

To be published

Kourea, L., Liasidou, A., & Fella, A. (2021). Developing a schoolwide framework of prevention, learning and behavior management: The example of schoolwide positive behavior supports. In G. Kougoumtzis & M. Sofologi (Eds). *Managing children and teenagers with deviant behavioral problems: Classroom crisis management strategies* (pp. XX-XX). Athens, Greece: Grigori Publishing. (In Greek)

Κεφάλαιο 12

Αναπτύσσοντας Ένα Συλλογικό Πλαίσιο Πρόληψης και Διαχείρισης Προβλημάτων
Μάθησης και Συμπεριφοράς στο Σχολείο:
Το Παράδειγμα του Σχολικού Συστήματος
Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς (ΠροΘεΣυ)

Λευκή Κουρέα, PhD
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Αγγέλα Λιασίδου, MA, Υποψήφια Διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Κύπρου

Αργυρώ Φελλά, PhD
Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Περίληψη

Η σχέση ανάμεσα στα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς έχει διερευνηθεί εκτενώς στην εκπαιδευτική έρευνα και έχει χαρακτηριστεί ως σχέση αμφίδρομη και στενή, με σοβαρό αντίκτυπο στη διδακτική πράξη. Παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν, στις πλείστες των περιπτώσεων, και προβλήματα συμπεριφοράς. Η μέχρι τώρα αντιμετώπιση των τέτοιων δυσκολιών στα σχολικά περιβάλλοντα ακολουθεί μια αποσπασματική και παραδοσιακή προσέγγιση, όπως την παροχή εξατομικευμένης στήριξης σε παιδιά με χρόνιες δυσκολίες, τη διεξαγωγή επιμορφώσεων προσωπικού, ή/και την παροχή συμβουλών από επαγγελματίες ψυχικής υγείας και ειδικής παιδαγωγικής προς το προσωπικό, το ίδιο το παιδί καθώς και την οικογένειά του. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα τέτοιων ενεργειών μπορεί να μεγιστοποιηθεί όταν όλες αυτές οι αποσπασματικές ενέργειες εντάσσονται και αναπτύσσονται σ' ένα πολυεπίπεδο και συλλογικό πλαίσιο πρόληψης στη σχολική μονάδα με έμφαση πρωτίστως την πρόληψη και τη διαχείριση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς. Σε αυτό το κεφάλαιο, αναλύουμε τις επιστημονικές αρχές του σχολικού πλαισίου πρόληψης και παραθέτουμε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα αυτό του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς.

Λέξεις-κλειδιά: προβλήματα μάθησης, προβλήματα συμπεριφοράς, πολυεπίπεδη στήριξη, πρωτογενής πρόληψη, δευτερογενής πρόληψη, τριτογενής πρόληψη

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον τόσο της ερευνητικής κοινότητας (Chandler & Dahlquist, 2006· Metzler, Biglan, Rusby, & Sprague 2001) όσο και των εθνικών φορέων εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού & Νεολαίας [Υ.Π.ΠΑ.Ν.], 2019) επικεντρώνεται στα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Πιο συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί και ακαδημαϊκοί κύκλοι εστιάζονται στη μελέτη διαφόρων παραγόντων, που

θέτουν τα παιδιά άμεσα σε κίνδυνο για ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς (π.χ., γονεϊκή κακοποίηση, αναποτελεσματική διδασκαλία με ασαφείς κανόνες) (Walker & Sprague, 1999), καθώς και στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για μείωση του αριθμού των παιδιών που βρίσκονται σε κίνδυνο ανάπτυξης τέτοιων προβλημάτων (Gresham, Sugai, & Horner, 2001· Lewis, Hudson, Richter, & Johnson, 2004).

