ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ

ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ -

ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«*Ενίσχυση της Θετικής Συμπεριφοράς στο σχολείο: Πρόγραμμα παρέμβασης σε παιδιά ηλικίας 2,5 έως 3,5 ετών*»

Ελένη Τζωρτζάκη

Α.Μ.:705

Επιβλέπων Καθηγητής

Γεώργιος Μανωλίτσης

Ρέθυμνο

2023

Η εκπαίδευση είναι το πιο ισχυρό όπλο που μπορείς να χρησιμοποιήσεις για να αλλάξεις τον κόσμο.

Nelson Mandela

Περιεχόμενα

Ευρετήριο Πινάκων 5

Abstract 7

Ευχαριστίες 8

Εισαγωγή 10

Κεφάλαιο 1: Θετική Συμπεριφορά 13

1.1 Βασικές αρχές – Ορισμός 13

1.2. Στρατηγικές διαχείρισης τάξης και θετικής συμπεριφοράς 15

1.3 Θεωρία Εφαρμοσμένης Συμπεριφοράς 20

1.4 Ο ρόλος του επαίνου 23

Κεφάλαιο 2: Ενίσχυση Θετικής Συμπεριφοράς 25

2.1 Σχολικό Θετικό Σύστημα Συμπεριφοράς (SWPBS) 25

2.2 Θετική Συμπεριφορά (PBS) 28

2.3 Προσέγγιση Θετικής Συμπεριφοράς στα Σχολεία) (SWPBIS) 30

2.4 Τεχνικές Πρόληψης 30

2.5 Τροποποίηση συμπεριφοράς 35

Κεφάλαιο 3^{ο}: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας: Η Αναγκαιότητα της Έρευνας στον Τομέα του SWPBS 38

3.1 Ανασκόπηση βιβλιογραφίας 38

3.2 Κριτική και αναγκαιότητα της έρευνας 42

Κεφάλαιο 4^{ο}: Η προτεινόμενη μελέτη 45

4.1 Διατύπωση του σκοπού της έρευνας 45

4.2 Διατύπωση των ειδικών ερευνητικών ερωτημάτων ή/και ερευνητικών υποθέσεων. 45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^{ο}: Μεθοδολογία 48

5.1 Σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης 48

5.2 Δειγματοληψία-Συμμετέχοντες..... 48

5.3 Μέσα συλλογής Δεδομένων 49

5.4 Διαδικασία 52

Κεφάλαιο 6^{ο}: Αποτελέσματα της έρευνας 55

Κεφάλαιο 7^{ο}: Συζήτηση των αποτελεσμάτων 73

7.1 Συζήτηση..... 73

7.2 Σύγκριση των ευρημάτων με τα ευρήματα άλλων συναφών ερευνών 75

Κεφάλαιο 8^{ο}: Συμπεράσματα..... 78

8.1 Περιορισμοί 79

8.2 Εκπαιδευτικές προτάσεις ή προτάσεις για μελλοντική έρευνα 80

Βιβλιογραφικές Αναφορές..... 82

Ευρετήριο Πινάκων

Πίνακας 1: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των αξιολογήσεων στις υποκλίμακες του SDQ πριν και μετά την παρέμβαση στην Πειραματική Ομάδα (ΠΟ) και στην Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ) 55

Πίνακας 2: Ο πίνακας περιέχει αποτελέσματα από τον έλεγχο Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων και τον t-test για την ισότητα των μέσων των δύο ομάδων στις υποκλίμακες του SDQ πριν και μετά από τη παρέμβαση 58

Πίνακας 3: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των αξιολογήσεων στις υποκλίμακες του CBRS πριν και μετά την παρέμβαση στην Πειραματική Ομάδα (ΠΟ) και στην Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ) 62

Πίνακας 4: Ο πίνακας περιέχει αποτελέσματα από τον έλεγχο Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων και τον t-test για την ισότητα των μέσων των δύο ομάδων στις υποκλίμακες του CBRS πριν και μετά από τη παρέμβαση. 64

Πίνακας 5: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των αξιολογήσεων στις υποκλίμακες του ASBI πριν και μετά την παρέμβαση στην Πειραματική Ομάδα (ΠΟ) και στην Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ) 68

Πίνακας 6: Ο πίνακας περιέχει αποτελέσματα από τον έλεγχο Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων και τον t-test για την ισότητα των μέσων των δύο ομάδων στις υποκλίμακες του ASBI πριν και μετά από τη παρέμβαση 70

Περίληψη

Η παρούσα εργασία μελετά την επίδραση ενός ψυχοπαιδαγωγικού προγράμματος ενίσχυσης της θετικής συμπεριφοράς στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών, την ενίσχυση των διαπροσωπικών τους σχέσεων, τη ρύθμιση των συναισθημάτων τους και τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην τάξη.

Το δείγμα αποτελείται από 40 παιδιά ηλικίας 2,5 έως 3,5 ετών, διαιρεμένα σε ομάδα ελέγχου (9 αγόρια και 11 κορίτσια) και πειραματική ομάδα (8 αγόρια και 12 κορίτσια). Και οι δύο ομάδες ανήκουν στη μεσαία κοινωνική τάξη και φοιτούν σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό.

Η παρέμβαση επικεντρώνεται σε τρεις αξίες: ασφάλεια, συνεργασία και σεβασμός προς τον άλλο. Οι δράσεις περιλαμβάνουν τη χρήση υλικού και δραστηριοτήτων που ενισχύουν αυτές τις αξίες, συνοδευόμενες από αντίστοιχες επιβραβεύσεις.

Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν θετική τάση βελτίωσης της συμπεριφοράς και των δεξιοτήτων των παιδιών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Το πρόγραμμα φαίνεται να έχει θετική επίδραση στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, προάγοντας την αλληλοβοήθεια, τη συνεργασία και την εποικοδομητική επικοινωνία. Επιπλέον, φαίνεται να βοηθά τα παιδιά να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους και διευκολύνει τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην τάξη.

Λέξεις-κλειδιά: θετική συμπεριφορά, προσχολική ηλικία, παρέμβαση, συναισθήματα, διαπροσωπικές σχέσεις.

Abstract

The present study examines the impact of this positive behavior program on enhancing children's behavior, improving their interpersonal relationships, regulating their emotions, and shaping the role of educators in the classroom.

The sample consists of 40 children aged 2.5 to 3.5 years, divided into a control group (9 boys and 11 girls) and an experimental group (8 boys and 12 girls). Both groups belong to the middle socioeconomic class and attend a private kindergarten.

The intervention focuses on three values: safety, cooperation, and respect for others. Activities include the use of materials and exercises that reinforce these values, accompanied by corresponding rewards.

Results indicate a positive trend in improving the behavior and skills of the participating children. The program appears to have a positive impact on children's relationships, promoting mutual assistance, cooperation, and constructive communication. Furthermore, it seems to assist children in regulating their emotions and facilitates the role of educators in the classroom.

Keywords; positive behavior, preschool age, intervention, emotions, interpersonal relationships.

Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία με θέμα "Ενίσχυση της Θετικής Συμπεριφοράς στο σχολείο: Πρόγραμμα παρέμβασης σε παιδιά ηλικίας 2,5 έως 3,5 ετών" πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, και αποτέλεσε σημαντικό βήμα στην ακαδημαϊκή μου πορεία.

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου Γεώργιο Μανωλίτση, καθώς η διαρκής καθοδήγησή του και η πολύτιμη γνώση που μοιράστηκε μαζί μου βοήθησαν σημαντικά στην ανάπτυξη και υλοποίηση αυτής της ερευνητικής εργασίας. Η εποικοδομητική ανατροφοδότησή του και οι πολύτιμες συστάσεις που μου παρείχε συνέβαλαν σημαντικά στη βελτίωση και την εμπλουτισμένη ανάλυση της εργασίας μου.

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς μου ευχαριστίες προς την τριμελή ομάδα αξιολόγησης για τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσαν στην προσεκτική ανάγνωση και εκτίμηση της έρευνάς μου.

Δε θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω την αγαπημένη μου οικογένεια για την ανεκτίμητη υποστήριξη και τη βαθιά κατανόησή τους καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της σπουδαστικής περιπέτειας. Η παρουσία τους και η συνεχής ενθάρρυνσή τους δημιούργησαν ένα αίσθημα ανυπολόγιστης αξίας, κάνοντάς με να νιώθω πραγματικά τυχερή που έχω την αμέριστη υποστήριξή τους δίπλα μου.

Ακόμη, δε μπορώ να παραλείψω να ευχαριστήσω επίσης τους αξιότιμους συναδέλφους μου που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια και συνέβαλαν στη συλλογή των δεδομένων αυτής της έρευνας. Η συνεργασία τους ήταν πολύτιμη για την ολοκλήρωση της έρευνάς μου.

Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω τα αγαπημένα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και συνέβαλαν με τον μοναδικό τους τρόπο στην επιτυχία αυτής της έρευνας.

Βεβαιώνω ότι είμαι συγγραφέας της παρούσας εργασίας και ότι έχω αναφέρει ή παραπέμψει σε αυτή, ρητά και συγκεκριμένα, όλες τις πηγές, από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών, προτάσεων ή λέξεων, είτε αυτές μεταφέρονται επακριβώς (στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε παραφρασμένες. Επίσης βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για τη συγκεκριμένη έρευνα και έχω τη γραπτή συναίνεση όλων των ενήλικων συμμετεχόντων στην έρευνά μου ότι αποδέχονται τη συμμετοχή τους σε αυτή ή τη γραπτή συναίνεση των γονέων ή κηδεμόνων ανηλίκων συμμετεχόντων.

Εισαγωγή

Η αύξηση της αναταραχής και της επικίνδυνης συμπεριφοράς στα σχολεία αποτελεί ένα ανησυχητικό φαινόμενο (Lewis-Palmer, Sugai & Larson, 1999). Για να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα, πολλά σχολεία έχουν προσφύγει σε πρακτικές "μηδενικής ανοχής" και άλλες τιμωρητικές προσεγγίσεις (Turnbull et al., 2002). Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι αυτές οι αρνητικές πειθαρχικές στρατηγικές μπορούν να επιδεινώσουν την κατάσταση και να αυξήσουν τη συχνότητα ανησυχητικής συμπεριφοράς (Lewis & Garrison-Harrell, 1999; Turnbull et al., 2002).

Μια εναλλακτική προσέγγιση που έχει αποκτήσει υποστήριξη είναι η χρήση θετικών στρατηγικών συμπεριφοράς (Positive Behavior Support: PBS). Το PBS βασίζεται στις αρχές της εφαρμοσμένης ανάλυσης συμπεριφοράς και σχεδιάστηκε ως προληπτική και προαναγγελτική προσέγγιση. Στόχος του PBS είναι η δημιουργία ενός συστήματος προτεραιοτήτων για παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου μέσω συνεργατικής, βασισμένης σε δεδομένα λήψης αποφάσεων (Carr et al., 2002).

Τα κύρια θέματα που θα εξεταστούν στην παρούσα έρευνα είναι σχετικά με τον τομέα του SWPBS (School-Wide Positive Behavior Support) και περιλαμβάνουν τη θετική συμπεριφορά, την ενίσχυσή της και τη συνδυασμένη κριτική και ανασκόπηση βιβλιογραφίας. Το SWPBS αποτελεί ένα καλά δομημένο προληπτικό προσέγγισης που έχει σκοπό να βελτιώσει το περιβάλλον στα σχολεία και να αντιμετωπίσει προβληματική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών. Προσφέρει ένα πολυεπίπεδο πλαίσιο παρέμβασης με στόχο να προάγει θετική συμπεριφορά και να παρέχει υποστήριξη σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες (Sørlie, 2021).

Το πρώτο και βασικό θέμα που θα εξεταστεί είναι η θετική συμπεριφορά. Σε αυτό το θέμα, θα γίνει μια λεπτομερής παρουσίαση των βασικών αρχών και ορισμών που σχετίζονται με τη θετική συμπεριφορά. Θα εξεταστεί η σημασία της θετικής συμπεριφοράς στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και θα αναδειχθεί ο ρόλος της στρατηγικής διαχείρισης τάξης και θετικής συμπεριφοράς. Επίσης, θα εξεταστεί η θεωρία Εφαρμοσμένης Συμπεριφοράς και ο τρόπος με τον οποίο ο έπαινος μπορεί να ενισχύσει τη θετική συμπεριφορά. Το δεύτερο θέμα αφορά την ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς μέσω τεχνικών πρόληψης και τροποποίησης της συμπεριφοράς.

Σε αυτό το αντικείμενο έρευνας, θα εξεταστούν διάφορες τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την προαγωγή και ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Θα αναλυθούν μέθοδοι πρόληψης προβληματικής συμπεριφοράς και τεχνικές παρέμβασης για την αντιμετώπιση προβληματικών συμπεριφορών.

Επίσης, θα εξεταστεί η συνδυασμένη κριτική και ανασκόπηση βιβλιογραφίας στον τομέα του SWPBS. Θα παρουσιαστεί μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που ασχολείται με το SWPBS, επικεντρώνοντας στην αναγκαιότητα της έρευνας. Θα εξεταστούν οι κύριες μελέτες και ευρήματα που έχουν γίνει στον τομέα αυτόν και θα τεκμηριωθεί η σημασία της έρευνας για την περαιτέρω κατανόηση και ανάπτυξη του SWPBS.

Συνολικά, αυτά τα θέματα έχουν μεγάλη σημασία για τη διερεύνηση του SWPBS και την προώθηση θετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Η κατανόηση των βασικών αρχών της θετικής συμπεριφοράς, η εξέταση τεχνικών ενίσχυσης και η ανάλυση της βιβλιογραφίας στον τομέα αποτελούν σημαντικά εργαλεία για την ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών και πολιτικών που στοχεύουν στην προαγωγή θετικής συμπεριφοράς και την ενίσχυση του μαθησιακού περιβάλλοντος στα σχολεία.

Στην εργασία χρησιμοποιούνται κάποιοι βασικοί ορισμοί, των οποίων οι ορισμοί δίνονται ως εξής:

- Θετική Συμπεριφορά: Η θετική συμπεριφορά αναφέρεται σε επιθυμητή συμπεριφορά που προωθεί την ακαδημαϊκή επίδοση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την ευημερία των μαθητών. Αυτή η έννοια αποτελεί βασικό στοιχείο στη στρατηγική διαχείρισης τάξης και την ανάπτυξη θετικού ακαδημαϊκού κλίματος (Furlong, Gilman & Huebner, 2021).

- Ενίσχυση Θετικής Συμπεριφοράς: Η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς περιλαμβάνει τεχνικές πρόληψης και τροποποίησης που χρησιμοποιούνται για την προαγωγή επιθυμητής συμπεριφοράς και τη μείωση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Αυτές οι πρακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι αποτελούν σημαντικό μέρος της θεωρίας και πρακτικής της εφαρμοσμένης συμπεριφοράς (Simonsen et al., 2008).

- Θεωρία Εφαρμοσμένης Συμπεριφοράς: Η θεωρία εφαρμοσμένης συμπεριφοράς αποτελεί πλαίσιο που βασίζεται στην αρχή της αποτελεσματικής ενίσχυσης της επιθυμητής συμπεριφοράς και της μείωσης της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς. Αυτή η θεωρία παρέχει τις βάσεις για την ανάλυση και την εφαρμογή πρακτικών που στοχεύουν στη βελτίωση της συμπεριφοράς των ατόμων (Cooper et al, 2020).

Όσον αφορά στη δομή της εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο, αποκαλύπτεται η φύση της θετικής συμπεριφοράς καθώς αναδεικνύονται οι βασικές αρχές που την διέπουν. Οι αξίες της θετικής συμπεριφοράς στο πλαίσιο της διαχείρισης της τάξης αποτελούν το επίκεντρο της ανάλυσης, ενώ η θεωρία της Εφαρμοσμένης Συμπεριφοράς και ο καθοριστικός ρόλος των επαίνων περιγράφονται με λεπτομέρεια.

Κατόπιν, στο δεύτερο κεφάλαιο, αφιερώνεται χώρος για την ενδυνάμωση της θετικής συμπεριφοράς μέσω τεχνικών πρόληψης και αλλαγής. Παρουσιάζονται πρακτικές προσεγγίσεις και μέθοδοι που αποσκοπούν στην προαγωγή της επιθυμητής συμπεριφοράς και την μείωση της ανεπιθύμητης.

Στη συνέχεια, η ανάπτυξη της συνδυασμένης κριτικής και ανασκόπησης της βιβλιογραφίας στο τρίτο κεφάλαιο εμπλουτίζει το εργαστήριο με πλούσια αναφορά στην ανάγκη για εκτεταμένη έρευνα στον τομέα του SWPBS. Αναδεικνύεται η ουσία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης ως βήμα για την εμπέδωση της γνώσης και την ανάδειξη του θέματος.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, αναλύεται η παρούσα μελέτη. Καθορίζεται ο σκοπός της έρευνας και παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα που θα εξεταστούν. Αναλύεται ο σχεδιασμός της μελέτης και αναδεικνύονται λεπτομέρειες για την υλοποίησή της.

Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την έρευνα. Αναλύεται ο σχεδιασμός της μελέτης, η επιλογή των συμμετεχόντων, τα μέσα συλλογής δεδομένων και η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων.

Στο έκτο κεφάλαιο τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται με επιμέλεια, αναλυτικότητα και λεπτομέρεια, βασιζόμενα στη μεθοδολογία που υιοθετήθηκε.

Στο κεφάλαιο επτά, πραγματοποιείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων και η ερμηνεία των ευρημάτων που προέκυψαν από την έρευνα.

Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα και αναδεικνύεται η ευρύτερη σημασία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν.

Κεφάλαιο 1: Θετική Συμπεριφορά

1.1 Βασικές αρχές – Ορισμός

Τα τελευταία χρόνια στα σχολεία, παρατηρούνται σε ιδιαίτερα ανησυχητικό βαθμό συμπεριφορές παιδιών, οι οποίες δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών. Ένα βασικό και κύριο μέλημα των ανθρώπων στην εκπαίδευση αφορά την ασφάλεια των παιδιών εκτός από τα μαθησιακά ζητήματα. Μελέτες έχουν δείξει ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι εμπειρίες, οι οποίες έχουν τα παιδιά σε μικρή ηλικία στο σχολείο εκτός του ότι επηρεάζει αναπτυξιακούς τομείς, σε ένα μέρος επηρεάζεται και η ενήλικη ζωή. Αυτό υποστηρίζεται από έρευνες, οι οποίες συμπεραίνουν ότι μαθητές με θετικές σχολικές εμπειρίες, ως ενήλικες παρουσίασαν θετικότερες στάσεις ζωής (Furlong, Gilman & Huebner, 2021). Αυτή τη σύνδεση μεταξύ θεωρητικών παραγόντων, οι οποίοι σχετίζονται με την καλύτερη ανθρώπινη λειτουργία την εξετάζει η Θετική Ψυχολογία (Gilman, et al., 2021).

Θετική Ψυχολογία είναι «*...η επιστημονική μελέτη των ευμενών παραγόντων και μηχανισμών στη ζωή, από την γέννηση ως τον θάνατο και σε όλους τους ενδιάμεσους σταθμούς [...] και ενδιαφέρεται σοβαρά για ό,τι δίνει αξία στη ζωή»* (Gilman, et al., 2021). Μία ακόμη προσέγγιση για την Θετική Ψυχολογία αναφέρει ότι σκοπός της είναι να βρει τι βοηθάει τα άτομα και τις κοινωνίες να δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες, ώστε προοδεύσουν (Sheldon & King, 2001).

Ο Seligman και σύν. (2009) αναφερόμενοι στη Θετική Εκπαίδευση χρησιμοποίησε εκπαιδευτικές στρατηγικές μέσω της Θετικής Ψυχολογίας, σκοπεύοντας την καλυτέρευση της ζωής των παιδιών με εκπαιδευτικά προγράμματα που ευνοούσαν θετικά συναισθήματα. Μία από τις προτάσεις του ήταν και το μοντέλο PERMA (Positive emotions, Engagement, Positive Relationships, Meaning, and Achievement), το οποίο έκανε λόγο για άξονες που βοηθούν στις πτυχές θετικών συναισθημάτων. Πρόκειται για την Εμπλοκή, Θετικές κοινωνικές σχέσεις, Νόημα και Επίτευξη στόχων (Shoshani & Slone, 2017).

Σύμφωνα με το National Association for the Education of Young Children [NAEYC] (1996), σε παιδιά ηλικίας 1-4 ετών, βρέθηκαν πέντε άξονες που εφαρμόζεται η Θετική Εκπαίδευση σε κινητικές δεξιότητες, κοινωνικο-συναισθηματικές, γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες. Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να αποσαφηνιστεί ο όρος Θετική Εκπαίδευση.

Σε σχέση με την παραδοσιακή διαχείριση της συμπεριφοράς, η θετική συμπεριφορά διαφέρει ως εξής:

Παραδοσιακή διαχείριση συμπεριφοράς	**Θετική συμπεριφορική υποστήριξη**
Θεωρεί το άτομο ως "το πρόβλημα"	Θεωρεί συστήματα, περιβάλλοντα και ανεπάρκειες σε δεξιότητες ως "το πρόβλημα"
Προσπαθεί να "διορθώσει" το άτομο	Προσπαθεί να "διορθώσει" τα συστήματα, τα περιβάλλοντα και τις δεξιότητες
Σβήνει τη συμπεριφορά	Δημιουργεί νέες επαφές, εμπειρίες, σχέσεις και δεξιότητες
Επιβάλλει αρνητικά κίνητρα	Επιβάλλει θετικές προσεγγίσεις
Χρειάζεται μέρες ή εβδομάδες για να "διορθώσει" μια μόνο συμπεριφορά	Χρειάζεται χρόνια για να δημιουργήσει ανταποκρινόμενα συστήματα, εξατομικευμένα περιβάλλοντα και κατάλληλες/ενδυναμωτικές δεξιότητες
Υλοποιείται από έναν ειδικό συμπεριφοράς συχνά σε μη τυπικά περιβάλλοντα	Υλοποιείται από ένα δυναμικό και συνεργατικό ομάδας χρησιμοποιώντας σχΕΔιασμό με κέντρο το άτομο σε τυπικά περιβάλλοντα
Συνήθως χρησιμοποιείται όταν τα συστήματα είναι ακαμψίας	Ανθίζει όταν τα συστήματα είναι ευέλικτα

Πηγή: Ruef et al. (1998:22)

1.2. Στρατηγικές διαχείρισης τάξης και θετικής συμπεριφοράς

Η ανάπτυξη ενός συνόλου κανόνων και προσδοκιών στην τάξη είναι μια θεμελιώδης πρακτική διαχείρισης της τάξης που συμβάλλει στην επίτευξη ενός περιβάλλοντος μάθησης που είναι ασφαλές, δομημένο και ενθαρρυντικό για τους μαθητές. Οι κανόνες αυτοί πρέπει να είναι αναπτυξιακά κατάλληλοι, δηλαδή να είναι προσαρμοσμένοι στην ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών. Επίσης, πρέπει να διδάσκονται θετικά και συστηματικά, προσφέροντας σαφείς οδηγίες στους μαθητές για το πώς πρέπει να συμπεριφέρονται και να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες της τάξης. Ο στόχος της αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης δεν είναι η δημιουργία "τέλειων" παιδιών, αλλά η παροχή του τέλειου περιβάλλοντος χρησιμοποιώντας ερευνημένες στρατηγικές που καθοδηγούν τους μαθητές προς την ανάπτυξη ευθύνης και ενδιαφέροντος για τη συμπεριφορά τους (Sprick, Knight, Reinke & McKale, 2006:185). Αυτό σημαίνει ότι η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης δεν επιδιώκει να δημιουργήσει τέλεια παιδιά, αλλά να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που χρησιμοποιεί επιστημονικά τεκμηριωμένες στρατηγικές και καθοδηγεί τους μαθητές προς μια υπεύθυνη και ενδιαφέρουσα συμπεριφορά.

