018). An Examination of the Evidence-Base of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports Through Two Quality Appraisal Processes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), σσ. 239-250.
- Mitchell, B. S., Hatton, H., Monseur, C., & Baye, A. (2018). An Examination of the Evidence-Base of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports Through Two Quality Appraisal Processes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), σσ. 239-250.
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2022). *Στρατηγικές Διδασκαλίας στην Ειδική και Ενταξιακή Εκπαίδευση*. (Α. Βλάχου, Επιμ., & Χ. Λυμπεροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Molnar, A., & Lindquist, B. (2013). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: οικοσυστημική προσέγγιση*. (Χ. Ξενάκη, & Α. Καλαντζή-Αζίζι, Επιμ.) Αθήνα: Πεδίο.
- Mowen, T. J., & Brent, J. (2016). School discipline as a turning point: the cumulative effect of suspension on arrest. *Journal of Research in Crime & Delinquency*, 53, σσ. 628-653.
- Narhi, V., Kiiski, T., Peisto, S., & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in mikkle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), σσ. 274-285.
- Nash, P., Schlosser, A., & Scarr, T. (2016). Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: a psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(2), σσ. 166-168.

- Nocera, E. J., Whitbread, K. M., & Nocera, G. P. (2014). Impact of School-wide Positive Behavior Supports on Student Behavior in the Middle Grades. *Online Research in Middle Level Education, 37*(8), σσ. 1-14.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(1), σσ. 124-134.
- Park, J., Lee, H. J., & Kim, Y. (2019). School wide positive behavior support in six special schools of South Korea: processed and outcomes across years. *International Journal of Developmental Disabilities, 65*(5), σσ. 337-346.
- Park, J., Lee, H. J., & Kim, Y. (2019). School-wide positive behavior support in six special schools of South Korea: processes and outcomes across years. *International Journal of Developmental Disabilities, 65*(5), σσ. 337-346.
- Pas, E. T., Bradshaw, C. P., & Waasdorp, T. E. (2015). Examining contextual influences on classroom-based implementation of positive behavior support strategies: findings from a randomized controlled effectiveness trial. *Prevention Science, 16*(8), σσ. 1096-1106.
- Petrasek, M., James, A., Noltemeyer, A., Green, J., & Palmer, K. (2021). Enhancing motivation and engagement within a pbis framework. *Improving Schools*.  
doi:<https://doi.org/10.1177/13654802211002299>
- Petrasek, M., James, A., Noltemeyer, A., Green, J., & Palmer, K. (2022). Enhancing motivation and engagement within a PBIS framework. *Improving Schools, 25*(1), σσ. 37-51.
- Pinkelman, S. E., McIntosh, K., Rasplica, C. K., Berg, T., & Strickland-Cohen, M. K. (2015). Perceived enablers and barriers related to sustainability of schoolwide positive behavioral interventions and supports. *Behavioral Disorders, 40*(3), σσ. 171-183.
- Pulimeno, M., Piscitelli, P., Colazzo, S., Colao, A., & Miani, A. (2020). School as ideal setting to promote health and wellbeing among young people. *Health Promotion Perspectives, 10*(4). doi:DOI: 10.34172/hpp.2020.50
- Ross, S. W., & Horner, R. (2013). Bully Prevention in Positive Behavior Support: Preliminary Evaluation of Third, Fourth, and Fifth-Grade Attitudes Toward Bullying. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 14*(2), σσ. 225-236.
- Ross, S. W., Romer, N., & Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*(2), σσ. 118-128.

- Sadusky, A., Freeman, N. C., Jacobs, K. E., & Reupert, A. E. (2018). Preservice Psychology Training about (Specific) Learning Differences. *Educational and Developmental Psychologist, 35*(2). doi: DOI: 10.1017/edp.2018.7
- Scott, T. M., Anderson, C. M., & Alter, P. (2012). *Managing classroom behavior using positive behavior supports*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Shaunta, V., & Wilson, F. (2023). *The effectiveness of PBIS for students who have Behavior Interventions Plans*. Mississippi State University. Mississippi: Mississippi State University. Ανάκτηση από <https://scholarsjunction.msstate.edu/td/5893>
- Simonsen, B., Lucille, E., Black, A. C., Sugai, G., Lewandowski, H., Sims, B., & Myers, D. (2012). Illinois Statewide Positive Behavioral Interventions and Supports: Evolution and Impact on Student Outcomes Across Years. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*(1), σσ. 5-16.
- Snell, M. E., Berlin, R., Voorhees, M. D., Stanton-Chapman, T. L., & Hadden, S. (2012). A survey of preschool staff concerning problem behavior and its prevention in Head Start classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions, 14*, σσ. 98-107.
- Sorlie, M. A., Idsoe, T., Ogden, T., Olseth, A. R., & Torsheim, T. (2018). Behavioral Trajectories During Middle Childhood: Differential Effects of the School-Wide Positive Behavior Support Model. *Prevention Science, 19*(8), σσ. 1055-1065.
- Sprague, J., Walker, H., Golly, A., White, K., Myers, D., & Shannon, T. (2001). Translating research into effective practice: The effects of a universal staff and student intervention on indicators of discipline and school safety. *Education and Treatment of Children, 24*(4), σσ. 495-511.
- Stanton-Chapman, T. L., Walker, V. L., Voorhees, M. D., & Snell, M. E. (2016). The Evaluation of a Three-Tier Model of Positive Behavior Interventions and Supports for Preschoolers in Head Start. *Remedial and Special Education, 37*(6), σσ. 333-344.
- Stavrinides, P., Paradeisiotou, A., Tziogouros, C., & Lazarou, C. (2010). Prevalence of Bullying Among Cyprus Elementary and High School Students. *International Journal of Violence and School*(11), pp. 114-128.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). *Handbook of Positive Behavior Support. Issues in Clinical Child Psychology*. (W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. Horner, Έπιμ.) Boston, MA: Springer. doi:[https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2\\_13](https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2_13)