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν τη στενή σχέση μεταξύ των προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης (π.χ., Al Otaiba & Fuchs, 2002· Morgan, Farkas, Tufis, & Sperling, 2008) τονίζοντας πως μαθητές που έχουν περιορισμένες μαθησιακές δεξιότητες είναι πολύ πιθανόν να παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και το αντίθετο. Αυτή η σχέση γίνεται πιο ξεκάθαρη και εντονότερη καθώς το παιδί προχωρά στο σχολικό σύστημα. Συγκεκριμένα, αρχικές δυσκολίες στον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα, οι οποίες εκδηλώνονται μέσω ελλειμματικής προσοχής ή μειωμένων κοινωνικών δεξιοτήτων, οδηγούν στην περιορισμένη συμμετοχή του παιδιού στο μάθημα της τάξης καθώς και στην αύξηση των μαθησιακών ελλειμμάτων. Από την άλλη, αρχικές δυσκολίες στον μαθησιακό τομέα, που παρουσιάζονται ως μη ανταπόκριση σε διδακτικές παρεμβάσεις ή μειωμένες δεξιότητες σχολικής ετοιμότητας, οδηγούν στην αύξηση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολείο (π.χ., κοινωνικός στιγματισμός, περιθωριοποίηση, στρες, κλπ.). Τονίζεται πως και στις δύο κατηγορίες αρχικών δυσκολιών, η πορεία της σχολικής επίδοσης του παιδιού μπορεί να βελτιωθεί όταν το σχολείο λειτουργεί προληπτικά και με πολυεπίπεδο τρόπο.

Παραδοσιακές Προσεγγίσεις Διαχείρισης των Προβλημάτων Μάθησης και Συμπεριφοράς

Η μελέτη αποτελεσματικών προσεγγίσεων στη διαχείριση των προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων έχει επηρεάσει τις τελευταίες δεκαετίες τα εκπαιδευτικά συστήματα τόσο σε επίπεδο χάραξης πολιτικής όσο και σε επίπεδο πρακτικής. Οι προσεγγίσεις που παραδοσιακά εφαρμόζονται από τα εκπαιδευτικά συστήματα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς μπορούν να συνοψιστούν σε δύο πεδία.

Το πρώτο πεδίο περιλαμβάνει μία συστοιχία πρακτικών, που εφαρμόζονται σε εξατομικευμένο επίπεδο σε παιδιά με σοβαρά ή/και χρόνια προβλήματα συμπεριφοράς. Αυτό σημαίνει ότι η εκδήλωση τέτοιων προβλημάτων συμπεριφοράς ωθεί τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν λύσεις πυροσβεστικού χαρακτήρα. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υιοθετούν αρνητικές τιμωρητικές προσεγγίσεις, όπως είναι η εφαρμογή συστήματος ποινών, οι αποβολές, η παραμονή στην τάξη κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, η αποστέρηση προνομίων (π.χ., Cameron & Sheppard, 2006· Skiba & Losen, 2016). Ένας σημαντικός αριθμός όμως ερευνητικών εργασιών καταλήγει ότι η εφαρμογή τέτοιων προσεγγίσεων για τη διαχείριση των χρόνιων προβλημάτων έχει βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα (π.χ., Brophy, 1996· Furlong, Morrison, & Dear, 1994· Ringer, Doerr, Hollenshead, & Wills, 1993), αφού επιτυγχάνει τον προσωρινό τερματισμό της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, όχι όμως την τροποποίησή της (Bear, 1995), ενώ μακροχρόνια προκαλεί αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Tobin, Sugai, & Colvin, 1996), συνδέεται με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις (Davis & Jordan, 1994) και ελλοχεύει αυξημένο κίνδυνο σχολικής εγκατάλειψης (Balfanz, Byrnes, & Fox, 2015).

Το δεύτερο πεδίο αφορά τις δράσεις στις οποίες προβαίνουν οι σχολικές διευθύνσεις για λήψη συμβουλευτικής και παροχών από ειδικό ή ομάδα ειδικών επιστημόνων (π.χ., σχολικών ψυχολόγων). Η αναποτελεσματικότητα των προαναφερθέντων πρακτικών για επίλυση των χρόνιων προβλημάτων συμπεριφοράς καθιστά αναγκαία τη συνεργασία του σχολείου με διεπιστημονική ομάδα για αξιολόγηση του παιδιού και κατάρτιση ενός εξατομικευμένου και δομημένου παρεμβατικού προγράμματος προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα χρόνια και σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς. Σύμφωνα με την ετήσια

έκθεση του Υ.Π.Π.Α.Ν., τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν μαζί με τα συναισθηματικά προβλήματα τη δεύτερη συχνότερη αιτία παραπομπής για διάγνωση από τις αρμόδιες υπηρεσίες. Κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017, λόγω χάρη, 565 παραπομπές που λήφθηκαν από την αρμόδια υπηρεσία αφορούσαν παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς (8,2% των συνολικών παραπομπών (Υ.Π.Π.Α.Ν., 2017). Επιπρόσθετα, τα σχολεία απευθύνονται σε ειδικούς επιστήμονες για την πραγματοποίηση επιμορφώσεων για θέματα που άπτονται των προβλημάτων συμπεριφοράς. Ερευνητικές όμως εργασίες δείχνουν ότι οι επιμορφώσεις δεν μεταβάλλουν τον τρόπο διαχείρισης των εκπαιδευτικών, αν δε συνδυαστούν με την κατάλληλη τεχνική υποστήριξη και καθοδήγηση (Reinke et al., 2014).