Οι κανόνες και οι προσδοκίες μπορούν να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων, όπως η συμπεριφορά στην τάξη, ο σεβασμός προς τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό, οι προθεσμίες για την υποβολή εργασιών, οι κανόνες για τη χρήση τεχνολογίας κ.λπ. Είναι σημαντικό να διδαχθούν αυτοί οι κανόνες στην αρχή του σχολικού έτους ή όταν ένας νέος μαθητής εισέρχεται στην τάξη. Κατά τη διάρκεια της εκμάθησης των κανόνων, είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στη θετική ενίσχυση της συμπεριφοράς των μαθητών, χρησιμοποιώντας επαίνους, αναγνώριση και επιβράβευση για τη συμμόρφωση με τους κανόνες. Επίσης, είναι σημαντικό να διδαχθούν εμφανώς αυτοί οι κανόνες και να ενταχθούν στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων. Παρέχοντας ευκαιρίες για την εξάσκηση των κανόνων και θέτοντας συνεπείς συνέπειες όταν τα παιδιά τους παραβιάζουν, χρειάζεται να γίνει κατανοητές στα παιδιά οι συνέπειες των πράξεών τους. Στο πλαίσιο του SWPBIS οι κανόνες χρειάζεται να είναι ξεκάθαρα και θετικά διατυπωμένοι και να ευθυγραμμίζονται με το γενικότερο πλαίσιο αξιών της σχολικής μονάδας.

Πιο στοχευμένα όσο αφορά στις τάξεις με παιδιά μικρής ηλικίας, αρκετά βοηθητική είναι η ύπαρξη 3-5 κανόνων οι οποίοι να είναι (Scheuermann & Hall, 2008):

- ✓ κατάλληλοι για την ηλικία
- ✓ συγκεκριμένοι και παρατηρήσιμοι
- ✓ με θετικό πρόσημο
- ✓ εύκολα κατανοητοί
- ✓ εύκολα εκτελέσιμοι

Παράλληλα, χρειάζεται να διδάσκονται συστηματικά (Simonsen et al., 2008).

Για την εφαρμογή του Θετικού Συμπεριφορικού Συστήματος Υποστήριξης (PBS) προτείνονται οι παρακάτω στρατηγικές:

- Στρατηγική 1: Αλλαγή του περιβάλλοντος της τάξης: Αυτή η στρατηγική αποσκοπεί στην τροποποίηση του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης ώστε να προάγει θετική συμπεριφορά και να μειώνει την ανεπιθύμητη. Μερικά παραδείγματα μέτρων που μπορούν να ληφθούν είναι η διάταξη των επίπλων, η οργάνωση των υλικών και των πόρων, καθώς και η διαμόρφωση των χώρων για συνεργατική εργασία και ατομική αυτονομία.
- Στρατηγική 2: Αύξηση της προβλεψιμότητας και προγραμματισμού: Αυτή η στρατηγική περιλαμβάνει την παροχή συγκεκριμένων κανόνων και προσδιορισμό των αναμενόμενων συμπεριφορικών προτύπων, καθώς και τη δημιουργία ένοπλου προγράμματος και προγραμματισμένων δραστηριοτήτων.
- Στρατηγική 3: Αύξηση της επιλογής και της αυτονομίας: Αυτή η στρατηγική προωθεί την ενίσχυση της επιλογής και της αυτονομίας των μαθητών. Προσφέρει ευκαιρίες για τη λήψη αποφάσεων και την έκφραση των προτιμήσεών τους σε διάφορα επίπεδα, όπως η επιλογή δραστηριοτήτων, οι μέθοδοι μάθησης και οι συνεργατικές δραστηριότητες.

- Στρατηγική 4: Προσαρμογές στο πρόγραμμα μαθημάτων: Αυτή η στρατηγική αφορά την προσαρμογή του προγράμματος μαθημάτων για την υποστήριξη των μαθητών με προβληματικές/ανεπιθύμητες. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την προσθήκη ενδιαφερόντων θεμάτων, την προσφορά εναλλακτικών δραστηριοτήτων ή την προσαρμογή της δυσκολίας των απαιτούμενων εργασιών.

- Στρατηγική 5: Αναγνώριση της επιθυμητής συμπεριφοράς: Αυτή η στρατηγική επικεντρώνεται στην αναγνώριση και ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών. Περιλαμβάνει τη χρήση ενθάρρυνσης, επαίνων, ανταμοιβών και αναγνώρισης των προσπαθειών και των επιτευγμάτων τους.

- Στρατηγική 6: Διδασκαλία αντικατάστασης δεξιοτήτων: Αυτή η στρατηγική επικεντρώνεται στη διδασκαλία και ενίσχυση των κατάλληλων δεξιοτήτων για τη μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς.

Οι μαθητές μαθαίνουν εναλλακτικούς τρόπους αντίδρασης και προσαρμογής σε διάφορες καταστάσεις, προάγοντας θετικές και προσαρμοστικές συμπεριφορές (Ruef et al., 1998).

Αρκετά βοηθητικές είναι και οι κατευθυντήριες οδηγίες για το φυσικό περιβάλλον της τάξης οι οποίες περιγράφονται στους εκπαιδευτικούς ως εξής:

- Οργανώστε τα μοτίβα κίνησης έτσι ώστε να μειώνονται οι ανοιχτοί χώροι.
- Αφαιρέστε εμπόδια που κάνουν δύσκολη τη μετακίνηση των παιδιών στο δωμάτιο.
- Συμπεριλάβετε εκπαιδευτικό υλικό που προάγει τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών.
- Χρησιμοποιήστε εικόνες και ετικέτες για να δείξετε στα παιδιά πού ανήκουν τα πράγματα.
- Περιορίστε τον αριθμό των παιδιών σε ένα συγκεκριμένο κέντρο μάθησης.
- Χρησιμοποιήστε αφίσες και προγράμματα για να βοηθήσετε τα παιδιά να ξέρουν τι να κάνουν (Blended Practices: Guiding and Teaching Students in the Responsive Classroom. Northeast Foundation for Children. p. 254).

Για την προαγωγή της εμπλοκής των παιδιών σε δραστηριότητες, είναι δυνατόν να υιοθετηθούν μια σειρά πρακτικών που θα τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν ενεργά και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Αρχικά, είναι σημαντικό να παρακολουθεί ο εκπαιδευτικός την προσοχή των παιδιών και να προσαρμόζει τις δραστηριότητες ανάλογα με τις ανάγκες τους. Μέσω αυτής της προσέγγισης, μπορούν να προσφερθούν δραστηριότητες που είναι προσαρμοσμένες στα ενδιαφέροντα και τους ατομικούς στόχους των παιδιών. Επιπλέον, είναι σημαντικό να παρέχονται ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή των παιδιών, δίνοντας τους καθήκοντα κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων. Ταυτόχρονα, μπορούν οι ενήλικες για να υποστηρίξουν τα παιδιά που δυσκολεύονται να επικεντρωθούν κατά τη διάρκεια ομαδικών δραστηριοτήτων. Παρουσιάζοντας ποικίλα θέματα και δραστηριότητες από ημέρα σε ημέρα, μπορεί να διατηρηθεί το ενδιαφέρον και την προσοχή των παιδιών, ενθαρρύνοντάς τα να εμπλακούν και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους με ευχάριστο τρόπο (Blended Practices: Guiding and Teaching Students in the Responsive Classroom, Northeast Foundation for Children. p. 258).

Οι μαθητές με προκλητική συμπεριφορά πρέπει να μάθουν τη δεξιότητα του αυτοπροσδιορισμού (self-determination) όπως και άλλες δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να τους δοθούν ευκαιρίες να κάνουν επιλογές και να επηρεάσουν τους άλλους μέσω μη προκλητικής συμπεριφοράς. Η προσφορά επιλογής στους μαθητές δεν σημαίνει ότι τους επιτρέπεται να έχουν έλεγχο σε καταστάσεις που μπορεί να απειλήσουν την ασφάλειά τους ή των άλλων. Επίσης, δεν σημαίνει ότι τους επιτρέπεται να κάνουν οτιδήποτε θέλουν χωρίς περιορισμούς. Η προσφορά επιλογής στους μαθητές εντάσσεται σε μια προσέγγιση που στοχεύει στην αύξηση της ένταξης, της παραγωγικότητας και της ανεξαρτησίας του μαθητή. Μέσω της δυνατότητας επιλογής, οι μαθητές αισθάνονται πιο αυτόνομοι και ανεξάρτητοι, και μπορούν να επηρεάσουν το περιβάλλον τους. Η δημιουργία μιας λίστας επιλογών μπορεί να γίνει σε συνεργασία με τους δασκάλους, τους γονείς και τους μαθητές, αλλά ο τελικός έλεγχος της επιλογής πρέπει να ανήκει στον μαθητή όσο το δυνατόν περισσότερο.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ακολουθήσουν μια λίστα ελέγχου η οποία θα τους βοηθήσει να αξιολογήσουν και να βοηθήσουν τους συγκεκριμένους μαθητές:

- Προσδιορισμός των επιλογών
- Δημιουργία κατάλληλων επιλογών
- Προσφορά επιλογών στο μαθητή και ελευθερία επιλογής
- Παροχή συνεπειών σε περίπτωση αποτυχίας της επιλογής
- Ενσωμάτωση επιλογών στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Αξιολόγηση των επιλογών (Carr et al., 2002).

Σε αυτή τη διαδικασία είναι αρκετά χρήσιμο ο εκπαιδευτικός να εξετάσει τη φύση της δραστηριότητας ως προς το βαθμό δυσκολίας. Εάν είναι πολύ εύκολη δε θα είναι ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, ενώ αν είναι πολύ δύσκολη, οι μαθητές θα ματαιωθούν. Επίσης, απαιτείται η δραστηριότητα να είναι ενδιαφέρουσα, με ποικιλία και ο εκπαιδευτικός να την εισάγει στην ολομέλεια με διαφορετικούς τρόπους (πχ ακουστική, οπτική, απτική παρουσίαση).

Άλλες στρατηγικές που έχουν αποδειχθεί ως αποτελεσματικές για τη διαχείριση της τάξης στο σχολείο και τη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών, είναι η αποτελεσματική χρήση επαίνων, η προληπτική διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων και η διόρθωση συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα:

- <u>Χρήση επαίνων:</u> Οι έπαινοι και η προσοχή για την κατάλληλη συμπεριφορά έχουν συνδεθεί με την αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στην τάξη και τη μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς (Emmer & Stough, 2001; Epstein et al., 2008; Gilberts & Lignugaris-Kraft, 1997; Lohrmann et al., 2004; Oliver et al., 2011).
- Προληπτική διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων: Η διδασκαλία κρίσιμων κοινωνικών δεξιοτήτων έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της ακατάλληλης συμπεριφοράς, τη βελτίωση της κοινωνικής ωριμότητας και τη θετική σχέση με την ακαδημαϊκή λειτουργία των μαθητών (Langland, Lewis-Palmer, & Sugai, 1998; Cook et al., 2008; Elliott, Malecki, & Demaray, 2001; McGinnis & Goldstein, 1997; Snider & Battalio, 2011).

- Διόρθωση συμπεριφοράς: Η διόρθωση της συμπεριφοράς είναι απαραίτητη τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τη διαχείριση της συμπεριφοράς. Οι αποτελεσματικές αντιδράσεις σε ακατάλληλη συμπεριφορά μπορούν να βελτιώσουν τη συμπεριφορά της τάξης (Alberto & Troutman, 2009; Reddy et al., 2013; Simonsen et al., 2008).

Οι σχέσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών είναι το πιο ισχυρό εργαλείο για την εργασία με τα μικρά παιδιά. Επισημαίνει ορισμένες συγκεκριμένες πρακτικές που μπορούν να ενισχύσουν αυτήν τη σχέση:

- Χαιρετήστε τα παιδιά με το όνομά τους.
- Δώστε στα παιδιά πραγματικές επιλογές.
- Κατέβετε στο επίπεδο του παιδιού όταν μιλάτε μαζί του.
- Να είστε συνεπείς με τα παιδιά.
- Παίξτε με τα παιδιά.
- Πείτε στα παιδιά ότι είναι εντάξει να νιώθουν θλίψη, οργή ή πόνο.
- Προσπαθήστε να ξοδέψετε χρόνο με κάθε παιδί ατομικά (Blended Practices page 250).

1.3 Θεωρία Εφαρμοσμένης Συμπεριφοράς

Η Εφαρμοσμένη Συμπεριφορά αντιπροσωπεύει μια προσέγγιση βασισμένη στην επιστημονική έρευνα, που στοχεύει στη μελέτη και την παρέμβαση στην ανθρώπινη συμπεριφορά, με σκοπό τη δημιουργία και διατήρηση θετικών αλλαγών στο περιβάλλον. Οι βασικές αρχές της Εφαρμοσμένης Συμπεριφοράς βασίζονται στην κατανόηση των συμπεριφορικών μηχανισμών που διέπουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, όπως η θετική και αρνητική ενίσχυση, η γενίκευση και η διατήρηση. Από αυτήν την οπτική γωνία, επιδιώκεται η διαμόρφωση αποτελεσματικών περιβαλλόντων που προωθούν τη θετική συμπεριφορά και αντιμετωπίζουν ανεπιθύμητες εκδηλώσεις συμπεριφοράς (Horner & Kittelman, 2021).

Η καλύτερη κατανόηση των βασικών αρχών της Εφαρμοσμένης Συμπεριφοράς επιτρέπει τη δομή και τη δημιουργία ακριβών περιγραφών των περιβαλλόντων που ενισχύουν την επιθυμητή συμπεριφορά. Αυτή η προσέγγιση αναδεικνύει την ανάγκη για προαπαιτούμενες προσδοκίες της συμπεριφοράς, την προβλεψιμότητα των ρουτινών περιβαλλόντων, τις συχνές αναγνωρίσεις για επιθυμητή συμπεριφορά και τις συνέπειες για προβληματική συμπεριφορά (Mitchell et al., 2017; Simonsen et al., 2008).

Είναι απαραίτητη η προσεκτική ανάλυση και περιγραφή των πυρήνων αυτών των αποτελεσματικών περιβαλλόντων, που επισημαίνονται και ως "πυρήνες" (Embry & Biglan, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, η δημιουργία προγραμμάτων διδασκαλίας και παρεμβάσεων είναι επικεντρωμένη στην εφαρμογή των αρχών αυτών για την επίτευξη θετικής συμπεριφοράς και αλλαγών σε διάφορα περιβάλλοντα.

Οι αρχές της Εφαρμοσμένης Συμπεριφοράς βασίζονται στην επιστήμη της συμπεριφοράς και παρέχουν κατευθυντήριες γραμμές για τη σχεδίαση και την υλοποίηση αποτελεσματικών παρεμβάσεων. Οι βασικές αρχές της Εφαρμοσμένης Συμπεριφοράς περιλαμβάνουν:

- Αρχή της Θετικής Ενίσχυσης (Principle of Positive Reinforcement): Αυτή η αρχή επισημαίνει τη σημασία της ανταμοιβής και της ενίσχυσης θετικών συμπεριφορών για την ενίσχυση και την αποτροπή των μη επιθυμητών συμπεριφορών. Αυτή η αρχή εστιάζει στη χρήση θετικής ενίσχυσης για την ενίσχυση ή αύξηση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Η θετική ενίσχυση περιλαμβάνει την παροχή ανταμοιβών ή επιθυμητών συνεπειών μετά από μια συμπεριφορά, με στόχο να αυξηθεί η πιθανότητα επανάληψής της. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος μπορεί να παρέχει θετική ανατροφοδότηση και επαίνους σε έναν μαθητή που συμμετέχει ενεργά στην τάξη του.

- Αρχή της Σαφούς Κατάρτισης Στόχων (Principle of Clear Goal Setting): Αυτή η αρχή αναφέρεται στη σημασία της καθορισμένης και σαφούς κατάρτισης στόχων για την επίτευξη της επιθυμητής συμπεριφοράς. Αυτή η αρχή αναφέρεται στη σημασία του να έχουμε σαφείς, κατανοητούς και μετρήσιμους στόχους για την επίτευξη της επιθυμητής συμπεριφοράς. Οι στόχοι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι και να παρέχουν καθοδήγηση για τις επιθυμητές αλλαγές στη συμπεριφορά.

Για παράδειγμα, ένας στόχος μπορεί να είναι η μείωση του αριθμού των διακοπών στην τάξη κατά το διάστημα του μαθήματος από 10 σε 5.

- Αρχή της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς (Principle of Behavior Analysis): Αυτή η αρχή επισημαίνει τη σημασία της ανάλυσης της συμπεριφοράς, της καταγραφής δεδομένων και της κατανόησης των αιτίων και των παραμέτρων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά. Αυτή η αρχή αναφέρεται στη σημασία της συστηματικής και αντικειμενικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς για την κατανόηση των προβλημάτων και των αναγκών. Η αξιολόγηση μπορεί να περιλαμβάνει τη συλλογή δεδομένων, παρατήρηση και αξιολόγηση των συμπεριφορικών προτύπων. Για παράδειγμα, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να συγκεντρώνει πληροφορίες σχετικά με τις συχνότητες και τους λόγους των αναταραχών στην τάξη, προκειμένου να αναγνωρίσει τα προβλήματα συμπεριφοράς και να αναπτύξει αποτελεσματικές παρεμβάσεις.

Αρχή της Συστηματικής Παρέμβασης (Principle of Systematic Intervention): Αυτή η αρχή αναφέρεται στη σημασία της συστηματικής και συνεπούς παρέμβασης για την επίτευξη των στόχων και την αντιμετώπιση των συμπεριφορικών προβλημάτων. Αυτή η αρχή αναφέρεται στην ανάγκη συνεχούς και συστηματικής εφαρμογής των παρεμβάσεων για την επίτευξη των επιθυμητών αλλαγών στη συμπεριφορά. Αυτό περιλαμβάνει την παρακολούθηση των αποτελεσμάτων, την προσαρμογή των παρεμβάσεων κατά περίπτωση και την ενθάρρυνση της συνέχισης των θετικών συμπεριφορικών προτύπων. Για παράδειγμα, ένα πρόγραμμα εφαρμοσμένης συμπεριφοράς μπορεί να απαιτεί τη συνεργασία του εκπαιδευτικού, της οικογένειας και άλλων εμπλεκόμενων μερών για την εφαρμογή συνεκτικών παρεμβάσεων (O'Neill et al, 1997; Wolf, 1978).

1.4 Ο ρόλος του επαίνου

Ο έπαινος αντιπροσωπεύει ένα μέσο θετικής ενίσχυσης, όπου παρέχετε αναγνώριση, επιβράβευση ή ανταμοιβή για την εμφάνιση επιθυμητής συμπεριφοράς. Η αρχή αυτή συνιστά ότι μέσω της παροχής θετικής ανατροφοδότησης και ενθάρρυνσης για την επίτευξη επιθυμητών συμπεριφορών, αυξάνεται η πιθανότητα που αυτές οι συμπεριφορές θα επαναληφθούν στο μέλλον. Συνεπώς, ο έπαινος και η θετική ανατροφοδότηση συμβάλλουν στην καλλιέργεια και ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Στο πλαίσιο της Εφαρμοσμένης Συμπεριφοράς, ο έπαινος χρησιμοποιείται ως εργαλείο για να ανταμείβετε την επιθυμητή συμπεριφορά και να διαμορφώσετε θετικά περιβάλλοντα που ενισχύουν την επίτευξη στόχων. Οι αναγνωρίσεις και οι επιδοκιμασίες μπορούν να λειτουργήσουν ως ισχυρές μορφές ανταμοιβής και να βοηθήσουν στην καθιέρωση και στήριξη της επιθυμητής συμπεριφοράς (Beaulieu & Jimenez- Gomez, 2022).

Οι εκπαιδευτικοί μέσω των υποστηρικτικών θετικών συμπεριφορών μπορούν να μεγιστοποιήσουν την επιθυμητή συμπεριφορά αλλά και τα επιτεύγματα των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μειωμένες επιπλήξεις αλλά και η αξιοποίηση του επαίνου σε συγκεκριμένες συμπεριφορές μπορούν να έχουν πολύ θετικά αποτελέσματα (Oliver & Wehby, 2010). Οι τάξεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν περισσότερο τον έπαινο, έχουν μικρότερα ποσοστά ανεπιθύμητων συμπεριφορών και μεγαλύτερα ποσοστά ποιοτικής διδασκαλίας (Moore et al., 2010). Επιπρόσθετα, όταν οι μαθητές συμμετέχουν στην κατασκευή τόσο των κανόνων όσο και των θετικών επαίνων, οι επιθυμητές συμπεριφορές αναδύονται περισσότερο συχνά. Οι μαθητές με αυτό τον τρόπο γίνονται ενεργά μέλη της ομάδας, η γνώμη τους υπολογίζεται και οι ίδιοι έχουν καλύτερη επίγνωση τόσο των κανόνων όσο και της επιβράβευσης που θα λάβουν εάν ακολουθήσουν το συμβόλαιο. Ως εκ τούτου, με μεγαλύτερη προθυμία ακολουθούν τους κανόνες αλλά και τις θετικές συμπεριφορές απέναντι στους συμμαθητές αλλά και τον δάσκαλό τους (Sugai & Horner, 2010).

Το SWPBIS (Schoolwide Positive Behaviour Interventions and Supports) συστήνει στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιούν την αναλογία 4:1 θετικών έναντι αρνητικών αλληλεπιδράσεων (Trussell, 2008). Πιο συγκεκριμένα, Η αναλογία 4:1 στο πλαίσιο του SWPBIS (Schoolwide Positive Behaviour Interventions and Supports) αναφέρεται στη σύσταση να υπάρχουν τέσσερις θετικές αλληλεπιδράσεις για κάθε αρνητική αλληλεπίδραση σε ένα περιβάλλον εκπαίδευσης ή σχολείο.