- Tabacaru, C. D., Chirlesan, G., Stinga, V., & Constantinescu, M. (2022). School-Wide Positive Behaviour Support as Preventive Framework to Reduce Disruptive Behaviours: A Cross-Sectional Study. *Revista de Cercetare si interventie sociala*, 79, σσ. 164-180.
- Toker, K., & Gorener, A. (2022). Do Smployees' Emotions Contaminate Organisations? The Relationship between Emotional Contagion and Organisational Identification. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 78, σσ. 26-4-.
- Tucher, K., Panesar-Aguilar, S., & Jones, J. (2022). How PBIS Instructional Strategies Can Influence Student Engagement. *Education Journal*, 11(3), σσ. 96-100.
- Turnbull, R., Wilcox, B., Turnbull, A., Sailor, W., & Wickmam, D. (2001). Positive Behavioral Supports And School Safety. *Journal Of Law & Education*, 30(3), σσ. 13-20.
- Turnbull, R., Wilcox, B., Turnbull, A., Sailor, W., & Wickham, D. (2001). IDEA, Positive Behavioral Supports And School Safety. *Journal Of Law & Education*, 30(3), σσ. 445-501.
- Van Otterloo, J. L. (2021). *The Effectiveness of Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS) in Schools*. Master's Theses & Capstone Projects, Northwestern College, Education, Iowa.  
Ανάκτηση από  
[https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1375&context=education\\_masters](https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1375&context=education_masters)
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problema prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, σσ. 29-69.
- Wienen, A. W., Reijnders, I., van Aggelen, M. H., Bos, E. H., Bastra, L., & de Jonge, P. (2019). The relative impact of schoolwide positive behavior support on teachers' perceptions of student behavior across schools, teachers, and students. *Psychology in the Schools*, 56(2), σσ. 232-241.
- Yell, M. L., & Katsiyannis, A. (2000). Functional Behavioral Assesment And IDEA' 97. *Preventing School Failure*, 44(4), σσ. 158-165.
- Yeung, A. S., Craven, R. G., Mooney, M., Tracey, D., Barker, K., Power, A.,... Lewis, T. J. (2015). Positive Behavior Interventions: the Issue of Sustainability of Positive Effects. *Educational Psychology Riview*, 28, σσ. 145-170.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Γούτας, Θ. (2022). Επίδραση του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικών Συμπεριφορών στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. *Διάλογοι: Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*(8), σσ. 262-284.
- Γούτας, Θ. (2022, Σεπτέμβριος 4). Επίδραση του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικών Συμπεριφορών στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*(8), σσ. 262-284.
- Γούτας, Θ., Κλιάπης, Π., Τρικκαλιώτης, Ι., & Γρηγοριάδης, Α. (2021). Teacher's training in the primary prevention level of the School Wide Positive Behavior Support. *6th National EKEDISY Conference " Education and Culture in the 21st century"*, (σσ. 615-626). Ανάκτηση από <https://tinyurl.com/kajb7kda>
- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Πώς βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση: Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), σσ. 40-87. Ανάκτηση από <https://ejournal.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/10277>
- Καρτασίδου, Λ. (2007). Η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. *"Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας"* (σσ. 1243-1252). Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Καφίρη, Ι. (2020). Αίτια και τρόποι αντιμετώπισης της παιδικής και εφηβικής παραβατικότητας. Στο Γ. Παπαδάτος, Α. Μπαστέα, & Γ. Κουμένος (Επιμ.), *9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, σσ. 260-271. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουρκούτας, Η. (2017). *Παιδιά με Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές: Κλινικές και ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις στο Σχολείο και την Οικογένεια*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουρκούτας, Η. Ε., & Κοκκιιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο "ενταξιακό σχολείο". *Journal of research in education and training*, 8, σσ. 56-89.
- Κουρκούτας, Η. Ε., Γιαβαζολιάς, Θ., Πλεξουσάκης, Σ., & Σταύρου, Π. Δ. (2013). Συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν πέσει θύμα εκφοβισμού στο σχολείο: Ενδεικτικά στοιχεία και προτάσεις. Στο Η. Κουρκούτας, & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική Βία και Παραβατικότητα: Ψυχολογικές, Κοινωνιολογικές Παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές παρεμβάσεις* (σσ. 337-368). Αθήνα: Τόπος.



- Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ., & Γαλάνη, Α. (2010). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψης του. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 7(2), σσ. 15-23.
- Νικολάου, Σ. (2022). Βία και επιθετικότητα: μία μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Στο Σ. Νικολάου, & Α. Μπισπια (Επιμ.), *Κοινωνικοποίηση*. Κάλλιπος, Ανοιχτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Ανάκτηση από <https://hdl.handle.net/11419/8888>
- Ντολιοπούλου, Έ. (2015). Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για την πρόληψη και τη μείωσή της. *Hellenic Journal of Research in Education*, 3, σσ. 97-123.
- Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιαντης, Ι., & Ασημόπουλος, Χ. (2010). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο δημοτικό σχολείο: Το διακρατικό πρόγραμμα ΔΑΦΝΗ της ΕΨΥΠΕ. Στο Α. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (Επιμ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σσ. 111-128). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το Παιδί και ο Έφηβος στην Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