Τα δύο αυτά πεδία συγκεντρώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς παρουσιάζουν τις προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στα σημερινά μας σχολεία αναφορικά με τη διαχείριση των προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς. Σε κάθε περίπτωση όμως οι πρακτικές που εντοπίζονται έχουν πυροσβεστικό χαρακτήρα, στοχεύουν στην αποσπασματική διαχείριση των δυσκολιών και στερούνται διάρκειας και βιωσιμότητας. Για τον σκοπό αυτό, η κάθε σχολική μονάδα καλείται να αναδιοργανωθεί και να αναπτύξει δομημένο σχέδιο δράσης που να στοχεύει στην πολυεπίπεδη στήριξη των κοινωνικών και μαθησιακών αναγκών όλων των μαθητών έχοντας την κατάλληλη εξωτερική τεχνική υποστήριξη σε διάφορα στάδια εφαρμογής.

Σχολικά Συστήματα Πολυεπίπεδης Στήριξης

Σε αναπτυγμένες χώρες έχουν σχεδιαστεί και εφαρμόζονται σχολικά συστήματα, τα οποία δίνουν έμφαση στην παροχή συνεχούς στήριξης στον γνωστικό (National Center for Learning Disabilities, 2020) και κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα (OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2020). Αυτή η διαρκής στήριξη ακολουθά το μοντέλο της Δημόσιας Υγείας (Simeonsson, 1994), το οποίο επικεντρώνεται στα τρία επίπεδα πρόληψης: την πρωτογενή (ανάπτυξη πυρηνικών δεξιοτήτων σε όλα τα παιδιά), τη δευτερογενή (στήριξη δυσκολιών μερίδας μαθητικού πληθυσμού) και την τριτογενή (στήριξη μεμονωμένων περιπτώσεων με χρόνιες και πολύπλοκες δυσκολίες).

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται δύο κυρίαρχα σχολικά πλαίσια που ακολουθούν τα τρία επίπεδα πρόληψης και έχουν εφαρμοστεί σε σχολικές μονάδες. Για παράδειγμα, το μοντέλο που δίνει έμφαση στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα και έχει μελετηθεί εκτενώς τα τελευταία 20 χρόνια είναι το σχολικό σύστημα Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς (ΠροΘεΣυ) (OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2020). Η επόμενη ενότητα δίνει αναλυτική παρουσίαση του συγκεκριμένου συστήματος. Ένα δεύτερο μοντέλο, που έχει προταθεί για στήριξη των μαθησιακών και γνωστικών δυσκολιών των παιδιών, είναι το μοντέλο της Ανταπόκρισης στην Παρέμβαση (Response to Intervention) (Brown-Chidsey & Steege, 2005). Το συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο εφαρμόζεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (π.χ., Γλώσσα, Μαθηματικά) τα τελευταία 20 χρόνια με σκοπό την παροχή άμεσης και σαφούς διδασκαλίας σε όλα τα παιδιά και τη συνεχή παρακολούθηση της πορείας τους. Εκείνες οι περιπτώσεις παιδιών που δεν ανταποκρίνονται ικανοποιητικώς στο πλαίσιο της διδασκαλίας στη γενική τάξη χρειάζονται περισσότερη στήριξη είτε σε μικρές ομάδες είτε εξατομικευμένα. Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει προταθεί, επίσης, ως ο νέος τρόπος διάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών μιας και λειτουργεί προληπτικά έναντι του παραδοσιακού μοντέλου διάγνωσης που κάνει λόγο για αξιολόγηση των παιδιών, εφόσον έχουν αποτύχει μαθησιακά για τουλάχιστον 2-3 χρόνια στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μετά από δύο δεκαετίες εφαρμογής των δύο πιο πάνω σχολικών συστημάτων πρόληψης, η ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα έρχεται να προτείνει την ενοποίηση των δύο σχολικών συστημάτων ώστε αυτό το ολιστικό σχολικό πλαίσιο πρόληψης (multi-tiered systems of support) να επικεντρώνεται ταυτόχρονα και ισότιμα στον γνωστικό και στον