Συνοπτικά, αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να επικεντρώνονται σε θετικές ενισχύσεις και επιβραβεύσεις πολύ περισσότερο από ό,τι σε αρνητικές κυρώσεις ή διορθωτικές ενέργειες. Η λογική πίσω από αυτήν την αναλογία είναι ότι η ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς και η αναγνώριση των προσπαθειών και των επιτευγμάτων των μαθητών ενθαρρύνει ένα θετικό κλίμα στο σχολείο. Αντί να επικεντρώνεται κυρίως στον εντοπισμό και την τιμωρία των αρνητικών συμπεριφορών, το SWPBIS υποστηρίζει τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη θετική συμπεριφορά. Εφαρμόζοντας αυτήν την αναλογία, τα σχολεία προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα ισορροπημένο κλίμα όπου οι μαθητές νιώθουν ότι η καλή συμπεριφορά αναγνωρίζεται και επιβραβεύεται περισσότερο από ό,τι η κακή συμπεριφορά τιμωρείται. Αυτό συμβάλλει στην ενίσχυση της θετικής σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς και στην καλύτερη συνολική ατμόσφαιρα στο σχολείο. Ωστόσο, η έρευνα έχει δείξει ότι ακόμη και η αναλογία1:1 μπορεί να επιτύχει μείωση στις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών (Pisacreta, Tincani, Connell and Axelrod, 2011).

Κεφάλαιο 2: Ενίσχυση Θετικής Συμπεριφοράς

Η προώθηση θετικής συμπεριφοράς και η δημιουργία μιας ανοικτής, συνεκτικής εκπαιδευτικής περιβάλλοντος αποτελούν κεντρικούς στόχους στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι προγραμματισμένες παρεμβάσεις για τη θετική συμπεριφορά αποτελούν έναν καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση ενός κλίματος που ενθαρρύνει την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των μαθητών.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα προγράμματα PBS (Positive Behavior Support) αναδύονται ως πολύτιμα εργαλεία για την προαγωγή της θετικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον. Μεταξύ αυτών των προγραμμάτων, το SWPB (Schoolwide Positive Behavior) Interventions and Supports) και το SWPBIS (Schoolwide Positive Behavior Interventions and Supports) ξεχωρίζουν ως δομημένες προσεγγίσεις που επιδιώκουν τη δημιουργία μιας περιβαλλοντικής αλλαγής προς το καλύτερο (Sugai & Horner, 2010; Reinke et al, 2013).

2.1 Σχολικό Θετικό Σύστημα Συμπεριφοράς (SWPBS)

Το Σχολικό Θετικό Σύστημα Συμπεριφοράς (SWPBS) αποτελεί ένα καλά δομημένο προληπτικό προσέγγισης που έχει σκοπό να βελτιώσει το περιβάλλον στα σχολεία και να αντιμετωπίσει προβληματική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών (Sprague & Walker, 2005). Προσφέρει ένα πολυεπίπεδο πλαίσιο παρέμβασης με στόχο να προάγει θετική συμπεριφορά και να παρέχει υποστήριξη σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες. Αυτή η προσέγγιση έχει ευρεία διεθνή αποδοχή και εφαρμόζεται ευρέως, συμπεριλαμβανομένης και της Νορβηγίας, με ορισμένες προσαρμογές για να ταιριάξει στο τοπικό πλαίσιο (Sørlie & Ogden, 2015).

Στην πυρήνα του, το SWPBS λειτουργεί μέσω ενός τριώροφου συστήματος παρεμβάσεων:

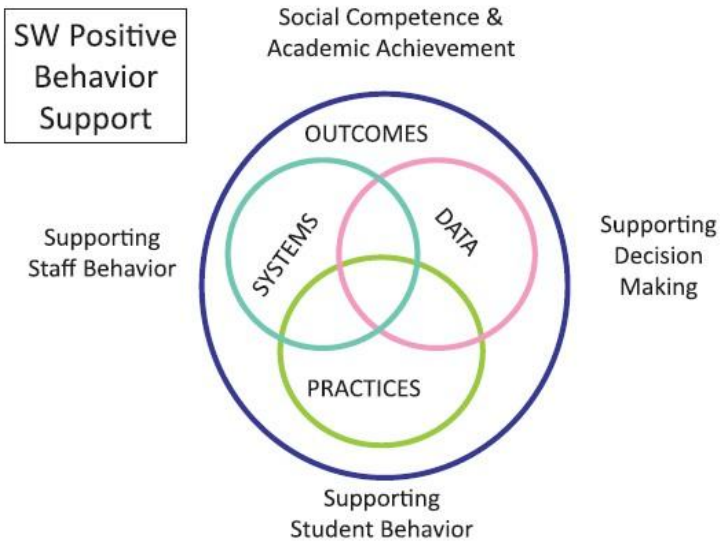
1. Παρεμβάσεις 1ου Επιπέδου (Κοινές): Αυτές οι παρεμβάσεις αφορούν όλους τους μαθητές σε διάφορες σχολικές καταστάσεις. Περιλαμβάνουν τον καθορισμό και τη διδασκαλία ενός συνόλου κανόνων σχολείου, την προώθηση θετικών προσδοκιών, τη συστηματική επιδοκιμασία της επιθυμητής συμπεριφοράς, τη χρήση του Σχολικού Πληροφοριακού Συστήματος (SWIS) για την παρακολούθηση της συμπεριφοράς των μαθητών και την εφαρμογή ελαφρών διορθωτικών μέτρων για προβληματική συμπεριφορά.

2. Παρεμβάσεις 2ου Επιπέδου (Επιλεγμένες): Απευθύνονται στο 10-15% των μαθητών που θεωρούνται σε μέτριο κίνδυνο προβληματικής συμπεριφοράς. Αυτές οι παρεμβάσεις προσφέρουν στήριξη σε συγκεκριμένες ομάδες. Οι μαθητές μπορεί να λάβουν εκπαίδευση σε μικρές ομάδες για κοινωνικές ή ακαδημαϊκές δεξιότητες, ή να συμμετέχουν σε πιο δομημένα προγράμματα όπως το πρόγραμμα Ελέγχου-Επικύρωσης (CICO).

3. Παρεμβάσεις 3ου Επιπέδου (Ενδεικτικές): Προορίζονται για το μικρό αριθμό μαθητών (1-4%) με υψηλό κίνδυνο συμπεριφοράς που απαιτούν εξατομικευμένες και εντατικές παρεμβάσεις βασισμένες σε αξιολόγηση λειτουργικής συμπεριφοράς (FBA) και ένα ατομικό σχέδιο υποστήριξης. Προγράμματα όπως το Stop-Now-and-Plan (SNAP) μπορεί να εφαρμοστούν σε συνδυασμό με άλλες εντατικές μορφές υποστήριξης. (Sørlie, 2021).

Στο SW-PBS, ορίζονται συστήματα που εξασφαλίζουν την πιστότητα της υλοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι δημιουργούνται μηχανισμοί και διαδικασίες που εξασφαλίζουν ότι οι πρακτικές που επιλέγονται θα εφαρμόζονται με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα. Η λογική επίλυσης προβλημάτων που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση για την υποστήριξη θετικής συμπεριφοράς σε επίπεδο σχολείου (schoolwide positive behavior support - SW-PBS) στηρίζεται σε μια διαδικασία συλλογής και ανάλυσης Δεδομένων. Τα ΕΕΔομένα χρησιμοποιούνται για να καθοδηγήσουν την επιλογή και την υλοποίηση πρακτικών που προάγουν τη θετική συμπεριφορά, καθώς και για την παρακολούθηση της προόδου.

Η διαδικασία ξεκινά με τη συλλογή Δεδομένων για την ανάλυση των αναγκών και των προκλήσεων που υπάρχουν στο σχολείο. Μπορεί να γίνει χρήση διαφόρων πηγών Δεδομένων, όπως αξιολογήσεις συμπεριφοράς, παρατηρήσεις στην τάξη, συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια. Η ανάλυση των δεδομένων αποσκοπεί στην προσδιορισμό των σημείων παρέμβασης και των πρακτικών που μπορούν να βοηθήσουν στην επίλυση των προβλημάτων. Με βάση τα δεδομένα, επιλέγονται και υλοποιούνται πρακτικές που είναι κατάλληλες για το συγκεκριμένο σχολείο και τους μαθητές του. Οι πρακτικές αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν παρεμβάσεις σε επίπεδο τάξης, όπως καθορισμός κανόνων και προσδιορισμός συνεπειών, αλλά και παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου, όπως προγράμματα εκπαίδευσης και ενθάρρυνσης θετικής συμπεριφοράς. Τέλος, η πρόοδος παρακολουθείται και αξιολογείται τακτικά, χρησιμοποιώντας ξανά τα δεδομένα. Αυτό επιτρέπει την προσαρμογή και βελτίωση των πρακτικών που χρησιμοποιούνται, καθώς και την επισήμανση περιοχών που απαιτούν περαιτέρω προσοχή ή παρέμβαση.



Πηγή: Lewis et al., 2017

Συνολικά, η λογική της επίλυσης προβλημάτων στο SW-PBS στηρίζεται στη συστηματική συλλογή και ανάλυση Δεδομένων, την επιλογή και υλοποίηση κατάλληλων πρακτικών, καθώς και την παρακολούθηση της προόδου για την εξέλιξη της διαδικασίας και τη βελτίωση των αποτελεσμάτων.

2.2 Θετική Συμπεριφορά (PBS)

Ο όρος "θετική υποστήριξη συμπεριφοράς" έχει εμφανιστεί εδώ και πολλές δεκαετίες, επηρεασμένος σημαντικά από τις προσεγγίσεις των Ηνωμένων Πολιτειών (Kincaid et al., 2016). Στον τομέα της υποστήριξης της συμπεριφοράς νέων ατόμων, η θετική συμπεριφορά θεωρείται πλέον η κύρια προσέγγιση για την παροχή υπηρεσιών που βασίζονται σε αποΕΕΔειγμένα στοιχεία, είναι προληπτικές, ενισχυτικές και αποφευκτικές (Dew et al., 2017). Η Θετική Συμπεριφορά στοχεύει στη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος. Προωθεί τη χρήση θετικών ενισχύσεων και παραλλαγών στο περιβάλλον για να ενισχύσει την επιθυμητή συμπεριφορά και να μειώσει την ανεπιθύμητη, ενώ επικεντρώνεται επίσης στην πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς (Horner & Dunlap, 2002).

Σκοπός της Θετικής Συμπεριφοράς (PBS: Positive Behavioral Support) δεν είναι η εξαφάνιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών αλλά η κατανόησή τους. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να κατανοήσει τους λόγους πίσω από τη συμπεριφορά των μαθητών και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτή εκδηλώνεται. Στη συνέχεια, χρειάζεται να βοηθήσει τους ίδιους τους μαθητές να αντιληφθούν και οι ίδιοι και στη συνέχεια να αντικαταστήσουν τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές με άλλες πιο κατάλληλες οι οποίες θα επιτυγχάνουν το στόχο τους. Μέσω του PBS, οι μαθητές μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και να τα εκφράζουν με εποικοδομητικό τρόπο, να επικοινωνούν ανοιχτά και αποτελεσματικά τις ανάγκες τους στους συμμαθητές τους χωρίς να τους βλάπτουν (Carr et al, 2002). Αντίθετα, η τιμωρία ενός μαθητή με σκοπό την αντιμετώπιση μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς είναι αντιπαραγωγική και μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες. Παρόλο που η τιμωρία μπορεί να έχει άμεσο αποτέλεσμα στη μείωση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, η έλλειψη ενός σχολικού συστήματος υποστήριξης συνδέεται με αυξημένη επιθετικότητα, βανδαλισμό, απουσίες, καθυστερήσεις και εγκατάλειψη (Goldstein et al, 1996).

Ο στόχος της PBS είναι η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που προωθεί θετική συμπεριφορά και αναστέλλει την αρνητική συμπεριφορά, προάγοντας την επιτυχία και την ευημερία όλων των μαθητών (Cooper et al, 2020).

Η PBS επικεντρώνεται στην ανάλυση και την κατανόηση των αιτιών της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, με σκοπό την ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων. Αυτή η προσέγγιση απαιτεί συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, με στόχο την καθιέρωση συνεπών και αποτελεσματικών πρακτικών στο σχολείο. Η εφαρμοσμένη συμπεριφορά της θετικής συμπεριφοράς εντάσσεται σε τέσσερα επίπεδα παρέμβασης:

1. Παγκόσμια ή σχολική ευρεία υποστήριξη (Universal Supports): Αυτές οι παρεμβάσεις αφορούν όλους τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου. Παραδείγματα περιλαμβάνουν προγράμματα πρόληψης της βίας και κλίμακες κανόνων συμπεριφοράς.

2. Συγκεκριμένες υποστηρικτικές παρεμβάσεις για μη τάξη-συγκεκριμένους χώρους (Non-Classroom-Specific Supports): Αυτές οι παρεμβάσεις εστιάζουν σε συγκεκριμένους χώρους όπου η επιτήρηση έχει ιδιαίτερη σημασία.

3. Εξατομικευμένες υποστηρικτικές παρεμβάσεις (Targeted Interventions): Αυτές οι παρεμβάσεις απευθύνονται σε μαθητές με συγκεκριμένες συμπεριφορικές ανάγκες και παρέχονται με βάση την ανάλυση των προβλημάτων συμπεριφοράς και την εξατομίκευση των παρεμβάσεων.

4. Ειδικευμένες υποστηρικτικές παρεμβάσεις (Intensive Interventions): Αυτές οι παρεμβάσεις απευθύνονται σε μαθητές με περίπλοκες και εξαιρετικά ανεπιθύμητες συμπεριφορές, που απαιτούν ειδικευμένη υποστήριξη και παρέχονται από ειδικευμένους επαγγελματίες (Miltenberger, 2016).

Οι παραπάνω παρεμβάσεις βασίζονται σε ανάλυση δεδομένων, στη συλλογή πληροφοριών και στη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Η χρήση του Effective Behavior Supports Survey (EBS Survey) αποτελεί ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για τη συλλογή πληροφοριών και την αξιολόγηση των προγραμμάτων υποστήριξης συμπεριφοράς.

Μεγάλη έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση και την παρακολούθηση των παρεμβάσεων, με σκοπό την προσαρμογή και τη βελτίωσή τους στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας. Η εφαρμογή της PBS βασίζεται σε επιστημονικές αρχές και έχει υποστηριχθεί από πλούσια ερευνητική βάση, που παρέχει αποδείξεις για την αποτελεσματικότητά της στη βελτίωση της συμπεριφοράς και της εκπαίδευσης των μαθητών (Kazdin, 2013).

2.3 Προσέγγιση Θετικής Συμπεριφοράς στα Σχολεία) (SWPBIS)

Το SWPBIS (Προσέγγιση Θετικής Συμπεριφοράς στα Σχολεία) αποτελεί μια σύστηματική προσέγγιση που επιδιώκει να δημιουργήσει ασφαλή και προβλέψιμα περιβάλλοντα στα σχολεία, μέσω της οποίας όλοι οι εκπαιδευτικοί, το προσωπικό και οι μαθητές κατανοούν και συμμερίζονται κοινές συμπεριφορικές προσδοκίες (Sugai & Horner, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο, η πρόληψη και η υποστήριξη της κοινωνικής συμπεριφοράς όλων των μαθητών στο προτεινόμενο επίπεδο (Tier 1) είναι πρωταρχικής σημασίας, ενώ η αντιμετώπιση προβληματικής συμπεριφοράς επικεντρώνεται στα στρώματα 2 και 3 του SWPBIS για μαθητές που απαιτούν περαιτέρω υποστήριξη (Sugai & Horner, 2010).

Το SWPBIS αντιπροσωπεύει μια πολλά υποσχόμενη προσέγγιση για τη βελτίωση της συμπεριφοράς και του περιβάλλοντος στα σχολεία. Αυτή η προσέγγιση επιδιώκει να προαγάγει τη θετική συμπεριφορά όλων των μαθητών μέσω της πρόληψης και της υποστήριξης, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς σε πιο συγκεκριμένα επίπεδα (Kittelman et al, 2020).

2.4 Τεχνικές Πρόληψης

Το SWPBIS (Schoolwide Positive Behaviour Interventions and Supports) παρέχει ένα πλαίσιο πρόληψης το οποίο εκτείνεται σε 3 επίπεδα: την πρωτογενή, τη δευτερογενή και την τριτογενή πρόσληψη. Η πρωτογενής (ή καθολική) πρόσληψη στοχεύει στην ενίσχυση των θετικών και μείωση των προβληματικών συμπεριφορών όλων των μαθητών μιας σχολικής μονάδας. Η δευτερογενής πρόληψη αφορά τους μαθητές οι οποίοι ανήκουν σε ομάδες κινδύνου και δεν ανταποκρίθηκαν στην πρωτογενή πρόληψη.

Σε αυτό το στάδιο αξιοποιούνται προστατευτικοί παράγοντες προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι αντίστοιχοι της επικινδυνότητας. Στην τριτογενή πρόληψη περιλαμβάνεται η ατομική παρέμβαση προκειμένου να μειωθούν και να αντιμετωπιστούν οι σοβαρές προβληματικές συμπεριφορές συμπεριφορών (Horner et al., 2009).

Όταν υπάρχουν σοβαρές προβληματικές συμπεριφορές, απαιτείται η δημιουργία ενός πλάνου δράσης που είναι συγκεκριμένο και στοχευμένο. Αυτό το πλάνο αναπτύσσεται για να αντιμετωπιστούν οι συγκεκριμένες συμπεριφορές και προβλήματα που παρουσιάζονται. Καταρχήν, θα πρέπει να αναλυθούν οι αιτίες των προβληματικών συμπεριφορών και να κατανοηθεί η φύση του προβλήματος. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της συλλογής και ανάλυσης Δεδομένων, συνεντεύξεων και παρατηρήσεων. Έπειτα, αναπτύσσεται ένα σχέδιο δράσης που περιλαμβάνει συγκεκριμένες παρεμβάσεις και στρατηγικές για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών. Στο πλάνο δράσης περιλαμβάνονται συνήθως στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν, καθορίζονται οι υπεύθυνοι για την υλοποίηση των παρεμβάσεων, και περιγράφονται οι αναμενόμενες αλλαγές στη συμπεριφορά των ατόμων που αντιμετωπίζουν τα προβλήματα. Είναι σημαντικό να γίνει συνεχής αξιολόγηση και παρακολούθηση της υλοποίησης του πλάνου δράσης και των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται.

Αν είναι απαραίτητο, μπορούν να γίνουν προσαρμογές στο πλάνο ή να προστεθούν επιπλέον παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση πιο σοβαρών προβλημάτων (Ruef et al., 1998).

Πίνακας 1: Οι τρεις επίπεδα συγκέντρωσης πληροφοριών κατά την διεξαγωγή μιας λειτουργικής αξιολόγησης.		
Επίπεδο 1: Συλλογή Πληροφοριών για την Αναγνώριση της Προκλητικής Συμπεριφοράς και του Σκοπού της	Επίπεδο 2: Άμεση Παρατήρηση	Επίπεδο 3: Ανάλυση Μεταβλητών
Συνομιλήστε με το άτομο με την προκλητική συμπεριφορά και με όσους το γνωρίζουν καλύτερα	Καταγράψτε πότε συμβαίνει η προκλητική συμπεριφορά, τι συνέβη λίγο πριν τη συμπεριφορά, τι συνέβη μετά	Αλλάξτε συστηματικά δυνητικούς ελεγκτικούς παράγοντες (συνέπειες, δομικούς παράγοντες, δηλαδή δυσκολία ή διάρκεια της εργασίας)
Διενεργήστε συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια και κλίμακες αξιολόγησης (π.χ. η κλίμακα αξιολόγησης κινήτρων)	Καταγράψτε την αντίληψη για τον σκοπό της συμπεριφοράς	Παρατηρήστε τις επιπτώσεις στη συμπεριφορά του ατόμου
	Συλλέξτε 10-15 περιστατικά της συμπεριφοράς	Ποιες προκλητικές συμπεριφορές προκαλούν ανησυχία;
	Αναζητήστε ένα μοτίβο	Ποια γεγονότα, χρονικά σημεία ή καταστάσεις προβλέπουν πότε θα συμβεί η συμπεριφορά;
	Επιβεβαιώνουν οι παρατηρήσεις τις πληροφορίες από το Επίπεδο 1;	Ποιες συνέπειες διατηρούν την προκλητική συμπεριφορά (τι αποκτά η ατομικότητα από τη συμπεριφορά, π.χ. προσοχή, απόδραση, προτιμώμενα αντικείμενα);
		Τι μπορεί να μάθει από προηγούμενες προσπάθειες στήριξης συμπεριφοράς σχετικά με στρατηγικές που είναι αναποτελεσματικές, εν μέρει αποτελεσματικές ή αποτελεσματικές μόνο για μικρό χρονικό διάστημα;

Πηγή: Ruef et al. (1998:23)

Οι στοχευμένες παρεμβάσεις αποσκοπούν στην παροχή αποτελεσματικής υποστήριξης σε μαθητές με έντονα προβληματική συμπεριφορά. Σύμφωνα με τη μελέτη των Horner και συνεργατών του (2005), τρία βασικά στοιχεία προσδιορίζονται ως κλειδί για αποτελεσματικές, στοχευμένες παρεμβάσεις: τα οργανωτικά συστήματα, οι πρακτικές παρέμβασης και η χρήση Δεδομένων.

- Τα οργανωτικά συστήματα αναφέρονται σε μια σειρά διαδικασιών και πολιτικών που θεσπίζονται για να υποστηρίξουν την αποτελεσματική παρέμβαση. Αυτά περιλαμβάνουν τον ομαδοποιημένο προγραμματισμό, τις αποφάσεις που λαμβάνονται με βάση τα δεδομένα, τον προγραμματισμό που είναι γνωστός σε όλο το προσωπικό, τη διαθεσιμότητα του προγράμματος για εφαρμογή ανά πάσα στιγμή και την ενσωμάτωση της επικοινωνίας με το σπίτι στο πρόγραμμα.

- Οι πρακτικές παρέμβασης αναφέρονται στις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για να διδαχθούν στον μαθητή δεξιότητες και συμπεριφορές που θα τον βοηθήσουν να αναπτύξει πιο επιθυμητή συμπεριφορά. Αυτές περιλαμβάνουν τη διδασκαλία των δεξιοτήτων στον μαθητή, την εκμάθηση του πότε να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες, την επίδειξη μιας συγκεκριμένης ρουτίνας για τη χρήση των στοχευμένων παρεμβάσεων, τη διδασκαλία της ρουτίνας αναφοράς στο σπίτι και τη διδασκαλία της ρουτίνας τραπεζικής και αγορών.

- Τα δεδομένα αποτελούν ένα σημαντικό στοιχείο των στοχευμένων παρεμβάσεων, καθώς παρέχουν πληροφορίες για την πρόοδο του μαθητή και την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Αυτά περιλαμβάνουν τα ατομικά δεδομένα προόδου του μαθητή, την αξιοπιστία των δεδομένων που σχετίζονται με τη χρήση του προγράμματος και συνολικά στατιστικά δεδομένα για τη χρήση του προγράμματος.

Όλα αυτά τα στοιχεία συνεργάζονται για την επίτευξη των ορισμένων στόχων που έχουν τεθεί για την ανάπτυξη, εφαρμογή και παρακολούθηση των στοχευμένων παρεμβάσεων. Μέσω της οργάνωσης, των πρακτικών και της ανάλυσης Δεδομένων, μπορεί να δημιουργηθεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών.

Μια στρατηγική που χρησιμοποιείται για την αύξηση της δομής και της ανατροφοδότησης για μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο είναι προσέγγιση Check-in Check-out (CICO). Αυτό το σύστημα έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλά σχολεία εδώ και πολλά χρόνια και έχει αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματικό στην παρέμβαση σε προβληματική συμπεριφορά. Η βασική ιδέα πίσω από το CICO είναι η χρήση μιας κάρτας αναφοράς συμπεριφοράς. Η κάρτα αναφοράς συμπεριφοράς παρέχει δομή και οδηγίες για τον μαθητή κατά τη διάρκεια της ημέρας, γραπτή ανατροφοδότηση από τους ενηλίκους κατά τη διάρκεια της ημέρας, οπτικές υπενθυμίσεις για προσωπικούς στόχους και συλλογή Δεδομένων. Επίσης, προωθεί την επικοινωνία μεταξύ των ενηλίκων στο σχολείο και τους γονείς στο σπίτι. Στο σύστημα CICO, οι μαθητές κάνουν check-in με το προσωπικό του σχολείου το πρωί, λαμβάνουν σχόλια κατά τη διάρκεια της ημέρας και στη συνέχεια κάνουν check-out πριν φύγουν. Αποκτούν πόντους για να λάβουν κάποιου είδους καθημερινή ενίσχυση. Το CICO παρέχει αυξημένη παρακολούθηση και ανατροφοδότηση των μαθητών σχετικά με τη συμπεριφορά τους, θετική ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς και συμπεριλαμβάνει τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού (Kilgus et al, 2016). Η προσέγγιση CICO έχει επιδείξει την αποτελεσματικότητά της, ειδικά για παιδιά που εμπλέκονται σε προβληματική συμπεριφορά και χρειάζονται επιπλέον προσοχή από τους ενήλικες.

Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε ένα νηπιαγωγείο και τρεις μαθητές δημοτικού εξέτασε την επίδραση του προγράμματος CICO υπό συνθήκες κανονικού σχολείου και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει λειτουργική σχέση μεταξύ της εφαρμογής του CICO και μείωσης της συχνότητας προβληματικών συμπεριφορών (Todd et al, 2008). Συνολικά, το CICO είναι μια προσέγγιση που βασίζεται στην αύξηση της δομής, της ανατροφοδότησης και της θετικής ενίσχυσης για την υποστήριξη μαθητών με προβληματική συμπεριφορά. Έχει αποδειχθεί αποτελεσματική σε πολλές περιπτώσεις και αποτελεί ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από το σχολικό προσωπικό για την υποστήριξη της συμπεριφοράς των μαθητών.

2.5 Τροποποίηση συμπεριφοράς

Για την τροποποίηση της συμπεριφοράς έχει προταθεί η διαδικασία της ανάλυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει συγκεκριμένα βήματα:

(α) βλεμματική επαφή με το παιδί,

(β) λεκτική επιβεβαίωση ότι καταλαβαίνουμε,

(γ) άμεση ανταπόκριση

(δ) επανέλεγχος (Hensley, Powell, Lamke, & Hartman, 2011).

Αυτά τα βήματα χρειάζεται να επαναλαμβάνονται όσες φορές είναι απαραίτητο προκειμένου να διορθωθεί η ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να δημιουργεί ένα πλαίσιο με πολλές ευκαιρίες για εξάσκηση (Snider & Battalio, 2011).

Μια άλλη διαδικασία για την τροποποίηση της συμπεριφοράς είναι η διορθωτική ανατροφοδότηση. Αυτή η διαδικασία παρέχεται όχι μόνο ως οδηγία αλλά και ως ένα εργαλείο για τη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών (Alberto & Troutman, 2009). Πιο συγκεκριμένα, η διορθωτική ανατροφοδότηση περιλαμβάνει προτροπές ή επιπλήξεις ανάλογα με τη συμπεριφορά του μαθητή. Στη συνέχεια παρέχονται οδηγίες ως προς την ανεπιθύμητη συμπεριφορά και διδασκαλία των κατάλληλων συμπεριφορών συμπεριφορές (Reddy et al., 2013). Σε αυτό το στάδιο πολύ σημαντικό ρόλο παίζει ο τρόπος ανατροφοδότησης από τη μεριά του εκπαιδευτικού.

Η έρευνα έχει δείξει ότι η ανατροφοδότηση η οποία είναι άμεση, σύντομη και ρητή είναι πολύ πιο αποτελεσματική. Παράλληλα, οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές αντιμετωπίζονται με τη χρήση συνδυασμού επαίνου αλλά και επίπληξης, καθώς η χρήση υψηλού ποσοστού επαίνου δε συνίσταται (Sugai & Horner, 2010).

Παρόλα αυτά υπάρχει μια ασυμφωνία ως προς τη λειτουργία και την παιδαγωγική γραμμή που ακολουθούν τα σχολεία στο σύνολό τους με το τι πραγματικά συμβαίνει στην τάξη. Η έρευνα αποκαλύπτει ότι παρόλο που το SWPBIS μπορεί να εφαρμόζεται σε σχολεία, οι θετικές στρατηγικές διαχείρισης της τάξης δεν χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς (Reinke et al., 2013).

Συμπληρωματικά στοιχεία ερευνών δείχνουν ότι οι τάξεις που χαρακτηρίζονται από χαοτική και μη οργανωμένη διαχείριση, αποτελούν κίνδυνο για τους μαθητές ως προς την ενεργοποίηση και επιδείνωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών χρόνου (Ialongo, et al, 2001; Kellam et al., 1998).

Μια ακόμη αποτελεσματική μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ορισμένους μαθητές δημοτικών σχολείων που έχουν ανάγκη από ειδική βοήθεια, είναι τα γραφήματα τροποποίησης συμπεριφοράς. Αυτά τα γραφήματα μπορούν να λειτουργήσουν ως υπενθυμίσεις συμπεριφοράς για το παιδί και ως μέσο επικοινωνίας με τους γονείς. Στα γραφήματα αυτά, οι στόχοι θα πρέπει να εκφράζονται πάντα με θετικό τρόπο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τα συμπληρώνει στο τέλος της ημέρας χρησιμοποιώντας αστεράκια ή χαμογελαστά πρόσωπα για να αντιπροσωπεύσει την ορθή συμπεριφορά του μαθητή. Το γράφημα αυτό μπορεί να παρουσιαστεί στο παιδί και να συναποφασίζουν μαζί ο μαθητής και οι γονείς για τις ανταμοιβές που θα του παρέχονται για την ορθή συμπεριφορά του. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει ως ενισχυτή το σύστημα των μονάδων, όπου οι μονάδες αθροίζονται στο τέλος της ημέρας ή της εβδομάδας και προκύπτει ο συνολικός αριθμός των μονάδων. Ο μαθητής μπορεί να ανταλλάξει αυτές τις μονάδες με δραστηριότητες που τον ενδιαφέρουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένοι άνθρωποι επικρίνουν τα γραφήματα τροποποίησης συμπεριφοράς, θεωρώντας τα ως ένα σύστημα δωροδοκιών. Ωστόσο, σύμφωνα με την Miller (2002), πρόκειται για ένα πρόγραμμα θετικών κινήτρων που έχει ως στόχο την ενίσχυση θετικών συμπεριφορών.

Τεχνικές τροποποίηση συμπεριφοράς	
Τεχνική	**Περιγραφή**
Ανάλυση κοινωνικών δεξιοτήτων	Επανάληψη συγκεκριμένων βημάτων προκειμένου να διορθωθεί η ανεπιθύμητη συμπεριφορά.
Διορθωτική ανατροφοδότηση	Προτροπές που αφορούν τη συμπεριφορά του μαθητή.
Γραφήματα τροποποίησης συμπεριφοράς	Οπτικές αναπαραστάσεις που δείχνουν την τροποποίηση της συμπεριφοράς.

Δείγματα Σχεδίων Τροποποίησης Συμπεριφοράς

Στόχος	**Δευτέρα**	**Τρίτη**	**Τετάρτη**	**Πέμπτη**	**Παρασκευή**
Ακούει					
Τελειώνει εργασίες					
Καλός με συν/λίκους					
Σηκώνει χέρι					

Πηγή: Miller (2002), σ. 149.

Κεφάλαιο 3ο: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας: Η Αναγκαιότητα της Έρευνας στον Τομέα του SWPBS

3.1 Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

Έρευνες έχουν αναδείξει τη θετική επίδραση των SWPBS (Schoolwide Systems of Positive Behavior Support) στη μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς και τη βελτίωση της επιθυμητής (Lewis et al, 2016). Μέχρι σήμερα, η πλειοψηφία των ερευνών έχει διεξαχθεί κυρίως με εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων στο επίπεδο της καθολικής υποστήριξης (Mitchell, Hatton & Lewis, 2015).

Τα ευρήματα από αυτές τις μελέτες δείχνουν ότι τα προγράμματα SWPBS μπορούν να υλοποιηθούν και να διατηρηθούν με επιτυχία μέσα στο πλαίσιο ενός κρατικού δικτύου και ότι η εκπαίδευση, η τεχνική υποστήριξη και ο συντονισμός απαιτούνται για να επιτευχθεί και να διατηρηθεί η υψηλή εφαρμογή του συστήματος καθολικής υποστήριξης (Bradshaw et al, 2008; Horner et al, 2009). Επιπλέον, οι μελέτες δείχνουν ότι η πιστή εφαρμογή των SWPBS συνδέεται με αρκετά θετικά αποτελέσματα τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο μαθητή. Για παράδειγμα, πρόσφατα ευρήματα έχουν δείξει βελτιώσεις στις αντιλήψεις για την ασφάλεια και το κλίμα του σχολείου, καθώς και για τη συνολική οργανωτική υγεία ή αποτελεσματικότητα (Horner κ.ά., 2009). Μετρήσεις των αποτελεσμάτων των μαθητών είναι ελπιδοφόρες και περιλαμβάνουν μείωση της συχνότητας περιστατικών πειθαρχικής επιβολής, των ποσοστών αποβολών από το σχολείο και των αναφορών για πιο εντατική υποστήριξη, τα οποία είναι δείκτες που συνδέονται με μαθητές με κίνδυνο για ακατάλληλα επιθετικά και αντικοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς Άλλες μελέτες έχουν δείξει ότι η εφαρμογή στο επίπεδο της καθολικής υποστήριξης συνδέεται πειραματικά με μείωση των αναφορών των εκπαιδευτικών για περιπτώσεις εκφοβισμού και απόρριψης από τους συμμαθητές και με βελτιώσεις στις αναφορές των εκπαιδευτικών για την κοινωνική συμπεριφορά και τον έλεγχο των συναισθημάτων των μαθητών (Waasdorp, Bradshaw & Leaf, 2012).

Επιπλέον, προκαταρκτικά στοιχεία υποδεικνύουν ότι η εφαρμογή στο επίπεδο της καθολικής υποστήριξης συνδέεται με βελτιωμένες ακαδημαϊκές επιδόσεις (π.χ. ποσοστό μαθητών που πληρούν τα πρότυπα ανάγνωσης του κράτους) στους μαθητές των δημοτικών σχολείων (Bradshaw et al, 2008; Horner et al, 2009).

Δεδομένων των θετικών αποτελεσμάτων που συνδέονται με τα SWPBS, μια άλλη αναδυόμενη γραμμή έρευνας αφορά τη βιωσιμότητα της εφαρμογής μετά την επίτευξη της ακρίβειας. Για παράδειγμα, οι McIntosh και συνεργάτες (McIntosh, et al, 2016) πραγματοποίησαν ανάλυση Δεδομένων από περίπου 3.000 σχολεία που εφάρμοζαν καθολικά το SWPBS για να αξιολογήσουν την επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων σε επίπεδο κράτους, κοινότητας και σχολείου στη διατήρηση της υλοποίησης. Τα ευρήματα έδειξαν ότι η βαθμίδα του σχολείου και η ταχύτητα της αρχικής επίτευξης της ακρίβειας (δηλαδή σχολεία που πληρούσαν τα κριτήρια μέχρι το τέλος της πρώτης χρονιάς) ήταν σημαντικοί, αλλά μικροί προγνώστες της βιωσιμότητας υλοποίησης του SWPBS. Οι επιπτώσεις από αυτό το έργο υποδεικνύουν ότι όσοι υλοποιούν το SWPBS σε σχολεία μέσης και ανλωτερης βαθμίδας (π.χ. γυμνάσια, λύκεια) μπορεί να έχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για χαμηλή υλοποίηση ή εγκατάλειψη προσπαθειών και ότι η αρχική επιτυχία μπορεί να είναι σημαντική για τη μακροπρόθεσμη βιωσιμότητα. Τα αποτελέσματα από αυτή την έρευνα δείχνουν επίσης ότι η διακύμανση στη βιωσιμότητα της υλοποίησης επηρεάζεται κυρίως από παράγοντες σε επίπεδο κράτους, παρά από παράγοντες σε επίπεδο σχολείου ή διαμερίσματος. Αυτό το εύρημα υποδηλώνει ότι η ισχυρή ηγεσία και ικανότητα του κράτους μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην αρχική και μακροπρόθεσμη υλοποίηση του συστήματος.

Μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε διάφορες ρυθμίσεις έχουν καταγράψει την επίδραση του SWPBS σε μαθητές με προβληματικές συμπεριφορές. Αυτές οι μελέτες περιλαμβάνουν δημοτικά σχολεία (Wills et al, 2010), σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ness, Sohlberg, & Albin, 2011), δημόσια σχολεία (Lane et al., 2002; Little et al., 2010; Marchant et al., 2007). Η πλειοψηφία των ερευνών έχει χρησιμοποιήσει μονογραφικές μελέτες (Kamps et al., 2011), ενώ έχουν διεξαχθεί και μερικές ημι-πειραματικές μελέτες (Cheney et al., 2008; Wills et al., 2010).

Οι έρευνες έχουν εξετάσει την επίδραση των συστημάτων SWPBS στις κοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκολίες στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών. Συνολικά, αυτές οι μελέτες δείχνουν ότι το SWPBS έχει αναδυόμενα εμπειρικά στοιχεία για τη θετική επίδραση στις κοινωνικές και ακαδημαϊκές συμπεριφορές των μαθητών με συμπεριφορικές δυσκολίες ή κινδύνους για αυτές (Lane et al., 2002; Little et al., 2010; Marchant et al., 2007).

Σε τρεις μελέτες περίπτωσης, οι ερευνητές εξέτασαν τις επιπτώσεις της εφαρμογής του καθολικού επιπέδου SWPBS σε δύο εναλλακτικές εκπαιδευτικές ρυθμίσεις για μαθητές με συμπεριφορικές δυσκολίες. Οι Farkas et al. (2012) ανέφεραν μια συσχέτιση μεταξύ της εφαρμογής του καθολικού επιπέδου SWPBS και της αύξησης της επιθυμητής συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και τη μείωση των παραβάσεων συμπεριφοράς. Οι Fogt & Piripavel (2002) και ο George et al. (2013) ανέφεραν μια συσχέτιση μεταξύ της εφαρμογής του καθολικού SWPBS και της μείωσης των σωματικών περιορισμών, των χρονικών περιορισμών λόγω απομόνωσης, των αποβολών, της αστυνομικής εμπλοκής σε πειθαρχικές ενέργειες και της απουσίας από το σχολείο.

Οι ερευνητές έχουν εξετάσει επίσης, τον αντίκτυπο των ακαδημαϊκών παρεμβάσεων που παρέχονται στο πλαίσιο του Συστήματος Παρέμβασης και Υποστήριξης της Μάθησης (MTSS) στα αποτελέσματα ανάγνωσης και γραφής για μαθητές με ή με κίνδυνο να αναπτύξουν Διαταραχή Διαγωγής (ΔΔ). Λόγω της ποικιλομορφίας των μαθητών με ΔΔ, η πλειοψηφία των μέχρι σήμερα ερευνών έχει χρησιμοποιήσει σχέδια μεμονωμένων περιπτώσεων.

Οι ερευνητές έχουν επίσης μελετήσει τον αντίκτυπο των παρεμβάσεων συμπεριφοράς που παρέχονται στο πλαίσιο του MTSS στα κοινωνικά συμπεριφορικά αποτελέσματα για μαθητές με ΔΔ ή με κίνδυνο να αναπτύξουν ΔΔ. Οι παρεμβάσεις συμπεριφοράς που έχουν μελετηθεί μέχρι σήμερα περιλαμβάνουν ομαδικές ομάδες παρέμβασης που σχετίζονται με τη λειτουργία της τάξης (Kamps et al., 2011), το "check, connect, and expect" (Cheney et al., 2008; McDaniel et al., 2016), εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες (Gresham, Van, & Cook, 2006; Lane et al., 2003) και πολυπαραγοντικά πακέτα παρεμβάσεων (Marchant et al., 2007; Ness et al., 2011).

Οι Kamps et al. (2011) διαπίστωσαν ότι οι ομάδες παρέμβασης που σχετίζονται με τη λειτουργία της τάξης αυξήθηκαν οι συμπεριφορές συγκέντρωσης για τους μαθητές με κίνδυνο ΔΔ και μειώθηκε η διαταρακτική συμπεριφορά για τους περισσότερους από τους ίδιους μαθητές. Οι Cheney et al. (2008) ανέφεραν θετική αλλαγή στην καθημερινή έκθεση προόδου της πλειοψηφίας των μαθητών με κίνδυνο ΔΔ που συμμετείχαν στο "check, connect, and expect".

Οι McDaniel et al. (2016) επεκτείνουν αυτά τα ευρήματα, δείχνοντας σημαντική αύξηση στις βαθμολογίες της καθημερινής έκθεσης προόδου με την έναρξη της παρέμβασης και συνεχή βελτίωση κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Οι Lane et al. (2003) διαπίστωσαν ότι η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες μείωσε τη συνολική διαταρακτική συμπεριφορά και τις αρνητικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις για τους μαθητές με κίνδυνο ΔΔ. Οι Gresham et al. (2006) ανέφεραν ελαφρώς πιο μεταβλητά αποτελέσματα για μαθητές με κίνδυνο ΔΔ που έλαβαν εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες και διαφορική ενίσχυση επιθυμητής συμπεριφοράς. Τρεις από τους τέσσερις συμμετέχοντες μείωσαν τη συνολική διαταρακτική συμπεριφορά, δύο από τους τέσσερις μείωσαν τις αρνητικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τρεις από τους τέσσερις μείωσαν τον χρόνο που περνούν μόνοι τους. Ομοίως, οι ερευνητές που μελέτησαν τις επιπτώσεις των πολυσυστατικών πακέτων παρεμβάσεων βρήκαν μεταβαλλόμενα αποτελέσματα για τους μαθητές με ή με κίνδυνο ΕΔ. Οι Marchant et al. (2007) διαπίστωσαν ότι ο συνδυασμός εκπαίδευσης σε κοινωνικές δεξιότητες, στρατηγικών αυτοδιαχείρισης και διαφορικής ενίσχυσης οδηγεί σε πιο αποτελεσματική επικοινωνία και κατάλληλο παιχνίδι μεταξύ των μαθητών με κίνδυνο Δ. Ωστόσο, οι Ness et al. (2011) δεν βρήκαν λειτουργική σχέση μεταξύ ενός πακέτου παρεμβάσεων που περιλάμβανε οργανωτικές δεξιότητες και αυτοπαρακολούθηση και της συμπεριφοράς επίθεσης σε εργασίες για έναν μαθητή με ΔΔ. Μέχρι σήμερα, το μεγαλύτερο ποσοστό της έρευνας για την Θετική Συμπεριφορά (SWPBS) έχει διεξαχθεί σε περιβάλλοντα προσχολικής ηλικίας, δημοτικών και γυμνασίων. Επιπροσθέτως, οι περισσότερες έχουν εφαρμοστεί στην έρευνα που σχετίζεται με το Επίπεδο 1, λιγότερες για το Επίπεδο 2, και ακόμα λιγότερες για το Επίπεδο 3. Για παράδειγμα, η συστηματική ανασκόπηση των Lee και Gage (2020) επικεντρώθηκε κυρίως σε μελέτες παρεμβάσεων Επιπέδου 1 και βρήκε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, αν και μικρού έως μεσαίου μεγέθους, στη μείωση της σχολικής διαθεματικότητας και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών σε δημοτικά και γυμνάσια. Για να αντιμετωπιστεί η συνέπεια στη μελλοντική διεθνή έρευνα, οι μελέτες SWPBS θα πρέπει να περιλαμβάνουν την εξέταση των δυνητικών διαφορικών επιδράσεων του SWPBS για συγκεκριμένους πληθυσμούς, όπως οι μαθητές με αναπηρία (McDaniel κ.α., 2020) ή και άλλες ομάδες.

Οι παραπάνω έρευνες παρέχουν μια εικόνα για τον τρόπο που οι παρεμβάσεις στο επίπεδο ΙΙ μπορούν να επηρεάσουν την ανάγνωση, τη γραφή και τη συμπεριφορά των μαθητών με ΔΔ ή με κίνδυνο να αναπτύξουν ΔΔ. Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπόψη η ετερογένεια αυτής της ομάδας μαθητών, καθώς ορισμένες μελέτες αναφέρουν μεταβλητά αποτελέσματα για ορισμένους μαθητές με εσωτερικοποιημένες συμπεριφορές. Επιπλέον, οι μελέτες που αναφέρονται χρησιμοποίησαν κυρίως σχεδιασμούς μεμονωμένων περιπτώσεων ή προσεγγίσεις ημι-πειραματικού σχεδιασμού.

3.2 Κριτική και αναγκαιότητα της έρευνας

Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει το θετικό αντίκτυπο των SWPBS στη μείωση της προβληματικής και τη βελτίωση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Lewis et al, 2016). Οι μελέτες έχουν επικεντρωθεί κυρίως στους εκπαιδευτικούς δημοτικών σχολείων και την καθολική υποστήριξη, και έχουν δείξει ότι τα SWPBS μπορούν να εφαρμοστούν και να διατηρηθούν με επιτυχία μέσω ενός κρατικού δικτύου. Η εκπαίδευση, η τεχνική υποστήριξη και ο συντονισμός απαιτούνται για να επιτευχθεί και να διατηρηθεί η υψηλή εφαρμογή του συστήματος καθολικής υποστήριξης (Bradshaw et al., 2008; Horner et al., 2009). Ωστόσο, είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη τα ακόλουθα σημεία:

- Όλες οι έρευνες που αναφέρθηκαν προέρχονται από περιορισμένα δείγματα και περιβάλλοντα. Αυτό σημαίνει ότι οι γενικεύσεις πρέπει να γίνονται με προσοχή και δεν μπορούμε να βγάλουμε απόλυτα συμπεράσματα για όλους τους μαθητές με κίνδυνο ΕΔ.
- Οι παρεμβάσεις που μελετήθηκαν είναι ποικίλες και διαφορετικές μεταξύ τους, καθώς κάθε έρευνα εστιάζει σε διαφορετικούς τύπους παρεμβάσεων. Επομένως, δεν μπορούμε να εξάγουμε συγκεκριμένα συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα ενός συγκεκριμένου τύπου παρέμβασης.
- Σε ορισμένες έρευνες, ο χρόνος παρακολούθησης των αποτελεσμάτων ήταν περιορισμένος, και επομένως δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τη μακροπρόθεσμη αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.