κοινωνικο-συναισθηματικό άξονα. Αυτές οι προσπάθειες εφαρμογής ξεκίνησαν την τελευταία δεκαετία και σε αυτή τη χρονική στιγμή διάφορες σχολικές περιφέρειες σε αναπτυγμένες χώρες, όπως στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α.) προχωρούν σε συστημικές αλλαγές για να εφαρμόσουν το ολιστικό πολυεπίπεδο πλαίσιο πρόληψης και στήριξης παιδιών (McIntosh & Goodman, 2016).

Σύμφωνα με τους McIntosh και Goodman (2016) η πολυεπίπεδη στήριξη διέπεται από τις εξής επιστημονικές αρχές:

- 1) Τα σχολεία καλούνται να εφαρμόσουν στρατηγικές που παρουσιάζουν επιστημονική θεμελίωση (evidence-based practices). Καθημερινά οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν ποικίλες στρατηγικές και πρακτικές για τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Ωστόσο αυτό που είναι, πλέον, σημαντικό είναι η χρήση πρακτικών που έχουν αποδειχθεί μέσα από την επιστημονική έρευνα πως είναι αποτελεσματικές στη σχολική πρόοδο των παιδιών (π.χ., Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, 2000· Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers, & Sugai, 2008). Οι αναγνώστες προτρέπονται να διαβάσουν τέτοιες στρατηγικές στο κεφάλαιο 13.
- 2) Η αποτελεσματική και σαφής διδασκαλία λειτουργεί ως πρόληψη. Άρα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιοποιούν στρατηγικές που αυξάνουν την ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών ώστε να είναι σε θέση να λαμβάνουν ευκαιρίες εξάσκησης (π.χ., Kourea, Cartledge, & Musti-Rao, 2007· Kourea, Konrad, & Kazolia, 2019).
- 3) Οι εκπαιδευτικοί, σε ένα πολυεπίπεδο σύστημα πρόληψης, εργάζονται συλλογικά μέσα από τη δημιουργία συγκεκριμένων ομάδων εργασίας για τη στήριξη των αναγκών των παιδιών σε κάθε επίπεδο πρόληψης.
- 4) Η εφαρμογή διαδικασιών και στρατηγικών παρακολουθείται με τρόπο ώστε να βελτιώνεται η ποιότητα των διδακτικών παρεμβάσεων. Όταν η εφαρμογή στρατηγικών υποφέρει, τότε τα μαθησιακά και κοινωνικά αποτελέσματα ενδέχεται να μην είναι τα αναμενόμενα.
- 5) Είναι απαραίτητο να συλλέγονται δεδομένα της μαθησιακής και κοινωνικής προόδου των παιδιών ώστε να λαμβάνονται αποφάσεις για τη σχολική πρόοδό τους στη βάση αντικειμενικών κριτηρίων.
- 6) Η βελτίωση των γνωστικών καθώς και των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων αποτελεί μέρος του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

Ένα Παράδειγμα Πολυεπίπεδης Κοινωνικο-Συναισθηματικής Στήριξης Παιδιών: Το Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς (ΠροΘεΣυ)

Το Σχολικό Σύστημα ΠροΘεΣυ (*School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports*) δεν χαρακτηρίζεται ως ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα αλλά μια προσέγγιση ή πρακτική (Horner, Sugai, & Anderson, 2010· Lewis & Sugai, 1999), που δίνει το οργανωτικό και λειτουργικό πλαίσιο σε μια σχολική μονάδα για να στηρίξει την κοινωνικο-συναισθηματική και μαθησιακή συμπεριφορά όλων των παιδιών, χρησιμοποιώντας μη τιμωρητικές και ερευνητικά θεμελιωμένες πρακτικές (Madigan, Cross, Smolkowski, & Strycker, 2016).