- Ορισμένες έρευνες ανέφεραν συγκεκριμένες παραμέτρους και πεδία παρέμβασης, όπως η παρακολούθηση της προόδου, η παρέμβαση στην ανάγνωση και η χρήση τεχνολογίας. Ωστόσο, παρέμειναν άλυτα ερωτήματα, όπως η βέλτιστη διάρκεια και συχνότητα των παρεμβάσεων και η επίδραση του περιβάλλοντος της τάξης στην αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων.
- Επιπλέον, δεν παρουσιάστηκαν αναφορές σε συγκεκριμένες έρευνες στις οποίες να ασκείται κριτική, καθώς η αναφορά σε όλες τις έρευνες απαιτεί έναν εκτενή κατάλογο πηγών.

Συνολικά, οι προαναφερθείσες έρευνες παρέχουν ενδιαφέροντα ευρήματα και προκαλούν τη σκέψη για τις παρεμβάσεις στην εκπαίδευση των μαθητών με προβληματική συμπεριφορά. Ωστόσο, χρειάζονται περαιτέρω έρευνα για να επιβεβαιωθούν και να εμπλουτιστούν αυτά τα ευρήματα, καθώς και για να διευκρινιστούν ορισμένες αμφιβολίες και άγνωστες πτυχές που παραμένουν μέχρι σήμερα.

Ένα από τα πεδία που παραμένουν ανεπίλυτα στην έρευνα των SWPBS είναι η αξιολόγηση και η μέτρηση της αποτελεσματικότητάς τους. Παρόλο που έχει φανεί ότι οι SWPBS είναι αποτελεσματικές σε πολλές περιπτώσεις, ορισμένες ερευνητικές μελέτες έχουν επισημάνει την ανάγκη για περαιτέρω ανάπτυξη και πιο αξιόπιστες μεθοδολογίες μέτρησης της αποτελεσματικότητάς τους. Αυτό οφείλεται σε προβλήματα όπως η έλλειψη αξιόπιστων μετρήσεων, η μετρολογική επάρκεια και η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα για να αναλυθεί η διάρκεια των αποτελεσμάτων.

Επιπλέον, μια άλλη πρόκληση στην εφαρμογή των SWPBS είναι η πλήρης υλοποίηση και η μακροπρόθεσμη διατήρησή τους. Έχει επισημανθεί ότι αυτή η διαδικασία απαιτεί συνεργασία και συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, δεν έχουν διεξαχθεί συγκεκριμένες έρευνες που να εξετάζουν αποκλειστικά αυτή την πρόκληση. Για να λυθούν αυτά τα άλυτα ερωτήματα, απαιτείται περαιτέρω έρευνα.

Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα των Συστημάτων Υποστήριξης Συμπεριφοράς (SWPBS) στην εκπαίδευση των μαθητών με προβληματική συμπεριφορά, ενσωματώνοντας και την παρέμβαση που εισήγαμε. Αναλυτικά, η μελέτη θα εστιαστεί σε αρκετά σημεία που προκάλεσαν κριτική κατά την ανάλυση της βιβλιογραφίας, προσπαθώντας να αντιμετωπίσει αυτές τις αδυναμίες και επιφυλάσσοντας μια πιο εξαντλητική και ενδελεχή ανατροφοδότηση.

Πρώτον, θα αναπτυχθεί μια ευρύτερη στρατηγική δειγματοληψίας, με στόχο να περιληφθούν διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και μεγαλύτερα δείγματα. Αυτό θα βοηθήσει στην εξασφάλιση πιο αντιπροσωπευτικών και γενικεύσιμων αποτελεσμάτων, ενώ θα επιτρέψει επίσης την ανίχνευση πιθανών διαφορετικών παραμέτρων που μπορεί να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των SWPBS.

Δεύτερον, θα πραγματοποιηθεί μια εκτενής ανάλυση των διαφορετικών τύπων παρεμβάσεων που έχουν μελετηθεί στο πλαίσιο των SWPBS. Με βάση την εμβάθυνση στη βιβλιογραφία, θα αξιολογηθούν τα προτερήματα και τα περιορισμένα σημεία κάθε παρέμβασης, με έμφαση στην εξεύρεση των πιο αποτελεσματικών στρατηγικών.

Τρίτον, θα αναπτυχθούν βελτιωμένες μεθοδολογίες αξιολόγησης και μέτρησης της αποτελεσματικότητας των SWPBS. Με βάση την κριτική ανάλυση της βιβλιογραφίας, θα προταθούν προηγμένες μέθοδοι συλλογής Δεδομένων και ανάλυσης, με στόχο την ακριβέστερη και αξιόπιστη μέτρηση των αποτελεσμάτων.

Συνολικά, η παρούσα μελέτη σκοπεύει να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη και διεισδυτική κατανόηση της αποτελεσματικότητας των SWPBS στην εκπαίδευση των μαθητών με προβληματική συμπεριφορά. Ενσωματώνοντας την παρέμβαση που προτείνεται, αναζητούνται νέες προοπτικές και διαδρομές για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής και την αντιμετώπιση των προκλήσεων που παρουσιάζονται στον τομέα αυτό.

Κεφάλαιο 4ο: Η προτεινόμενη μελέτη

4.1 Διατύπωση του σκοπού της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει το αν ένα πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά σε μικρή ηλικία να αναπτύξουν καλύτερη συμπεριφορά, να ενισχύσει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, να βοηθήσει στη ρύθμιση των συναισθημάτων τους και να διευκολύνει τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην τάξη.

4.2 Διατύπωση των ειδικών ερευνητικών ερωτημάτων ή/και ερευνητικών υποθέσεων.

1. Το πρόγραμμα Θετικής Συμπεριφοράς θα βοηθήσει παιδιά με «προκλητική» συμπεριφορά ώστε να ακολουθήσουν τους κανόνες της τάξης;

Ερευνητική μεταβλητή: Επίδραση του προγράμματος Θετικής Συμπεριφοράς (ανεξάρτητη μεταβλητή).

Ανεξάρτητη μεταβλητή: Τύπος συμπεριφοράς (προκλητική ή μη) των παιδιών.

Εξαρτημένη μεταβλητή: Υπακοή των κανόνων της τάξης.

2. Το πρόγραμμα Θετικής Συμπεριφοράς πώς θα επιδράσει στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών;

Ερευνητική μεταβλητή: Επίδραση του προγράμματος Θετικής Συμπεριφοράς (ανεξάρτητη μεταβλητή).

Ανεξάρτητη μεταβλητή: Συμμετοχή στο πρόγραμμα (συμμετέχοντες / μη συμμετέχοντες).

Εξαρτημένη μεταβλητή: Ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των παιδιών (π.χ. συνεργασία, αλληλοκατανόηση).

3. Το πρόγραμμα Θετικής Συμπεριφοράς θα βοηθήσει τα παιδιά να ρυθμίσουν τα συναισθήματά τους;

Ερευνητική μεταβλητή: Επίδραση του προγράμματος Θετικής Συμπεριφοράς (ανεξάρτητη μεταβλητή).

Ανεξάρτητη μεταβλητή: Επίπεδο ρύθμισης των συναισθημάτων των παιδιών.

Εξαρτημένη μεταβλητή: Εξέλιξη της ρύθμισης των συναισθημάτων μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα.

4. Το πρόγραμμα Θετικής Συμπεριφοράς θα διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στο έργο του;

Ερευνητική μεταβλητή: Επίδραση του προγράμματος Θετικής Συμπεριφοράς (ανεξάρτητη μεταβλητή).

Ανεξάρτητη μεταβλητή: Αυτοαναφορά του εκπαιδευτικού για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Εξαρτημένη μεταβλητή: Ευκολία ή δυσκολία στο έργο του εκπαιδευτικού μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Λειτουργικοί ορισμοί των μεταβλητών:

- Επίδραση του προγράμματος Θετικής Συμπεριφοράς: Αυτή η μεταβλητή αντιπροσωπεύει τον βαθμό που επηρεάζεται η συμπεριφορά των παιδιών μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Θετικής Συμπεριφοράς. Μπορεί να μετρηθεί με βάση αξιολογήσεις από τους εκπαιδευτικούς και άλλους παρατηρητές με τη χρήση κλίμακας ή κατάλληλων ερωτηματολογίων.
- Τύπος συμπεριφοράς: Αυτή η ανεξάρτητη μεταβλητή δηλώνει αν το παιδί έχει προκλητική ή μη συμπεριφορά. Μπορεί να καταγραφεί από παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών ή με τη χρήση ερωτηματολογίων που συμπληρώνουν οι γονείς ή άλλοι φροντιστές.
- Πειθαρχία των κανόνων της τάξης: Αυτή η εξαρτημένη μεταβλητή περιγράφει το επίπεδο συμμόρφωσης των παιδιών με τους κανόνες και τους κανονισμούς της τάξης. Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει μέσω παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της τάξης.
- Συμμετοχή στο πρόγραμμα: Αυτή η ανεξάρτητη μεταβλητή δηλώνει αν το παιδί συμμετέχει ή όχι στο πρόγραμμα Θετικής Συμπεριφοράς. Μπορεί να καταγραφεί ως δυαδική μεταβλητή, με το "ναι" να υποδεικνύει τη συμμετοχή και το "όχι" τη μη συμμετοχή.

- Ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των παιδιών: Αυτή η εξαρτημένη μεταβλητή απεικονίζει την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, μετά τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Μπορεί να αξιολογηθεί μέσω παρατηρήσεων, ερωτηματολογίων ή διευρυμένων συνεντεύξεων.
- Επίπεδο ρύθμισης των συναισθημάτων των παιδιών: Αυτή η ανεξάρτητη μεταβλητή αναφέρεται στο βαθμό που τα παιδιά μπορούν να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Μπορεί να μετρηθεί με χρήση ερωτηματολογίων που συμπληρώνουν οι γονείς ή οι εκπαιδευτικοί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: Μεθοδολογία

5.1 Σχεδιασμός της ερευνητικής μελέτης

Το ερευνητικό σχέδιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι οιονεί πειραματικό σχέδιο με δύο ομάδες με τη χρήση προπειραματικής και μεταπειραματικής αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν δύο ομάδες παιδιών: μια πειραματική ομάδα και μια ομάδα ελέγχου. Οι δύο ομάδες αξιολογήθηκαν ως προς δεξιότητες σχετικές με τη συμπεριφορά τους στην τάξη πριν εκκινήσει η παρέμβαση και αμέσως μετά την παρέμβαση.

Οι δύο ομάδες αποτελούνται από παιδιά ηλικίας από 2,5 έως 3,5 ετών και προέρχονται από οικογένειες με μεσαία τάξη κοινωνικού υπόβαθρου.

Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτό το πειραματικό σχέδιο είναι για να εξεταστούν οι επιπτώσεις της παρέμβασης θετικής συμπεριφοράς η οποία βασίζεται στις αξίες της ασφάλειας, της συνεργασίας και του σεβασμού στην συμπεριφορά των παιδιών. Η πειραματική ομάδα υποβλήθηκε σε αυτήν την παρέμβαση, ενώ η ομάδα ελέγχου λειτουργεί ως μια βάση σύγκρισης.

Η επιλογή αυτού του σχεδίου βασίζεται στο γεγονός ότι η πειραματική προσέγγιση επιτρέπει τον έλεγχο των μεταβλητών και των παραμέτρων που επηρεάζουν το αποτέλεσμα της μελέτης. Επιτρέπει επίσης την εξαγωγή αιτιώδους συσχέτισης μεταξύ της παρέμβασης και της συμπεριφοράς των παιδιών. Η χρήση δύο ομάδων επιτρέπει την σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ τους, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές στη συμπεριφορά των παιδιών μετά την παρέμβαση.

5.2 Δειγματοληψία-Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτελείται από 40 παιδιά ηλικίας 2,5 έως 3,5 ετών, με 9 αγόρια και 11 κορίτσια στην ομάδα ελέγχου και 8 αγόρια και 12 κορίτσια στην πειραματική ομάδα. Και οι δύο ομάδες ανήκουν στη μεσαία κοινωνική τάξη και φοιτούν σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό.

Για τη διαδικασία λήψης του δείγματος, ο πληθυσμός που εξετάστηκε αποτελούνταν από παιδιά ηλικίας 2,5 έως 3,5 ετών. Τα παιδιά ανήκαν σε δύο διαφορετικά τμήματα της ίδιας ηλικιακής ομάδας. Συγκεκριμένα, η μελέτη περιλάμβανε 20 παιδιά από την ομάδα ελέγχου και 20 από την πειραματική ομάδα.

Οι συμμετέχοντες προήλθαν από παιδικούς σταθμούς και προορίζονταν να παρακολουθήσουν την παρέμβαση για την αξιολόγηση της θετικής συμπεριφοράς. Χρησιμοποιήθηκε βολική δειγματοληψία για την επιλογή των συμμετεχόντων.

Η επιλογή των παιδιών που αποτελούσαν την πειραματική και την ομάδα ελέγχου βασίστηκε στη διαθεσιμότητα και την ευκολία της συμμετοχής τους, χωρίς να υπάρχει τυχαιότητα στην επιλογή τους

5.3 Μέσα συλλογής Δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των δυνατοτήτων και δυσκολιών των παιδιών, των φιλοκοινωνικών δεξιοτήτων και της παιδικής συμπεριφοράς. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τρεις διαφορετικές κλίμακες, οι οποίες είχαν ήδη προσαρμοστεί στην ελληνική γλώσσα και αξιοποιήθηκε στην παρούσα εργασία η προσαρμογή που έλαβαν από το πρόγραμμα ProW (https://prowproject.eu/):

1. Στην πρώτη κλίμακα (SDQ), που σχετιζόταν με τις δυνατότητες και δυσκολίες των παιδιών, περιελάμβανε 25 ερωτήσεις με τρεις πιθανές απαντήσεις: "Δεν Ισχύει," "Ισχύει Κάπως" και "Ισχύει Σίγουρα.". ο Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ) είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιείται κυρίως στον τομέα της παιδοψυχιατρικής και της παιδοψυχολογίας για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς και της ψυχικής υγείας των παιδιών και των εφήβων. Το SDQ περιλαμβάνει ερωτήσεις που καλύπτουν ποικίλες πτυχές της συμπεριφοράς, των συναισθημάτων και των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Υπάρχουν εκδόσεις του SDQ για διάφορες ηλικιακές ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των εκδόσεων για παιδιά (4-17 ετών) και εφήβους (11-17 ετών).

   Το SDQ προσφέρει πληροφορίες σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς, την επίπτωση των συναισθηματικών διαταραχών, τις κοινωνικές σχέσεις και

τις ικανότητες προσαρμογής του παιδιού. Χρησιμοποιείται ευρέως σε ερευνητικά και κλινικά πλαίσια για την παρακολούθηση της ψυχικής υγείας των παιδιών, τον εντοπισμό ενδεχόμενων προβλημάτων και την αξιολόγηση της ανταπόκρισής τους σε διάφορα περιβάλλοντα (Goodman, 2001).

2. Στη δεύτερη κλίμακα (ASBI), που σχετιζόταν με τις προκοινωνικές υποκλίμακες, επικεντρωνόταν στην έκφραση και συμμόρφωση των παιδιών. Αυτή περιελάμβανε 25 ερωτήσεις με τρεις πιθανές απαντήσεις: "Σπάνια ή Ποτέ," "Όχι Συχνά" και "Σχεδόν Πάντα". Η κλίμακα ASBI για προκοινωνικές υποκλίμακες αξιολογεί διάφορες πτυχές της κοινωνικής συμπεριφοράς και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων σε παιδιά. Η κλίμακα περιλαμβάνει διάφορες δηλώσεις ή συμπεριφορές, και ο αξιολογητής (συνήθως γονείς, εκπαιδευτικοί ή άλλοι προσεγγιστικοί άνθρωποι) πρέπει να επιλέξει το βαθμό που αντιστοιχεί στο πώς συχνά εμφανίζεται η κάθε συμπεριφορά. Η κλίμακα περιλαμβάνει διάφορα υποκείμενα, όπως η ικανότητα να καταλαβαίνει τα αισθήματα των άλλων, η συμμόρφωση προς κανόνες, η ικανότητα να βοηθάει τα άλλα παιδιά, η εκφραστική συμπεριφορά κατά την αντιμετώπιση προτάσεων για παιχνίδια, και πολλές άλλες. Η κλίμακα αυτή βοηθά στην αξιολόγηση της κοινωνικής και επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παρακολούθηση της ανάπτυξής τους σε αυτόν τον τομέα (Hogan et al., 1992).

3. Τέλος, η τρίτη κλίμακα αξιολόγησης παιδικής συμπεριφοράς (CBRS) περιλάμβανε 32 ερωτήσεις και οι απαντήσεις κατηγοριοποιούνταν σε πέντε επίπεδα συχνότητας: "Ποτέ," "Σπάνια," "Μερικές φορές," "Συχνά/συνήθως" και "Πάντα.". Η κλίμακα αξιολόγησης παιδικής συμπεριφοράς (Child Behavior Rating Scale - CBRS) είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς παιδιών σε διάφορα περιβάλλοντα, όπως η σχολική τάξη, το σπίτι ή άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα. Ο στόχος του CBRS είναι να παρέχει μια αξιολόγηση των συμπεριφορικών χαρακτηριστικών των παιδιών, προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα η συμπεριφορά τους και να προσαρμοστούν ανάλογα οι διαφορετικοί τύποι υποστήριξης ή παρεμβάσεων. Συγκεκριμένα, η CBRS περιλαμβάνει ερωτήσεις ή δηλώσεις που αξιολογούν διάφορες πτυχές της συμπεριφοράς των παιδιών, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση, η συμμετοχή σε δραστηριότητες, η προσοχή, οι σχέσεις με

τους άλλους, και άλλες συμπεριφορές που είναι σημαντικές για τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Οι αξιολογητές, συνήθως γονείς, εκπαιδευτικοί ή άλλοι φροντιστές, απαντούν σε αυτές τις ερωτήσεις βαθμολογώντας τη συμπεριφορά του παιδιού. Το CBRS μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο αξιολόγησης για την παρακολούθηση της εξέλιξης της συμπεριφοράς του παιδιού σε διάφορα χρονικά σημεία ή ως μέσο για την αναγνώριση ειδικών αναγκών και τη σχεδίαση ατομικού προγράμματος υποστήριξης. (Bronson et al., 1990).

Η διαδικασία χορήγησης και εφαρμογής των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε μέσω Google Forms. Η μετάθεση των ερωτηματολογίων σε αυτή την ψηφιακή πλατφόρμα παρείχε την ευκολία στους συμμετέχοντες για την συμπλήρωσή τους και τη δυνατότητα της αυτόματης συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, εξοικονομώντας χρόνο και διευκολύνοντας την επεξεργασία των αποτελεσμάτων.

Οι συμμετέχοντες ήταν η νηπιαγωγός της τάξης που υλοποίησε την παρέμβαση, η βοηθός της και η νηπιαγωγός ενός άλλου τμήματος με παιδιά ίδιας ηλικίας, οι οποίοι δεν υποβλήθηκαν στην παρέμβαση και αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου. Αυτός ο σχεδιασμός επέτρεψε τη σύγκριση της συμπεριφοράς των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση για την εκτίμηση της επίδρασής της.

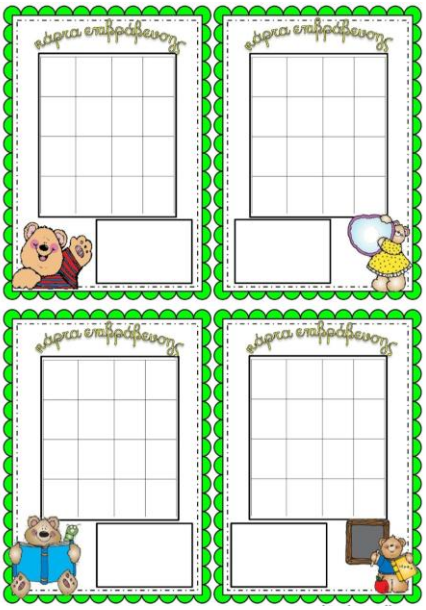
Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν δύο φορές: στην αρχή της παρέμβασης και στο τέλος της παρέμβασης. Η αρχική συμπλήρωση παρείχε μια εικόνα της αρχικής κατάστασης των παιδιών, ενώ η επαναληπτική συμπλήρωση στο τέλος της παρέμβασης αποτέλεσε μια σύγκριση για την αξιολόγηση τυχόν αλλαγών στη συμπεριφορά των παιδιών μετά την παρέμβαση.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες σε καθορισμένο χρονικό πλαίσιο που έχει καθοριστεί από τους ερευνητές και προσαρμόζεται στις ανάγκες των συμμετεχόντων. Επίσης, συμπληρώθηκαν με προσοχή και ακρίβεια για να εξασφαλιστούν αξιόπιστα αποτελέσματα.

5.4 Διαδικασία

Η παρέμβαση που χρησιμοποιήθηκε στην ερευνητική μελέτη επικεντρώνεται σε τρεις αξίες: την ασφάλεια, τη συνεργασία και τον σεβασμό στον άλλο. Η διαδικασία περιλάμβανε τη χρήση έντυπου υλικού και σχετικών δράσεων με αντίστοιχες επιβραβεύσεις για να ενισχυθούν αυτές οι αξίες στα παιδιά.

Αρχικά, οι παιδαγωγοί συζήτησαν με τα παιδιά τους κανόνες και τις συμπεριφορές που σχετίζονταν με τις αξίες της ασφάλειας, της συνεργασίας και του σεβασμού στον άλλο. Αυτοί οι κανόνες είχαν να κάνουν με την συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της παρεούλας και των διαλειμμάτων.



Για να ενισχύσουν αυτές τις αξίες, χρησιμοποιήθηκαν διάφορα κίνητρα και επιβραβεύσεις. Στην αξία της ασφάλειας, δημιουργήθηκαν τρία κουτιά με διαφορετικά κεράσματα. Τα παιδιά μπορούσαν να επιλέξουν κουτί ανάλογα με τον τρόπο που τήρησαν τους κανόνες ασφαλείας.

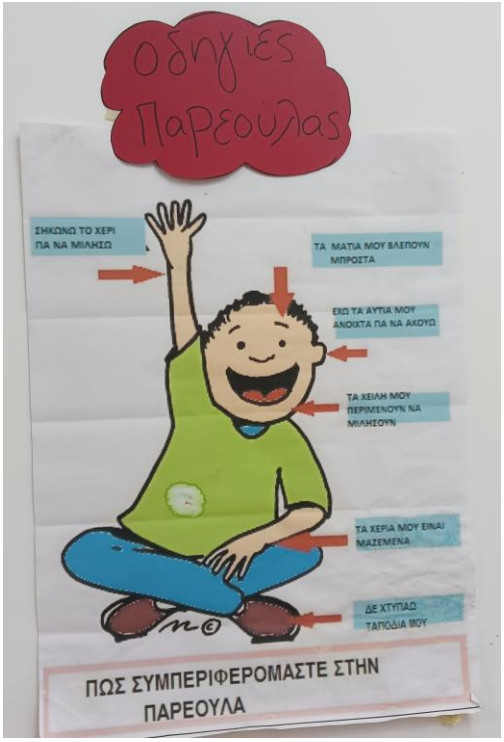
Επίσης, υπήρχαν κάρτες με εικόνες που υπενθύμιζαν τους κανόνες και τα παιδιά μπορούσαν να διαλέξουν κάρτα επιβράβευσης όταν τηρούσαν τους κανόνες ασφαλείας. Αυτό τους έδινε την ευκαιρία να μαζέψουν σφραγίδες και να ενισχύσουν τη θετική τους συμπεριφορά.

Στην αξία της συνεργασίας, διεξήχθη μία ομαδική εργασία με στόχο την ενίσχυση της ομαδικότητας και της συνεργασίας. Οι παιδαγωγοί χρησιμοποίησαν εικόνες για να υποδείξουν τις αναμενόμενες συμπεριφορές κατά την διάρκεια της παρεούλας.

Τα παιδιά προσπάθησαν να τηρήσουν αυτούς τους κανόνες και έλαβαν επιβραβεύσεις όπως το να καθίσουν ανάμεσα σε δύο φίλους ή να τραγουδήσουν το αγαπημένο τους τραγούδι.

Στην αξία του σεβασμού στον άλλο, χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μέθοδοι για να ενισχυθεί η θετική συμπεριφορά. Οι παιδαγωγοί ενθάρρυναν τα παιδιά να χρησιμοποιούν λέξεις σεβασμού και να τηρούν τους κανόνες συμπεριφοράς. Επιπλέον, υπήρχαν εικόνες με παιδιά που δείχνανε τις σωστές συμπεριφορές και ένα βάζο με γλυκά λογάκια, που χρησιμοποιούνταν ως επιβράβευση όταν κάποιο παιδί έδειχνε σεβασμό στον άλλο.

Επιπλέον, οι παιδαγωγοί είχαν δημιουργήσει μια γωνιά εξαργύρωσης πόντων όπου τα παιδιά μπορούσαν να εξαργυρώνουν τους πόντους που είχαν συγκεντρώσει μέσω των επιβραβεύσεων. Οι πόντοι αυτοί τους επιτρέπαν να επιλέξουν διάφορα παιχνίδια ή αντικείμενα ως επιπλέον επιβράβευση για την θετική τους συμπεριφορά.



Συνολικά, η παρέμβαση στηρίχτηκε σε συζητήσεις, ομαδικές εργασίες, εικόνες, κάρτες και επιβραβεύσεις, με στόχο την ενίσχυση των αξιών της ασφάλειας, της συνεργασίας και του σεβασμού στον άλλο μέσα στην τάξη και κατά τη διάρκεια της παρεούλας ή των διαλειμμάτων.

Η επικέντρωση στην θετική ενίσχυση και επιβράβευση της επιθυμητής συμπεριφοράς συνέβαλε στη δημιουργία θετικού περιβάλλοντος και ενθάρρυνε τα παιδιά να τηρούν τους κανόνες και τις αξίες.

Κεφάλαιο 6ο: Αποτελέσματα της έρευνας

Οι μεταβολές επίδοσης στις υποκλίμακες *Συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφορικάς, Υπερκινητικότητα, Προβλήματα* με τους συνομήλικους, Κοινωνικές Συμπεριφορές υπόκεινται στην κλίμακα αξιολόγησης SDQ και μετρούν τη διαφορά των ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση.

Οι μεταβολές επίδοσης στις υποκλίμακες *Αυτορρύθμιση στην τάξη, Διαπροσωπικές δεξιότητες, Κοινωνικό παιχνίδι-αλληλεπίδραση, Εμπλοκή και Κοινωνική επίλυση προβλημάτων* υπόκεινται στην κλίμακα αξιολόγησης CBRS και μετρούν τη διαφορά των ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση.

Οι μεταβολές επίδοσης στις υποκλίμακες *Συμμόρφωση/Προσαρμογή, Κοινωνική Συναισθηματική Συμπεριφορά και Αυτοπεποίθηση/Ανεξαρτησία* υπόκεινται στην κλίμακα αξιολόγησης ASBI και μετρούν τη διαφορά των ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση.

Πίνακας 1:Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των αξιολογήσεων στις υποκλίμακες του SDQ πριν και μετά την παρέμβαση στην Πειραματική Ομάδα (ΠΟ) και στην Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ)

Group Statistics

	ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συναισθηματικά προβλήματα _πριν	Πειραματική Ομάδα	20	8,1500	2,15883	,48273
	Ομάδα Ελέγχου	20	8,4500	2,16370	,48382
Συναισθηματικά προβλήματα_μετά	Πειραματική Ομάδα	20	5,9000	1,25237	,28004
	Ομάδα Ελέγχου	20	6,5000	1,00000	,22361
Προβλήματα διαγωγής _πριν	Πειραματική Ομάδα	20	8,7500	2,04875	,45811
	Ομάδα Ελέγχου	20	8,5500	1,46808	,32827
Προβλήματα διαγωγής _μετά	Πειραματική Ομάδα	20	6,1000	1,11921	,25026

	Ομάδα Ελέγχου	20	7,5000	1,19208	,26656
Υπερκινητικότητα _πριν	Πειραματική Ομάδα	20	9,5500	1,70062	,38027
	Ομάδα Ελέγχου	20	9,6000	1,35336	,30262
Υπερκινητικότητα _μετά	Πειραματική Ομάδα	20	5,9000	1,37267	,30694
	Ομάδα Ελέγχου	20	9,2500	1,11803	,25000
Προβλήματα με τους συνομήλικους_πριν	Πειραματική Ομάδα	20	9,3500	1,34849	,30153
	Ομάδα Ελέγχου	20	9,1500	1,22582	,27410
Προβλήματα με τους συνομήλικους_μετά	Πειραματική Ομάδα	20	6,5500	1,05006	,23480
	Ομάδα Ελέγχου	20	8,0000	,72548	,16222
Φιλοκοινωνικές Δεξιότητες _πριν	Πειραματική Ομάδα	20	9,6000	1,93037	,43164
	Ομάδα Ελέγχου	20	8,6500	2,71981	,60817
Φιλοκοινωνικές Δεξιότητες_μετά	Πειραματική Ομάδα	20	13,5500	1,35627	,30327
	Ομάδα Ελέγχου	20	9,4500	1,14593	,25624

1. **Συναισθηματικά προβλήματα πριν την Παρέμβαση:**
    - Η πειραματική ομάδα έχει μέση τιμή 8,15 με τυπική απόκλιση 2,16, ενώ η ελεγχόμενη έχει μέση τιμή 8,45 με τυπική απόκλιση 2,16.
2. **Συναισθηματικά προβλήματα μετά την Παρέμβαση:**
    - Η πειραματική ομάδα έχει μέση τιμή 5,9 με τυπική απόκλιση 1,25, ενώ η ελεγχόμενη έχει μέση τιμή 6,5 με τυπική απόκλιση 1.

3. **Προβλήματα διαγωγής πριν την Παρέμβαση:**

- Η πειραματική ομάδα έχει μέση τιμή 8,75 με τυπική απόκλιση 2,05, ενώ η ελεγχόμενη έχει μέση τιμή 8,55 με τυπική απόκλιση 1,47.

4. **Προβλήματα διαγωγής μετά την Παρέμβαση:**

    - Η πειραματική ομάδα έχει μέση τιμή 6,1 με τυπική απόκλιση 1,12, ενώ η ελεγχόμενη έχει μέση τιμή 7,5 με τυπική απόκλιση 1,19.

5. **Υπερκινητικότητα πριν την Παρέμβαση:**

    - Οι δύο ομάδες έχουν παρόμοιες μέσες τιμές (9,55 και 9,6) με διαφορετικές τυπικές αποκλίσεις.

6. **Υπερκινητικότητα μετά την Παρέμβαση:**

    - Η πειραματική ομάδα έχει μέση τιμή 5,9 με τυπική απόκλιση 1,37, ενώ η ελεγχόμενη έχει μέση τιμή 9,25 με τυπική απόκλιση 1,12.

7. **Προβλήματα με συνομήλικους πριν την Παρέμβαση:**

    - Η πειραματική ομάδα έχει μέση τιμή 9,35 με τυπική απόκλιση 1,35, ενώ η ελεγχόμενη έχει μέση τιμή 9,15 με τυπική απόκλιση 1,23.

8. **Προβλήματα με συνομήλικους μετά την Παρέμβαση:**

    - Η πειραματική ομάδα έχει μέση τιμή 6,55 με τυπική απόκλιση 1,05, ενώ η ελεγχόμενη έχει μέση τιμή 8 με τυπική απόκλιση 0,73.

9. **Φιλοκοινωνικές Δεξιότητες πριν την Παρέμβαση:**

    - Η πειραματική ομάδα έχει μέση τιμή 9,6 με τυπική απόκλιση 1,93, ενώ η ελεγχόμενη έχει μέση τιμή 8,65 με τυπική απόκλιση 2,72.

10. **Φιλοκοινωνικές Δεξιότητες μετά την Παρέμβαση:**

    - Η πειραματική ομάδα έχει μέση τιμή 13,55 με τυπική απόκλιση 1,36, ενώ η ελεγχόμενη έχει μέση τιμή 9,45 με τυπική απόκλιση 1,15.

Πίνακας 2: Ο πίνακας περιέχει αποτελέσματα από τον έλεγχο Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων και τον t-test για την ισότητα των μέσων των δύο ομάδων στις υποκλίμακες του SDQ πριν και μετά από τη παρέμβαση

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Συναισθηματικά προβλήματα_πριν	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	,017	,896	-,439	38	,663	-,30000	,68345	-1,68357	1,08357
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			-,439	38,000	,663	-,30000	,68345	-1,68357	1,08357
Συναισθηματικά προβλήματα_μετά	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	2,351	,133	-1,674	38	,102	-,60000	,35836	-1,32546	,12546
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			-1,674	36,226	,103	-,60000	,35836	-1,32663	,12663
Προβλήματα συμπεριφοράς _πριν	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	3,229	,080	,355	38	,725	,20000	,56359	-,94092	1,34092
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			,355	34,441	,725	,20000	,56359	-,94481	1,34481
Προβλήματα συμπεριφοράς _μετά	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	,004	,952	-3,829	38	,000	-1,40000	,36563	-2,14018	-,65982
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			-3,829	37,850	,000	-1,40000	,36563	-2,14027	-,65973
Υπερκινητικότητα _πριν	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	1,511	,226	-,103	38	,919	-,05000	,48599	-1,03383	,93383
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			-,103	36,176	,919	-,05000	,48599	-1,03546	,93546
Υπερκινητικότητα _μετά	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	,009	,925	-8,462	38	,000	-3,35000	,39587	-4,15139	-2,54861
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			-8,462	36,505	,000	-3,35000	,39587	-4,15247	-2,54753
Κοινωνική επίλυση προβλημάτων_πριν	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	,165	,687	,491	38	,626	,20000	,40750	-,62493	1,02493
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			,491	37,659	,626	,20000	,40750	-,62518	1,02518

Κοινωνική επίλυση προβλημάτων_μετά	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	2,721	,107	-5,081	38	,000	-1,45000	,28539	-2,02774	-,87226
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			-5,081	33,773	,000	-1,45000	,28539	-2,03013	-,86987
Διαπροσωπικές δεξιότητες_πριν	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	3,357	,075	1,274	38	,210	,95000	,74578	-,55975	2,45975
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			1,274	34,268	,211	,95000	,74578	-,56517	2,46517
Διαπροσωπικές δεξιότητες_μετά	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	,770	,386	10,327	38	,000	4,10000	,39703	3,29626	4,90374
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			10,327	36,970	,000	4,10000	,39703	3,29552	4,90448

Συναισθηματικά προβλήματα πριν:

- Ο έλεγχος Levene δείχνει ότι οι διακυμάνσεις είναι στατιστικά μη σημαντικές (Sig. = 0,896), επομένως χρησιμοποιείται η έκδοση με υποθετική ισότητα διακυμάνσεων. Ο t-test δεν ανιχνεύει σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων των δύο ομάδων (t = -0,439, Sig. = 0,663).

2. **Συναισθηματικά προβλήματα μετά:**

- Ο έλεγχος Levene δείχνει ότι οι διακυμάνσεις είναι στατιστικά μη σημαντικές (Sig. = 0,133), άρα χρησιμοποιείται πάλι η έκδοση με υποθετική ισότητα διακυμάνσεων. Υπάρχει μια τάση προς στατιστική σημαντικότητα για τη διαφορά στα μέσα (t = -1,674, Sig. = 0,102).

3. **Προβλήματα συμπεριφοράς πριν:**

- Ο έλεγχος Levene δείχνει ότι οι διακυμάνσεις είναι στατιστικά μη σημαντικές (Sig. = 0,080), και ο t-test δεν αναφέρει σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές των δύο ομάδων (t = 0,355, Sig. = 0,725).

4. **Προβλήματα συμπεριφοράς μετά:**

    - Ο έλεγχος Levene δείχνει στατιστικά μη σημαντικές διακυμάνσεις (Sig. = 0,952), ενώ ο t-test δείχνει σημαντική διαφορά στα μέσα (t = -3,829, Sig. = 0,000).

5. **Υπερκινητικότητα πριν:**

    - Ο έλεγχος Levene δείχνει στατιστικά μη σημαντικές διακυμάνσεις (Sig. = 0,226), και ο t-test δεν δείχνει σημαντική διαφορά στα μέσα (t = -0,103, Sig. = 0,919).

6. **Υπερκινητικότητα μετά:**

    - Ο έλεγχος Levene δείχνει στατιστικά μη σημαντικές διακυμάνσεις (Sig. = 0,925), ενώ ο t-test δείχνει σημαντική διαφορά στα μέσα (t = -8,462, Sig. = 0,000).

7. **Κοινωνική επίλυση προβλημάτων πριν:**

    - Ο έλεγχος Levene δείχνει στατιστικά μη σημαντικές διακυμάνσεις (Sig. = 0,687), και ο t-test δεν δείχνει σημαντική διαφορά στα μέσα (t = 0,491, Sig. = 0,626).

8. **Κοινωνική επίλυση προβλημάτων μετά:**

    - Ο έλεγχος Levene δείχνει στατιστικά μη σημαντικές διακυμάνσεις (Sig. = 0,107), ενώ ο t-test δείχνει σημαντική διαφορά στα μέσα (t = -5,081, Sig. = 0,000).

9. **Διαπροσωπικές δεξιότητες πριν:**

    - Ο έλεγχος Levene δείχνει τάση προς στατιστική σημαντικότητα για τις διακυμάνσεις (Sig. = 0,075), και ο t-test δείχνει ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στα μέσα (t = 1,274, Sig. = 0,210).

10. **Διαπροσωπικές δεξιότητες μετά:**

    - Ο έλεγχος Levene δείχνει στατιστικά μη σημαντικές διακυμάνσεις (Sig. = 0,386), και ο t-test δείχνει σημαντική διαφορά στα μέσα (t = 10,327, Sig. = 0,000).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των αξιολογήσεων στις υποκλίμακες του CBRS πριν και μετά την παρέμβαση στην Πειραματική Ομάδα (ΠΟ) και στην Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ)

Group Statistics

	ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αυτορρύθμιση στην τάξη _πριν	Πειραματική Ομάδα	20	28,5000	7,05244	1,57697
	Ομάδα Ελέγχου	20	22,3500	9,13222	2,04203
Αυτορρύθμιση στην τάξη _μετά	Πειραματική Ομάδα	20	38,6500	1,87153	,41849
	Ομάδα Ελέγχου	20	28,4000	1,60263	,35836
Διαπροσωπικές δεξιότητες _πριν	Πειραματική Ομάδα	20	22,6000	4,78374	1,06968
	Ομάδα Ελέγχου	20	19,1000	4,29075	,95944
Διαπροσωπικές δεξιότητες _μετά	Πειραματική Ομάδα	20	30,5000	2,13985	,47848
	Ομάδα Ελέγχου	20	24,1000	1,41049	,31539
Κοινωνικό παιχνίδι-αλληλεπίδραση _πριν	Πειραματική Ομάδα	20	20,4000	4,96726	1,11071
	Ομάδα Ελέγχου	20	15,8000	6,77923	1,51588
Κοινωνικό παιχνίδι-αλληλεπίδραση _μετά	Πειραματική Ομάδα	20	30,2500	1,77334	,39653
	Ομάδα Ελέγχου	20	22,3500	2,08440	,46609
Εμπλοκή _πριν	Πειραματική Ομάδα	20	12,8000	3,00175	,67121
	Ομάδα Ελέγχου	20	9,5000	4,63965	1,03746
Εμπλοκή _μετά	Πειραματική Ομάδα	20	17,9000	,96791	,21643
	Ομάδα Ελέγχου	20	13,2500	,85070	,19022
Κοινωνική επίλυση προβλημάτων _πριν	Πειραματική Ομάδα	20	10,9000	2,44734	,54724

	Ομάδα Ελέγχου	20	9,1500	3,77352	,84379
Κοινωνική επίλυση προβλημάτων _μετά	Πειραματική Ομάδα	20	15,0500	1,43178	,32016
	Ομάδα Ελέγχου	20	11,0000	1,25656	,28098

1. **Αυτορρύθμιση στην τάξη:**

    - Πριν: Η Πειραματική Ομάδα έχει μέση τιμή 28,50 με τυπική απόκλιση 7,05, ενώ η Ομάδα Ελέγχου έχει μέση τιμή 22,35 με τυπική απόκλιση 9,13. Μετά: Η Πειραματική Ομάδα έχει μέση τιμή 38,65 με τυπική απόκλιση 1,87, ενώ η Ομάδα Ελέγχου έχει μέση τιμή 28,40 με τυπική απόκλιση 1,60. Οι αυξήσεις είναι σημαντικές και αντικατοπτρίζουν την επίδραση της παρέμβασης.

2. **Διαπροσωπικές δεξιότητες:**

    - Πριν: Η Πειραματική Ομάδα έχει μέση τιμή 22,60 με τυπική απόκλιση 4,78, ενώ η Ομάδα Ελέγχου έχει μέση τιμή 19,10 με τυπική απόκλιση 4,29. Μετά: Η Πειραματική Ομάδα έχει μέση τιμή 30,50 με τυπική απόκλιση 2,14, ενώ η Ομάδα Ελέγχου έχει μέση τιμή 24,10 με τυπική απόκλιση 1,41. Και εδώ, οι αυξήσεις είναι σημαντικές.

3. **Κοινωνικό παιχνίδι-αλληλεπίδραση:**

    - Πριν: Η Πειραματική Ομάδα έχει μέση τιμή 20,40 με τυπική απόκλιση 4,97, ενώ η Ομάδα Ελέγχου έχει μέση τιμή 15,80 με τυπική απόκλιση 6,78. Μετά: Η Πειραματική Ομάδα έχει μέση τιμή 30,25 με τυπική απόκλιση 1,77, ενώ η Ομάδα Ελέγχου έχει μέση τιμή 22,35 με τυπική απόκλιση 2,08. Και σε αυτή την περίπτωση, οι αυξήσεις είναι σημαντικές.

4. **Εμπλοκή:**

- Πριν: Η Πειραματική Ομάδα έχει μέση τιμή 12,80 με τυπική απόκλιση 3,00, ενώ η Ομάδα Ελέγχου έχει μέση τιμή 9,50 με τυπική απόκλιση 4,64. Μετά: Η Πειραματική Ομάδα έχει μέση τιμή 17,90 με τυπική απόκλιση 0,97, ενώ η Ομάδα Ελέγχου έχει μέση τιμή 13,25 με τυπική απόκλιση 0,85. Και σε αυτή την περίπτωση, οι αυξήσεις είναι σημαντικές.

5. **Κοινωνική επίλυση προβλημάτων:**

- Πριν: Η Πειραματική Ομάδα έχει μέση τιμή 10,90 με τυπική απόκλιση 2,45, ενώ η Ομάδα Ελέγχου έχει μέση τιμή 9,15 με τυπική απόκλιση 3,77. Μετά: Η Πειραματική Ομάδα έχει μέση τιμή 15,05 με τυπική απόκλιση 1,43, ενώ η Ομάδα Ελέγχου έχει μέση τιμή 11,00 με τυπική απόκλιση 1,26. Και σε αυτή την περίπτωση, οι αυξήσεις είναι σημαντικές.

Πίνακας 4: Ο πίνακας περιέχει αποτελέσματα από τον έλεγχο Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων και τον t-test για την ισότητα των μέσων των δύο ομάδων στις υποκλίμακες του CBRS πριν και μετά από τη παρέμβαση.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Αυτορρύθμιση στην τάξη _πριν	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	2,404	,129	2,384	38	,022	6,15000	2,58006	,92694	11,37306
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			2,384	35,717	,023	6,15000	2,58006	,91595	11,38405

Αυτορρύθμιση στην τάξη _μετά	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	,226	,637	18,604	38	,000	10,25000	,55096	9,13465	11,36535
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			18,604	37,121	,000	10,25000	,55096	9,13378	11,36622
Διαπροσωπικές δεξιότητες _πριν	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	,905	,348	2,436	38	,020	3,50000	1,43692	,59111	6,40889
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			2,436	37,559	,020	3,50000	1,43692	,58999	6,41001
Διαπροσωπικές δεξιότητες _μετά	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	1,805	,187	11,168	38	,000	6,40000	,57308	5,23986	7,56014
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			11,168	32,889	,000	6,40000	,57308	5,23391	7,56609
Κοινωνικό παιχνίδι-αλληλεπίδραση _πριν	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	2,631	,113	2,448	38	,019	4,60000	1,87925	,79566	8,40434
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			2,448	34,837	,020	4,60000	1,87925	,78428	8,41572
Κοινωνικό παιχνίδι-αλληλεπίδραση _μετά	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	,006	,940	12,910	38	,000	7,90000	,61194	6,66119	9,13881
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			12,910	37,049	,000	7,90000	,61194	6,66014	9,13986

Εμπλοκή_πριν	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	4,363	,043	2,671	38	,011	3,30000	1,23565	,79855	5,80145
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			2,671	32,535	,012	3,30000	1,23565	,78468	5,81532
Εμπλοκή_μετά	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	,005	,941	16,138	38	,000	4,65000	,28814	4,06669	5,23331
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			16,138	37,384	,000	4,65000	,28814	4,06637	5,23363
Κοινωνική επίλυση προβλημάτων_πριν	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	6,719	,013	1,740	38	,090	1,75000	1,00571	-,28595	3,78595
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			1,740	32,581	,091	1,75000	1,00571	-,29713	3,79713
Κοινωνική επίλυση προβλημάτων_μετά	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	,903	,348	9,508	38	,000	4,05000	,42597	3,18768	4,91232
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			9,508	37,370	,000	4,05000	,42597	3,18720	4,91280

1. **Αυτορρύθμιση στην τάξη:**

   - Η δοκιμή Levene δείχνει ότι οι διακυμάνσεις δεν είναι ομοιόμορφες για τις δύο ομάδες πριν την παρέμβαση (F=2,404, p=0,129). Η t-δοκιμή δείχνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα μέσα των δύο ομάδων πριν την παρέμβαση (t=2,384, df=38, p=0,022), με την Πειραματική Ομάδα να έχει υψηλότερο μέσο από την Ομάδα Ελέγχου.

- Μετά την παρέμβαση, η δοκιμή Levene δείχνει και πάλι μη ομοιόμορφες διακυμάνσεις (F=0,226, p=0,637). Η t-δοκιμή δείχνει σημαντική διαφορά στα μέσα των δύο ομάδων (t=18,604, df=38, p<0,001), με την Πειραματική Ομάδα να έχει υψηλότερο μέσο από την Ομάδα Ελέγχου.

2. **Διαπροσωπικές δεξιότητες:**

   - Οι δοκιμές Levene (πριν: F=0,905, p=0,348, μετά: F=1,805, p=0,187) δείχνουν πάλι μη ομοιόμορφες διακυμάνσεις. Οι t-δοκιμές δείχνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα μέσα των ομάδων και πριν και μετά την παρέμβαση (πριν: t=2,436, df=38, p=0,020, μετά: t=11,168, df=38, p<0,001), με την Πειραματική Ομάδα να έχει υψηλότερα μέσα από την Ομάδα Ελέγχου.

3. **Κοινωνικό παιχνίδι-αλληλεπίδραση:**

   - Και πάλι, οι δοκιμές Levene (πριν: F=2,631, p=0,113, μετά: F=0,006, p=0,940) δείχνουν μη ομοιόμορφες διακυμάνσεις. Οι t-δοκιμές δείχνουν σημαντικές διαφορές στα μέσα των ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση (πριν: t=2,448, df=38, p=0,019, μετά: t=12,910, df=38, p<0,001), με την Πειραματική Ομάδα να έχει υψηλότερα μέσα από την Ομάδα Ελέγχου.

4. **Εμπλοκή:**

   - Και πάλι, μη ομοιόμορφες διακυμάνσεις (πριν: F=4,363, p=0,043, μετά: F=0,005, p=0,941). Οι t-δοκιμές δείχνουν σημαντικές διαφορές στα μέσα των ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση (πριν: t=2,671, df=38, p=0,011, μετά: t=16,138, df=38, p<0,001), με την Πειραματική Ομάδα να έχει υψηλότερα μέσα από την Ομάδα Ελέγχου.

5. **Κοινωνική επίλυση προβλημάτων:**

- Πάλι, μη ομοιόμορφες διακυμάνσεις (πριν: F=6,719, p=0,013, μετά: F=0,903, p=0,348). Οι t-δοκιμές δείχνουν σημαντικές διαφορές στα μέσα των ομάδων πριν και μετά την παρέμβαση (πριν: t=1,740, df=38, p=0,090, μετά: t=9,508, df=38, p<0,001), με την Πειραματική Ομάδα να έχει υψηλότερες τιμές από την Ομάδα Ελέγχου.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των αξιολογήσεων στις υποκλίμακες του ASBI πριν και μετά την παρέμβαση στην Πειραματική Ομάδα (ΠΟ) και στην Ομάδα Ελέγχου (ΟΕ)

Group Statistics

	ομάδα	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Συμμόρφωση/Προσαρμογή _πριν	Πειραματική Ομάδα	20	16,8500	3,55816	,79563
	Ομάδα Ελέγχου	20	12,2500	3,73990	,83627
Συμμόρφωση/Προσαρμογή _μετά	Πειραματική Ομάδα	20	20,9500	,22361	,05000
	Ομάδα Ελέγχου	20	18,1500	1,66307	,37187
Κοινωνική Συναισθηματική Συμπεριφορά _πριν	Πειραματική Ομάδα	20	20,9000	3,79612	,84884
	Ομάδα Ελέγχου	20	16,2000	3,95501	,88437
Κοινωνική Συναισθηματική Συμπεριφορά _μετά	Πειραματική Ομάδα	20	25,6500	,48936	,10942
	Ομάδα Ελέγχου	20	23,4000	1,75919	,39337
Αυτοπεποίθηση/Αν εξαρτησία_πριν	Πειραματική Ομάδα	20	11,5500	2,30503	,51542
	Ομάδα Ελέγχου	20	8,4500	2,87411	,64267
Αυτοπεποίθηση/Αν εξαρτησία_μετά	Πειραματική Ομάδα	20	14,1500	,81273	,18173
	Ομάδα Ελέγχου	20	13,5500	1,31689	,29447

1. **Συμμόρφωση/Προσαρμογή:**

    - Πριν την παρέμβαση, η Πειραματική Ομάδα έχει μέση τιμή 16,8500, με τυπική απόκλιση 3,55816, ενώ η Ομάδα Ελέγχου έχει μέση τιμή 12,2500, με τυπική απόκλιση 3,73990.
    - Μετά την παρέμβαση, η Πειραματική Ομάδα έχει μέση τιμή 20,9500, με πολύ χαμηλή τυπική απόκλιση 0,22361, ενώ η Ομάδα Ελέγχου έχει μέση τιμή 18,1500, με τυπική απόκλιση 1,66307.
    - Οι διαφορές πριν και μετά στις μέσες τιμές φαίνονται υψηλές και μάλιστα σημαντικές, ενισχύοντας την υπόθεση ότι η παρέμβαση επηρέασε τη Συμμόρφωση/Προσαρμογή.

2. **Κοινωνική Συναισθηματική Συμπεριφορά:**

    - Πριν την παρέμβαση, η Πειραματική Ομάδα έχει μέση τιμή 20,9000, με τυπική απόκλιση 3,79612, ενώ η Ομάδα Ελέγχου έχει μέση τιμή 16,2000, με τυπική απόκλιση 3,95501.
    - Μετά την παρέμβαση, η Πειραματική Ομάδα έχει μέση τιμή 25,6500, με πολύ χαμηλή τυπική απόκλιση 0,48936, ενώ η Ομάδα Ελέγχου έχει μέση τιμή 23,4000, με τυπική απόκλιση 1,75919.
    - Και πάλι, οι διαφορές πριν και μετά στις μέσες τιμές φαίνονται υψηλές και σημαντικές, υποδηλώνοντας ότι η παρέμβαση είχε επίδραση στην Κοινωνική Συναισθηματική Συμπεριφορά.

3. **Αυτοπεποίθηση/Ανεξαρτησία:**

    - Πριν την παρέμβαση, η Πειραματική Ομάδα έχει μέση τιμή 11,5500, με τυπική απόκλιση 2,30503, ενώ η Ομάδα Ελέγχου έχει μέση τιμή 8,4500, με τυπική απόκλιση 2,87411.
    - Μετά την παρέμβαση, η Πειραματική Ομάδα έχει μέση τιμή 14,1500, με χαμηλή τυπική απόκλιση 0,81273, ενώ η Ομάδα Ελέγχου έχει μέση τιμή 13,5500, με τυπική απόκλιση 1,31689.

- Οι διαφορές πριν και μετά στις μέσες τιμές είναι επίσης υψηλές, υποδηλώνοντας ότι η παρέμβαση είχε επίδραση στην Αυτοπεποίθηση/Ανεξαρτησία.

Συνολικά, οι διαφορές πριν και μετά την παρέμβαση είναι σημαντικές για όλες τις τρεις μετρήσεις, υποδηλώνοντας ότι η παρέμβαση είχε θετική επίδραση στις μεταβλητές αυτές.

Πίνακας 6: Ο πίνακας περιέχει αποτελέσματα από τον έλεγχο Levene για την ισότητα των διακυμάνσεων και τον t-test για την ισότητα των μέσων των δύο ομάδων στις υποκλίμακες του ASBI πριν και μετά από τη παρέμβαση.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
								Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference		Lower	Upper
Συμμόρφωση/Προσαρμογή_πριν	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	,019	,891	3,985	38	,000	4,60000	1,15428	2,26328	6,93672
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			3,985	37,906	,000	4,60000	1,15428	2,26309	6,93691
Συμμόρφωση/Προσαρμογή_μετά	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	38,175	,000	7,462	38	,000	2,80000	,37522	2,04041	3,55959
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			7,462	19,687	,000	2,80000	,37522	2,01651	3,58349
Κοινωνική Συναισθηματική Συμπεριφορά_πριν	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	,349	,558	3,834	38	,000	4,70000	1,22582	2,21846	7,18154
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			3,834	37,936	,000	4,70000	1,22582	2,21832	7,18168

Κοινωνική Συναισθηματική Συμπεριφορά_μετά	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	20,786	,000	5,511	38	,000	2,25000	,40830	1,42344	3,07656
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			5,511	21,923	,000	2,25000	,40830	1,40306	3,09694
Αυτοπεποίθηση/Ανεξαρτησία_πριν	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	1,404	,243	3,763	38	,001	3,10000	,82382	1,43226	4,76774
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			3,763	36,289	,001	3,10000	,82382	1,42967	4,77033
Αυτοπεποίθηση/Ανεξαρτησία_μετά	Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων	6,579	,014	1,734	38	,091	,60000	,34603	-,10050	1,30050
	Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων			1,734	31,640	,093	,60000	,34603	-,10516	1,30516

1. **Συμμόρφωση/Προσαρμογή:**

   - Ο έλεγχος Levene για ισότητα των διακυμάνσεων έχει στατιστική σημαντικότητα (F = 3,985, p = 0,000), οπότε χρησιμοποιούμε τη γραμμή "Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων". Ο δείκτης t είναι 3,985 με 38 βαθμούς ελευθερίας, και η διαφορά στις μέσες τιμές είναι στατιστικά σημαντική (p = 0,000). Η μέση διαφορά είναι 4,60000, με προσδιορισμό διακύμανσης 1,15428 και 95% διάστημα εμπιστοσύνης από 2,26328 έως 6,93672.

2. **Συμμόρφωση/Προσαρμογή (Μετά):**

   - Ο έλεγχος Levene δείχνει στατιστική σημαντικότητα (F = 7,462, p = 0,000), οπότε χρησιμοποιούμε τη γραμμή "Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων". Ο δείκτης t είναι 7,462 με 38 βαθμούς ελευθερίας, και η διαφορά στις μέσες τιμές είναι στατιστικά σημαντική (p = 0,000). Η μέση διαφορά είναι 2,80000, με προσδιορισμό διακύμανσης 0,37522 και 95% διάστημα εμπιστοσύνης από 2,04041 έως 3,55959.

3. **Κοινωνική Συναισθηματική Συμπεριφορά:**

    - Ο έλεγχος Levene δείχνει στατιστική σημαντικότητα (F = 3,834, p = 0,000), οπότε χρησιμοποιούμε τη γραμμή "Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων". Ο δείκτης t είναι 5,511 με 38 βαθμούς ελευθερίας, και η διαφορά στις μέσες τιμές είναι στατιστικά σημαντική (p = 0,000). Η μέση διαφορά είναι 4,70000, με προσδιορισμό διακύμανσης 1,22582 και 95% διάστημα εμπιστοσύνης από 2,21846 έως 7,18154.

4. **Κοινωνική Συναισθηματική Συμπεριφορά (Μετά):**

    - Ο έλεγχος Levene δείχνει στατιστική σημαντικότητα (F = 5,511, p = 0,000), οπότε χρησιμοποιούμε τη γραμμή "Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων". Ο δείκτης t είναι 5,511 με 38 βαθμούς ελευθερίας, και η διαφορά στις μέσες τιμές είναι στατιστικά σημαντική (p = 0,000). Η μέση διαφορά είναι 2,25000, με προσδιορισμό διακύμανσης 0,40830 και 95% διάστημα εμπιστοσύνης από 1,42344 έως 3,07656.

5. **Αυτοπεποίθηση/Ανεξαρτησία (Πριν):**

    - Ο έλεγχος Levene δείχνει στατιστική σημαντικότητα (F = 3,763, p = 0,001), οπότε χρησιμοποιούμε τη γραμμή "Μη Υποθετική Ισότητα Διακυμάνσεων". Ο δείκτης t είναι 3,763 με 38 βαθμούς ελευθερίας, και η διαφορά στις μέσες τιμές είναι στατιστικά σημαντική (p = 0,001). Η μέση διαφορά είναι 3,10000, με προσδιορισμό διακύμανσης 0,82382 και 95% διάστημα εμπιστοσύνης από 1,43226 έως 4,76774.

6. **Αυτοπεποίθηση/Ανεξαρτησία (Μετά):**

    - Ο έλεγχος Levene δείχνει στατιστική σημαντικότητα (F = 1,734, p = 0,093), αλλά το p-value είναι μεγαλύτερο από 0,05, οπότε δεν απορρίπτουμε την υπόθεση της ίσης διακύμανσης. Ο δείκτης t είναι 1,734 με 38 βαθμούς ελευθερίας, και η διαφορά στις μέσες τιμές δεν είναι στατιστικά σημαντική (p = 0,091). Η μέση διαφορά είναι 0,60000, με προσδιορισμό διακύμανσης 0,34603 και 95% διάστημα εμπιστοσύνης από -0,10050 έως 1,30050.

Κεφάλαιο 7ο: Συζήτηση των αποτελεσμάτων

7.1 Συζήτηση

Όσον αφορά στην κλίμακα SDQ, στον τομέα των «*Συναισθηματικών Προβλημάτων*», η πειραματική ομάδα κατέγραψε σημαντική μείωση, με τη μέση βαθμολογία να πέφτει από 8.15 σε 5.9. Αυτό υποδεικνύει ότι η παρέμβαση είχε θετική επίδραση στη μείωση των συναισθηματικών προβλημάτων στην πειραματική ομάδα. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου δεν εμφάνισε σημαντική μεταβολή, κρατώντας τα επίπεδα των προβλημάτων περίπου στα ίδια επίπεδα. Στον τομέα των «*Προβλημάτων Συμπεριφοράς*», παρατηρείται ότι και οι δύο ομάδες εμφανίζουν μείωση στα προβλήματα, αλλά η πειραματική ομάδα καταγράφει σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα (από 8.75 σε 6.1), ενώ η ομάδα ελέγχου παραμένει σταθερά σε μετρίους όρους. Όσον αφορά τις «*Διαπροσωπικές Δεξιότητες*», η πειραματική ομάδα παρουσιάζει σημαντική βελτίωση μετά την παρέμβαση, ενώ η ομάδα ελέγχου δείχνει λιγότερη έκφραση αλλαγών. Αυτό υποδηλώνει ότι η παρέμβαση επηρέασε θετικά τις διαπροσωπικές δεξιότητες στην πειραματική ομάδα. Συνολικά, η παρέμβαση φαίνεται να έχει θετική επίδραση στη μείωση των συναισθηματικών προβλημάτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς, καθώς και στη βελτίωση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων στην πειραματική ομάδα.

Όσον αφορά στην κλίμακα CBRS, στην «*αυτορρύθμιση στην τάξη*», η πειραματική ομάδα παρουσιάζει σημαντική αύξηση από 28.5 σε 38.65, ενώ η ομάδα ελέγχου παραμένει σε σταθερά χαμηλά επίπεδα. Αυτό υποδεικνύει ότι η παρέμβαση είχε θετική επίδραση στην αυτορρύθμιση της πειραματικής ομάδας. Στις «*διαπροσωπικές δεξιότητες*», παρατηρείται αυξημένη βελτίωση μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα, ενώ η ομάδα ελέγχου εμφανίζει μικρότερη αλλαγή. Αυτό υποδεικνύει ότι η παρέμβαση επηρέασε θετικά τις διαπροσωπικές δεξιότητες των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα. Στον τομέα του «*κοινωνικού παιχνιδιού-αλληλεπίδρασης*», η πειραματική ομάδα δείχνει αυξημένη βελτίωση, ενώ η ομάδα ελέγχου παραμένει σε χαμηλά επίπεδα. Αυτό υποδεικνύει ότι η παρέμβαση είχε θετική επίδραση στις κοινωνικές δεξιότητες και τον τρόπο αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων. Όσον αφορά στην «*εμπλοκή*», παρατηρείται αύξηση μετά την παρέμβαση στην πειραματική ομάδα, ενώ η ομάδα ελέγχου δείχνει επίσης βελτίωση, αλλά σε μικρότερο βαθμό.

Αυτό υποδεικνύει ότι η παρέμβαση είχε θετική επίδραση στο επίπεδο εμπλοκής και δραστηριοποίησης των συμμετεχόντων. Τέλος, στην «*κοινωνική επίλυση προβλημάτων*», η πειραματική ομάδα εμφανίζει σημαντική βελτίωση, ενώ η ομάδα ελέγχου δείχνει επίσης αύξηση, αλλά σε μικρότερο βαθμό. Αυτό υποδεικνύει ότι η παρέμβαση είχε θετική επίδραση στην κοινωνική συνεργασία και την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων των συμμετεχόντων. Συνολικά, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η παρέμβαση είχε σημαντική θετική επίδραση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμπεριφορών των συμμετεχόντων, ενισχύοντας την αυτορρύθμιση, τις διαπροσωπικές δεξιότητες, το κοινωνικό παιχνίδι, την εμπλοκή και την κοινωνική επίλυση προβλημάτων.

Τέλος, για την κλίμακα ASBI, σχετικά με τη «*συμμόρφωση/προσαρμογή*», παρατηρείται σαφής αύξηση στην πειραματική ομάδα μετά την παρέμβαση, από 16.85 σε 20.95, ενώ η ομάδα ελέγχου παρουσιάζει επίσης αύξηση αλλά σε μικρότερο βαθμό (από 12.25 σε 18.15). Οι τιμές των ανεξάρτητων δειγμάτων τεστ επιβεβαιώνουν τη σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες. Αυτό υποδεικνύει ότι η παρέμβαση ενισχύει τη συμμόρφωση και την προσαρμογή στην πειραματική ομάδα. Στην «*κοινωνική συναισθηματική συμπεριφορά*», παρατηρείται ανάλογη τάση, με την πειραματική ομάδα να εμφανίζει αυξημένη βελτίωση (από 20.9 σε 25.65) έναντι μικρότερης αύξησης στην ομάδα ελέγχου (από 16.2 σε 23.4). Τα αποτελέσματα των τεστ επιβεβαιώνουν και πάλι τη στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ των ομάδων, υποδεικνύοντας την επίδραση της παρέμβασης στην κοινωνική συναισθηματική συμπεριφορά των συμμετεχόντων. Όσον αφορά την «*αυτοπεποίθηση/ανεξαρτησία*», παρατηρείται σταθερότητα στην πειραματική ομάδα και μικρή αύξηση στην ομάδα ελέγχου. Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματα των τεστ υποδεικνύουν στατιστική σημαντικότητα στη διαφορά, υποδηλώνοντας ότι η παρέμβαση είχε επίπτωση στην αυτοπεποίθηση και ανεξαρτησία της πειραματικής ομάδας. Συνολικά, αυτά τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι η παρέμβαση επιφέρει θετικές αλλαγές στη συμμόρφωση/προσαρμογή, την κοινωνική συναισθηματική συμπεριφορά και την αυτοπεποίθηση/ανεξαρτησία των συμμετεχόντων, ενισχύοντας έτσι τις κοινωνικές και συναισθηματικές διαστάσεις τους.

Οι παρατηρούμενες βελτιώσεις στις δεξιότητες και τη συναισθηματική ευεξία των συμμετεχόντων μετά την παρέμβαση αναδεικνύουν την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής προσέγγισης που χρησιμοποιήθηκε. Οι αυξήσεις στην αυτοανάπτυξη υποδεικνύουν όχι μόνο την απόκτηση νέων δεξιοτήτων αλλά και την ενίσχυση της ικανότητας για αυτογνωσία και προσαρμογή στο περιβάλλον. Συνολικά, η εμβάθυνση στις σχέσεις, η αυξημένη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες και η ανάπτυξη προσωπικών ικανοτήτων προκύπτουν ως κύρια οφέλη της παρέμβασης. Αυτά τα αποτελέσματα ενδυναμώνουν την άποψη ότι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες μπορούν να επιφέρουν σημαντικές θετικές μεταβολές στην ανάπτυξη και την κοινωνική ευαισθησία των ατόμων.

7.2 Σύγκριση των ευρημάτων με τα ευρήματα άλλων συναφών ερευνών

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμπίπτουν με αυτά των Lewis et al. (2016), οι οποίοι αναδεικνύουν τη θετική συσχέτιση των SWPBS με τη μείωση της προβληματικής συμπεριφοράς και τη βελτίωση της επιθυμητής συμπεριφοράς.

Η παρούσα μελέτη ενισχύει επίσης τις ευρήματα των προηγούμενων ερευνών, όπως οι έρευνες των Lane et al. (2002), Little et al. (2010), Marchant et al. (2007), Wills et al. (2010), Ness, Sohlberg, & Albin (2011), Kamps et al. (2011) και Cheney et al. (2008). Αυτές οι μελέτες επιβεβαιώνουν ότι τα SWPBS έχουν θετική επίδραση σε μαθητές με προβληματικές συμπεριφορές σε διάφορες εκπαιδευτικές ρυθμίσεις, όπως δημοτικά σχολεία, σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δημόσια σχολεία.

Επιπροσθέτως, η έρευνα των Kamps et al. (2011) προσθέτει μια σημαντική συμπληρωματική πληροφορία. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας συμφωνούν και υποδεικνύουν ότι οι ομάδες παρέμβασης που σχετίζονται με τη λειτουργία της τάξης έχουν θετική επίδραση στη συμπεριφορά μαθητών με κίνδυνο εκδηλώσεων δυσαρμονικής συμπεριφοράς, ενισχύοντας τις συγκεντρωτικές συμπεριφορές και μειώνοντας τις διαταρακτικές συμπεριφορές.

Επίσης, η παρούσα μελέτη ενισχύει τα ευρήματα των Bradshaw et al. (2008) και Horner et al. (2009), που υπογραμμίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης, της τεχνικής υποστήριξης και του συντονισμού για την υψηλή εφαρμογή των SWPBS. Οι ερευνητές Bradshaw και συνεργάτες αναφέρουν ότι αυτοί οι παράγοντες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας υλοποίησης και διατήρησης του προγράμματος.

Η σύγκριση μεταξύ των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και της έρευνας των Fogt & Piripavel (2002) και George et al. (2013) αποδεικνύει ότι η εφαρμογή του καθολικού SWPBS έχει θετική επίδραση σε ποικίλες πτυχές της συμπεριφοράς των μαθητών, όπως η μείωση της εχθρικής συμπεριφοράς και η βελτίωση του κλίματος στην τάξη.

Τέλος, τα αποτελέσματα των ερευνών των Gresham et al. (2006), Ness et al. (2011) και Jones et al. (2018) παρέχουν πολλά κοινά ευρήματα με την παρούσα έρευνα, επιβεβαιώνοντας ότι η εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες, οι οργανωτικές δεξιότητες και ο αυτο-ρυθμιστικός έλεγχος μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση της διαταρακτικής συμπεριφοράς και στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών.

1. Συνολικά, Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δείχνουν ότι η παρέμβαση είχε σημαντική θετική επίδραση σε πολλούς τομείς της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής συμπεριφοράς, της εμπλοκής, της επίπονης συμπεριφοράς και πολλών άλλων παραμέτρων.

2. Ωστόσο, υπήρχαν και ορισμένοι τομείς, όπως η διαφορά στην τάξη και οι διαπροσωπικές δεξιότητες, όπου δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου.

3. Συνολικά, αυτά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η παρέμβαση είχε θετική επίδραση στη συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών, αλλά πιθανόν να χρειάζεται περαιτέρω ανάπτυξη και προσαρμογή για να βελτιωθούν και άλλοι τομείς, όπως η κοινωνική συμπεριφορά στην τάξη και οι διαπροσωπικές δεξιότητες.

Τα αποτελέσματα αυτά παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης και τη βελτίωση των προγραμμάτων που αφορούν την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Πρόκειται για μια καλή βάση για τη λήψη περαιτέρω αποφάσεων σχετικά με το πώς μπορούν να βελτιωθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα προς όφελος των παιδιών.

Κεφάλαιο 8ο: Συμπεράσματα

Η παρέμβαση που εφαρμόστηκε φαίνεται να επιφέρει σημαντικές θετικές επιδράσεις στους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας, όπως αναδεικνύεται από τους δείκτες των διαφόρων κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν για τη μέτρηση της συμπεριφοράς και της κοινωνικής δυναμικής. Συγκεκριμένα, οι κλίμακες SDQ, CBRS και ASBI κατέγραψαν σημαντική μείωση των προβλημάτων και αύξηση των θετικών χαρακτηριστικών σε πολλούς τομείς.

Η ενίσχυση των δεξιοτήτων φαίνεται να είναι ένα κεντρικό αποτέλεσμα της παρέμβασης. Οι συμμετέχοντες παρουσίασαν βελτιώσεις σε διάφορους τομείς δεξιοτήτων, που περιλαμβάνουν τις συναισθηματικές, κοινωνικές και προσωπικές τους ικανότητες. Αυτό υποδεικνύει ότι η εκπαιδευτική προσέγγιση που εφαρμόστηκε ήταν αποτελεσματική στην ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων των συμμετεχόντων.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε σημαντική ενίσχυση της κοινωνικής δυναμικής των συμμετεχόντων. Οι βελτιώσεις στους τομείς της κοινωνικής συναισθηματικής συμπεριφοράς, του κοινωνικού παιχνιδιού-αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής συνεργασίας υποδεικνύουν μια αυξημένη ικανότητα των συμμετεχόντων να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με άλλα άτομα σε κοινωνικές και συναισθηματικές καταστάσεις.

Περαιτέρω, η παρέμβαση φαίνεται να ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση και την ανεξαρτησία των συμμετεχόντων. Η σταθερότητα ή αύξηση της αυτοπεποίθησης υποδεικνύει μια αυξημένη αίσθηση εμπιστοσύνης και αυτογνωσίας στους συμμετέχοντες, ενώ η ανεξαρτησία τους δείχνει μια ενίσχυση της ικανότητάς τους να λαμβάνουν αποφάσεις και να δρουν αυτόνομα.

Η προαγωγή της κοινωνικής επιδεξιότητας αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την επιτυχημένη κοινωνική ενσωμάτωση και την αποτελεσματική διαχείριση των σχέσεων. Η παρέμβαση που εφαρμόστηκε φαίνεται να έχει συμβάλλει στην ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων μεταξύ των συμμετεχόντων. Οι βελτιώσεις στην κοινωνική συναισθηματική συμπεριφορά και το κοινωνικό παιχνίδι-αλληλεπίδραση έδειξαν μια αυξημένη ικανότητα για αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία με άλλα άτομα.

Η αύξηση της εμπλοκής των συμμετεχόντων υποδεικνύει μια ενίσχυση της δέσμευσής τους στο πλαίσιο των κοινωνικών δραστηριοτήτων και των σχέσεων. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερες και πιο θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και το περιβάλλον τους. Σχετικά με την αυτοπεποίθηση και την ανεξαρτησία, η σταθερότητα ή αύξηση που παρατηρήθηκε υποδεικνύει μια αυξημένη αίσθηση εμπιστοσύνης και αυτογνωσίας στους συμμετέχοντες. Αυτό μπορεί να ενισχύσει την ικανότητά τους να λαμβάνουν αποφάσεις και να δρουν αυτόνομα σε διάφορες καταστάσεις, προάγοντας έτσι την προσωπική τους ανάπτυξη και επιτυχία.

Συνολικά, αυτά τα αποτελέσματα υποδεικνύουν μια θετική επίδραση της παρέμβασης στην ανάπτυξη των συμμετεχόντων, ενισχύοντας τις κοινωνικές, συναισθηματικές και προσωπικές τους δεξιότητες και διασφαλίζοντας έτσι μια πιο επιτυχημένη ενσωμάτωση στο κοινωνικό περιβάλλον.

8.1 Περιορισμοί

Παρά την σημαντική συνεισφορά της παρούσας πρέπει να αναγνωριστούν ορισμένοι περιορισμοί που μπορεί να επηρεάσουν την ερμηνεία και τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα:

- Μέγεθος Δείγματος: Στην παρούσα έρευνα, ο αριθμός των παιδιών που συμμετείχαν ήταν περιορισμένος, συγκεκριμένα 40 (20 στην πειραματική ομάδα και 20 στην ομάδα ελέγχου). Αυτός ο περιορισμός μπορεί να επηρεάσει την γενίκευση των αποτελεσμάτων και να περιορίζει τον βαθμό στον οποίο μπορούμε να εφαρμόσουμε τα αποτελέσματα σε μεγαλύτερες ή πιο διαφορετικές ηλικιακές ομάδες.

- Ηλικία Δείγματος: Οι συμμετέχοντες παιδιά κινούνταν στην ηλικιακή ομάδα των 2,5 έως 3,5 ετών. Παρόλο που αυτό το εύρος ηλικίας επιτρέπει την έρευνα σε ένα συγκεκριμένο διάστημα της παιδικής ηλικίας, μπορεί να περιορίζει την εφαρμογή των αποτελεσμάτων σε άλλες ηλικιακές ομάδες. Συνεπώς, πρέπει να είμαστε προσεκτικοί στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων και να μην τα επεκτείνουμε υπερβολικά σε άλλες ηλικιακές ομάδες που δεν εμπίπτουν στο δείγμα μας.

- Περιορισμοί Δειγματοληψίας: Η επιλογή του δείγματος από έναν συγκεκριμένο ιδιωτικό παιδικό σταθμό μπορεί να έχει ορισμένους περιορισμούς. Η διαδικασία δειγματοληψίας δεν βασίζεται στην τυχαία επιλογή των συμμετεχόντων, και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε παραμετρική παραποίηση (selection bias). Ως αποτέλεσμα, οι συμμετέχοντες ενδέχεται να μην αντιπροσωπεύουν αποτελεσματικά τον συνολικό πληθυσμό των παιδιών που φοιτούν σε ιδιωτικούς παιδικούς σταθμούς.

8.2 Εκπαιδευτικές προτάσεις ή προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με βάση τους περιορισμούς που προκύπτουν από την παρούσα μελέτη, προτείνονται πιθανές προτάσεις για μελλοντική έρευνα:

- Επέκταση Δείγματος: Μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει το ίδιο θέμα σε μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος, συμπεριλαμβάνοντας περισσότερα παιδιά και πιθανώς διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, για να εξακριβώσει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων.
- Ποικιλία Ηλικιακών Ομάδων: Μελλοντική έρευνα μπορεί να περιλαμβάνει παιδιά από διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, ώστε να εξετάσει πώς οι παρεμβάσεις επηρεάζουν διαφορετικά ηλικιακά επίπεδα.
- Ποικιλία Σχολείων: Επιπλέον, μια ερευνητική προσέγγιση που περιλαμβάνει διαφορετικούς τύπους σχολείων (δημόσια, ιδιωτικά) θα μπορούσε να παράσχει πιο ευρεία γενίκευση των αποτελεσμάτων.
- Μεγαλύτερη Διάρκεια Μελέτης: Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να παρακολουθήσει την εξέλιξη της θετικής συμπεριφοράς σε μεγαλύτερη διάρκεια, παρέχοντας έτσι πιο λεπτομερή κατανόηση της διαδικασίας.

Με βάση τον σκοπό της έρευνας και τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν, μπορούν να διατυπωθούν ορισμένες εκπαιδευτικές προτάσεις και προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Ειδικότερα, λόγω του γεγονότος ότι τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι τα προγράμματα παρέμβασης έχουν θετική επίδραση. Έτσι, σχολεία και εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν προγράμματα θετικής συμπεριφοράς στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για να ενισχύσουν τη συμπεριφορά και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.

Μια άλλη εκπαιδευτική πρόταση είναι να μπορούν να λάβουν οι εκπαιδευτικοί εξειδικευμένη κατάρτιση για την ανάπτυξη και την υλοποίηση προγραμμάτων θετικής συμπεριφοράς, προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματικοί στην υποστήριξη των παιδιών με σκοπό τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν στενά με τους γονείς για την υποστήριξη της επέκτασης του προγράμματος θετικής συμπεριφοράς στο σπίτι, προκειμένου να ενισχυθεί η επίδραση σε όλους τους τομείς της ζωής του παιδιού.

Επιπλέον, η κατανόηση της διαδικασίας υλοποίησης και των παραγόντων που επηρεάζουν τη βιωσιμότητα του SWPBS μπορεί να δώσει σημαντικές προοπτικές για την περαιτέρω βελτίωση της επίδρασής του. Καθώς διασχίζουμε τον δρόμο προς μια πιο θετική και αποτελεσματική εκπαίδευση, η εμβάθυνση στις πτυχές αυτής της έρευνας μπορεί να φωτίσει τον δρόμο για ένα πιο ενδυναμωτικό και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό μέλλον. Άλλωστε, ποιο το νόημα της εκπαίδευσης αν δε βοηθά τα ίδια τα παιδιά;

Όσον αφορά στις προτάσεις για μελλοντική έρευνα, ενδιαφέρον θα είχε η μελέτη μακροπρόθεσμων αποτελεσμάτων: Μελλοντική έρευνα μπορεί να επικεντρωθεί στη μακροπρόθεσμη επίδραση των προγραμμάτων θετικής συμπεριφοράς, εξετάζοντας πώς επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη των παιδιών στον χρόνο.

Ακόμη, μια μελλοντική έρευνα μπορεί να συγκρίνει την αποτελεσματικότητα διαφορετικών παρεμβάσεων θετικής συμπεριφοράς για να καταλάβει ποιες προσεγγίσεις είναι πιο αποτελεσματικές.

Επιπλέον, μελλοντική έρευνα μπορεί να εξετάσει πώς η βελτίωση της θετικής συμπεριφοράς μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική επίδοση και την ακαδημαϊκή επίτευξη των παιδιών.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η εξερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχία των προγραμμάτων θετικής συμπεριφοράς, όπως η συμμετοχή των γονέων, η διάρκεια της παρέμβασης και η συνεργασία των σχολείων. Τα σχολεία μπορούν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα που προάγουν τη θετική συμπεριφορά, μέσω της διαμόρφωσης χώρων, ενισχύοντας τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Adler, P. A., & Adler, P. (1991). Stability and flexibility: Maintaining relations with organized and unorganized groups. In W. B. Shaffir & R. A. Stebbins (Eds.), *Experiencing fieldwork: An inside view of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Pearson.

Beaulieu, L., & Jimenez- Gomez, C. (2022). Cultural responsiveness in applied behavior analysis: Self- assessment. *Journal of Applied Behavior Analysis, 55*(2), 337-356.

Biglan, A. (2015). *The nurture effect: How the science of human behavior can improve our lives and our world.* New Harbinger.

Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Bevans, K. B., Ialongo, N., & Leaf, P. J. (2008). The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) on the organizational health of elementary schools. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 462.

Bronson, M. B., Goodson, B. D., Layzer, J. I., & Love, J. M. (1990). *Child Behavior Rating Scale*. Cambridge, MA: Abt Associates.

Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., . . . Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*, 4–16.

Cheney, D., Flower, A., & Templeton, T. (2008). Applying response to intervention metrics in the social domain for students at risk of developing emotional or behavioral disorders. *Journal of Special Education, 42*, 108–126.

Cook, C., Gresham, F., Kern, L., Barreras, R., Thornton, S., & Crews, S. (2008). Social skills training for secondary students with emotional and/or behavioral disorders: A review and analysis of the meta-analytic literature. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 16*, 131–144. doi:10.1177/1063426608314541.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2020). *Applied behavior analysis* (3rd ed.). Pearson.

Creswell, J. (2008). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση, ΣχΕΔιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης). Αθήνα: Έλλην.

Dew, A., Jones, A., Cumming, T., Horvat, K., Dillon Savage, I., & Dowse, L. (2017). *Understanding behaviour support practice guide: Children and young people (9–18 years) with developmental delay and disability*. UNSW.

Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality, 9*, 19–32.

Embry, D. D., & Biglan, A. (2008). Evidence-based kernels: Fundamental units of behavioral influence. *Clinical Child and Family Psychology Review, 11*(3), 75–113. https://doi.org/10.1007/s10567-008-0036- x.

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist, 36*, 103–112.

Epstein, M., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K., & Weaver, R. (2008). *Reducing behavior problems in the elementary school classroom: A practice guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

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*, 275–288.

Fogt, J. B., & Piripavel, C. M. D. (2002). Positive school-wide interventions for eliminating physical restraint and exclusion. *Reclaiming Children & Youth, 10*, 227–232.

Furlong, M., J., Gilman, R., Huebner, E., S. (2021). *Η θετική ψυχολογία στα σχολεία.* Παπαζήση.

Hogan, A., Scott, K. G., & Bauer, C.R. (1992) The adaptive social behavior inventroy (ASBI): A new assessment of social competence in high -risk three year olds. *Journal of Psychoeducational Assessment, 10,* 230-239.

Horner, R. H., & Kittelman, A. (2021). *Advancing the Large-Scale Implementation of Applied Behavior Analysis. Behavior and Social Issues.* doi:10.1007/s42822-021-00049-z

George, M. P., George, N. L., Kern, L., & Fogt, J. B. (2013). Threetiered support for students with EBD: Highlights of the universal tier. *Education & Treatment of Children, 36,* 47–62.

Gilberts, G., & Lignugaris-Kraft, B. (1997). Classroom management and instruction competencies for preparing elementary and special education teachers. *Teaching and Teacher Education, 13,* 597–610.

Goldstein, A. P., Mayer, G. R., Butterworth, T., Nafpaktitis, M., & Sulzer-Azaroff, B. (1996). *Preventing School Vandalism and Improving Discipline: A Three-Year Study. The Psychology of Vandalism*, 127-147.

Goodman. R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40* (11), 1337-1345.

Gresham, F. M., Van, M. B., & Cook, C. R. (2006). Social skills training for teaching replacement behaviors: Remediating acquisition deficits in at-risk students. *Behavioral Disorders, 31,* 363–377.

Hensley, M., Powell, W., Lamke, S., & Hartman, S. (2011). *The well-managed schools*. Boys Town, NE: Boys Town Press.

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,* 133–144.

Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. Individualized supports for students with problem behaviors. *Designing positive behavior plans*, 359, 390.

Ialongo, N., Poduska, J., Werthamer, L., & Kellam, S. (2001). The distal impact of two first-grade preventive interventions on conduct problems and disorder in early adolescence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 9*, 146–160.

Kamps, D., Wills, H. P., Heitzman-Powell, L., Laylin, J., Szoke, C., Petrillo, T., & Culey, A. (2011). Class-wide function-related intervention teams: Effects of group contingency programs in urban classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions, 13*, 154–167.

Kazdin, A. E. (2013). *Behavior modification in applied settings*. Waveland Press.

Kellam, S. G., Ling, X., Merisca, R., Hendricks Brown, C., & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology, 10*, 165–185.

Kincaid, D. , Dunlap, G. , Kern, L. , Lane, K. , Bambara, L. , Brown, F. , Fox, L. , & Knoster, T. (2016). Positive Behavior Support: A proposal for updating and refining the definition. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18*(2), 69–73. https://doi.org/10.1177/1098300715604826

Kilgus, S. P., Riley-Tillman, T. C., & Kratochwill, T. R. (2016). Establishing interventions via a theory-driven single case design research cycle. *School Psychology Review, 45*(4), 477-498.

Kittelman, A., Strickland-Cohen, M. K., Pinkelman, S. E., & McIntosh, K. (2020). *Variables Contributing to Abandonment and Readoption of SWPBIS. Journal of Positive Behavior Interventions, 22(2), 67–77.* doi:10.1177/1098300719888748

Langland, S., Lewis-Palmer, T., & Sugai, G. (1998). Teaching respect in the classroom: An instructional approach. *Journal of Behavioral Education, 8*, 245–262.

Lee, A., & Gage, N. A. (2020). Updating and expanding systematic reviews and meta-analyses on the effects of school-wide positive behaviour interventions and supports. *Psychology in Schools, 57*(1), 783–804. https://doi.org/10.1002/ pits.22336.

Lewis-Palmer, T., Sugai, G., & Larson, S. (1999). Using data to guide decisions about program implementation and effectiveness. *Effective School Practices, 17*(4), 47-53.

Lewis, T. J., McIntosh, K., Simonsen, B., Mitchell, B. S., & Hatton, H. L. (2017). Schoolwide systems of positive behavior support: Implications for students at risk and with emotional/behavioral disorders. *Aera Open*, *3*(2), 2332858417711428.

Lewis, T. J., Mitchell, B. S., Bruntmeyer, D. T., & Sugai, G. (2016). School-wide positive behavior support and response to intervention: System similarities, distinctions, and research to date at the universal level of support. Handbook of response to intervention: *The science and practice of multi-tiered systems of support*, 703-717.

Lewis, T. J., Garrison-Harrell L. (1999). Effective behavior support: Designing setting-specific interventions. *Effective School Practices*, *17*(4), 38–46.

Little, M. A., Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Story, M., & Sandmel, K. (2010). Self-regulated strategies development for persuasive writing in tandem with schoolwide positive behavioral support: Effects for second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Behavioral Disorders*, *35*, 157–179.

Lohrmann, S., Talerico, J., & Dunlap, G. (2004). Anchor the Boat: A classwide intervention to reduce problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *6*, 113–120.

Marchant, M. R., Solano, B. R., Young, K. R., Renshaw, T. L., Fisher, A. K., & Caldarella, P. (2007). Modifying socially withdrawn behavior: A playground intervention for students with internalizing behaviors. *Psychology in the Schools*, *44*, 779–794.

McDaniel, S. C., Bruhn, A. L., & George, H. P. (2020). Establishing the literature base of SWPBIS research in schools with large populations of underrepresented students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *64*(4), 290–300. https://doi.org/10.1080/1045988X.2020.1762158.

McDaniel, S. C., Robinson, C., & Houchins, D. E. (2016). The ffects of Check, Connect, and Expect on behavioral and academic growth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *24*, 42–53.

McGinnis, E., & Goldstein, A. (1997). *Skillstreaming the elementary school child*. Champaign, IL: Research Press.

McIntosh, K., Mercer, S. H., Nese, R. N., Strickland-Cohen, M. K., & Hoselton, R. (2016). Predictors of sustained implementation of school-wide positive behavioral interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions, 18*(4), 209-218.

Miltenberger, R. G. (2016). *Behavior modification: Principles and procedures* (6th ed.). Cengage Learning.

Mitchell, B. S., Hirn, R. G., & Lewis, T. J. (2017). Enhancing effective classroom management in schools: Structures for changing teacher behavior. *Teacher Education and Special Education, 40*(2), 140–153. https://doi.org/10.1177/0888406417700961.

Mitchell, B. S., Hatton, H. L., & Lewis, T. J. (2015). *Is there an evidence-base for school-wide positive behavior support*?. Invited presentation at the 2015 Council for Children with Behavioral Disorders conference.

Moore, T. C., Robertson, R. E., Maggin, D. M., Oliver, R. M., & Wehby, J. H. (2010). Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behavior. *Preventing School Failure, 54*, 172–178.

Ness, B. M., Sohlberg, M. M., & Albin, R. W. (2011). Evaluation of a second-tier classroom-based assignment completion strategy for middle school students in a resource context. *Remedial and Special Education, 32*(5), 406-416.

Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. (2011). *Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior*. Campbell Systematic Reviews.

O'Neill, R. E., Horner, R. H., Albin, R. W., Sprague, J. R., Storey, K., & Newton, J. S. (1997). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook.* Brooks/Cole Publishing Company.

Pisacreta, J., Tincani, M., Connell, J., & Axelrod, S. (2011). Increasing teachers' use of 1:1 praise-to-behavior correction ratio to decrease student disruption in general education classrooms. *Behavioral Interventions, 26*, 243–260.

Reddy, L.A., Fabiano, G. A., Dudek, C. M., & Hsu, L. (2013). Instructional and behavior management practices implemented by elementary general education teachers. *Journal of School Psychology, 51* 683–700.

Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15*(1), 39–50.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.

Ruef, M. B., Higgins, C., Glaeser, B. J., & Patnode, M. (1998). Positive behavioral support: Strategies for teachers. *Intervention in School and Clinic, 34*(1), 21-32.

Scheuermann, B., & Hall, J. A. (2008). *Positive behavioral supports for the classroom*. Pearson/Merrill Prentice Hall.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293–311.

Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). Achieving sustainable gains in happiness: Change your actions, not your circumstances. *Journal of Happiness Studies, 7*, 55–86. Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009).

Shoshani, A. & Slone, M. (2017). Positive Education for Young Children: Effects of a Positive Psychology Intervention for Preschool Children on Subjective Well Being and Learning Behaviors. *Front. Psychol. 8*:1866. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01866

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education & Treatment of Children, 31,* 351–380. doi:10.1353/etc.0.0007.

Snider, V. E., & Battalio, R. (2011). Application of academic design principles to social skills instruction. *Beyond Behavior, 20,* 10–19.

Sørlie, M-A., & Ogden, T. (2015). School-Wide Positive Behavior Support–Norway: Impacts on problem behavior and classroom climate. *International Journal of School & Educational Psychology, 3*(3), 202–217. 10.1080/21683603.2015.1060912.

Sørlie, M. A. (2021). Structural, cultural and instructional predictors essential to sustained implementation fidelity in schools: The School-Wide Positive Behavior Support Model (SWPBS). *International Journal of Educational Research Open, 2,* 100082.

Sprick, R. S., Knight, J., Reinke, W. M., & McKale, T. (2006). *Coaching classroom management: A toolkit for administrators and coaches.* Pacific Northwest Publishing.

Sprague, J. R., & Walker, H. M. (2005). *Safe and healthy schools. practical prevention strategies*. New York, NY: Guilford Press.

Sugai, G., & Horner, R. H. (2010). School-wide positive behavior support: Establishing a continuum of evidence based practices. *Journal of Evidence-Based Practices for Schools, 11*(1), 62-83.

Todd, A. W., Campbell, A. L., Meyer, G. G., & Horner, R. H. (2008). The effects of a targeted intervention to reduce problem behaviors: Elementary school implementation of check in—check out. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*(1), 46-55.

Trussell, R. P. (2008). Classroom universals to prevent problem behaviors. *Intervention in School and Clinic, 43*, 179–185.

Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., Guess, D., Lassen, S., McCart, A., Park, J., Riffel, L., Turnbull, R., & Warren, J. (2002). A blueprint for school wide positive behavior support: Implementation of three components. *Exceptional Children, 68*(3), 377-402.

Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2012). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: A randomized controlled effectiveness trial. *Archives of pediatrics & adolescent medicine, 166*(2), 149-156.

Wills, H., Kamps, D., Abbott, M., Bannister, H., & Kaufman, J. (2010). Classroom observations and effects of reading interventions for students at risk for emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 35*(2), 103-119.

Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis, 11*(2), 203-214.