Η στήριξη και διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών παρέχεται σε ένα συνεχές με επίκεντρο την αναδόμηση του σχολικού πλαισίου. Συγκεκριμένα, μέσω του ΠροΘεΣυ, οι εκπαιδευτικοί, υπό την καθοδήγηση της ενδοσχολικής ομάδας-πυρήνα, προβαίνουν σε περιβαλλοντικές τροποποιήσεις και διδακτικές παρεμβάσεις για να αυξηθούν οι επιθυμητές κοινωνικές συμπεριφορές όλων των παιδιών και όχι μόνο αυτών που παρουσιάζουν χρόνια

προβλήματα συμπεριφοράς (Alberto & Troutman, 2013· Colvin, 2007). Δίνεται έμφαση στο πώς το σχολικό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένου και της τάξης, μπορεί να τροποποιηθεί ώστε να βοηθήσει το παιδί να σταματήσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά (π.χ., να διακόπτει συστηματικά το μάθημα) (Sprick, 2009). Για τον σκοπό αυτό, στο ΠροΘεΣυ ακολουθείται η λογική της επίλυσης προβλήματος με έμφαση την ανάπτυξη θετικής αλληλεπίδρασης και κοινής ορολογίας σε θέματα διαχείρισης συμπεριφοράς ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους (εκπαιδευτικοί, διευθυνση, γονείς, παιδιά) της σχολικής κοινότητας. Τα προβλήματα συμπεριφοράς που προκύπτουν σε μια σχολική μονάδα αντιμετωπίζονται από το διδακτικό προσωπικό ως κοινωνικά λάθη, τα οποία διορθώνονται με διδακτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί: α) διδάσκουν με σαφή και άμεσο τρόπο τις επιθυμητές συμπεριφορές (δηλαδή τις κοινωνικές δεξιότητες και ρουτίνες), β) επικεντρώνονται συστηματικά στις επιθυμητές συμπεριφορές των παιδιών αναγνωρίζοντας τις λεκτικά και μη-λεκτικά και γ) παρέχουν συγκεκριμένη θετική ανατροφοδότηση (Madigan et al., 2016). Με αυτόν τον τρόπο, η έμφαση μετατοπίζεται από την άμεση επιβολή τιμωρίας – όταν προκύψει πρόβλημα συμπεριφοράς- στην παροχή διδακτικών ευκαιριών για εξάσκηση των κοινωνικών λαθών των παιδιών. Μέσω της συνεχούς εξάσκησης των επιθυμητών συμπεριφορών και της συχνής θετικής και συγκεκριμένης ανατροφοδότησης, ο διδακτικός χρόνος μεγιστοποιείται αφού μειώνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς (Horner & Sugai, 2015).

Βασική παραδοχή του συστήματος ΠροΘεΣυ είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να τροποποιήσουν το οικογενειακό περιβάλλον ενός παιδιού ή να αναγκάσουν το παιδί να συμπεριφέρεται όπως οι ίδιοι επιθυμούν. Ταυτόχρονα, τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών για εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς είναι περιορισμένα και γι' αυτό το οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον καλείται να αναδιοργανωθεί με τρόπο που θα υποστηρίξει τη διδασκαλία, προωθεί την ενθάρρυνση και την αναγνώριση των κοινωνικών συμπεριφορών. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται η πιθανότητα να γενικεύσουν, να διατηρήσουν και να εσωτερικεύσουν τις κοινωνικές συμπεριφορές (Horner & Sugai, 2015).

Πυρηνικά Στοιχεία του ΠροΘεΣυ: Πρακτικές, Δομές, Δεδομένα

Όπως προαναφέρθηκε, το ΠροΘεΣυ είναι πλαίσιο πρόληψης και διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς και αυτό σημαίνει πως κάθε σχολική μονάδα καλείται να αναπτύξει τα θεμέλια αυτής της συλλογικής προσέγγισης (βλ. Διάγραμμα 1). Τα πυρηνικά στοιχεία του ΠροΘεΣυ στηρίζονται σε επιστημονικές αρχές από τον χώρο της Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, της Δημόσιας Υγείας, της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής. Για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των τριών βασικών στοιχείων απαιτείται, εκ των προτέρων, το προσωπικό του σχολείου (διδακτικό προσωπικό και διευθυνση) να έχει καθορίσει τους επιδιωκόμενους στόχους (γενικούς και ειδικούς) για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Αν οι συγκεκριμένοι στόχοι επικεντρώνονται στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τότε το προσωπικό προχωρεί στην εφαρμογή του συστήματος ΠροΘεΣυ (Sugai & Horner, 2009). Για την επίτευξη των στόχων, το προσωπικό αναπτύσσει τρία θεμελιώδη στοιχεία:

1. επιλογή στρατηγικών και πρακτικών με επιστημονική τεκμηρίωση που στοχεύουν στη στήριξη της συμπεριφοράς των παιδιών.
2. καθορισμός διαδικασιών που να στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην ορθή και ποιοτική εφαρμογή των πρακτικών και της αξιολόγησης των σχολικών στόχων.
3. καθορισμός του τρόπου αξιολόγησης της ποιότητας εφαρμογής των πρακτικών καθώς και των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας (π.χ., μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς, βελτίωση σχολικού κλίματος). Η συλλογή δεδομένων (π.χ., ερωτηματολόγια, παρατηρήσεις, πρακτικά συνεδριάσεων, κ.λπ.) μέσω κοινής αξιολόγησης συμβάλει ώστε το προσωπικό να πάρει αποφάσεις και να αξιολογήσει την

ποιότητα εφαρμογής της διαδικασίας. Ουσιαστικά, τα δεδομένα παρουσιάζουν την υπάρχουσα πορεία των πρακτικών, φανερώνουν εάν χρειάζεται αλλαγή και αξιολογούν την επίδραση των πρακτικών και των δράσεων στα μαθησιακά αποτελέσματα.



Διάγραμμα 1. Πυρηνικά στοιχεία ΠροΘεΣυ

Ερευνητική θεμελίωση του συστήματος

Η αποτελεσματικότητα του πολυεπίδεδου συστήματος ΠροΘεΣυ έχει διερευνηθεί εκτενώς μέσα από πειραματικές έρευνες (π.χ., Horner et al., 2009· Waasdorp, Bradshaw, & Leaf, 2012) καθώς και μελέτες περίπτωσης (π.χ., Menendez, Payne, & Mayton, 2008) σε διάφορες χώρες ανά το παγκόσμιο. Συγκεκριμένα, το πλαίσιο ΠροΘεΣυ ξεκίνησε στις Η.Π.Α. (Lewis & Sugai, 1999) και επεκτάθηκε σε άλλες αναπτυγμένες χώρες, όπως Καναδά (McIntosh, Moniz, Craft, Golby, & Steinwand-Deschambeault, 2014), Νορβηγία (Ogden, Sørliie, Arnesen, & Meek-Hansen, 2012· Sørliie & Ogden, 2007), Ολλανδία (Nelen, Blonk, Scholte, & Denessen, 2019), Φινλανδία (Narhi, Kiiski, Peitso, & Savolainen, 2015), Κύπρο (Kourea & Phtiaka, 2020), Γερμανία (Broecher, 2015), Αυστραλία (Poed, & Whitefield, 2020), κ.λπ. Σε κάθε εθνική εφαρμογή, η έμφαση είναι στην προσαρμογή και ζύμωση των τριών πυρηνικών στοιχείων μέσα στο κοινωνικο-πολιτισμικό, γλωσσικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο της κάθε χώρας.

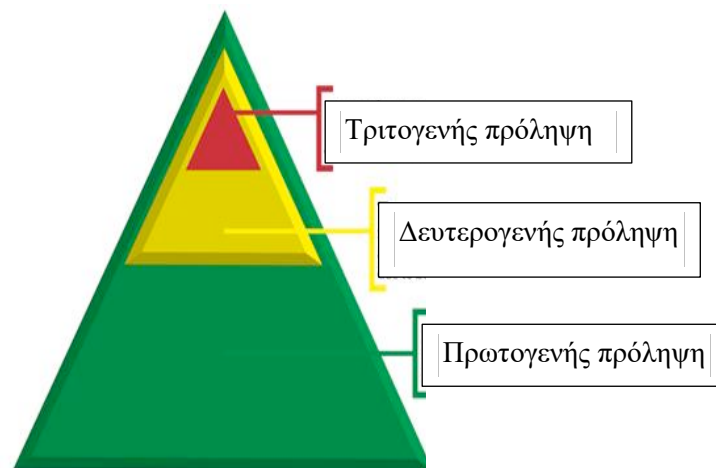
Η μέχρι τώρα εφαρμογή του συστήματος σε πρωτοβάθμια (π.χ., Bradshaw, Koth, Bevans, Ialongo, & Leaf, 2008· Horner, et al., 2009) καθώς και σε δευτεροβάθμια εκπαίδευση (π.χ., Bohanon, Flannery, Malloy, & Fenning, 2009· Flannery, Frank., Kato, Doren, & Fenning, 2013) έχει παρουσιάσει θετικά αποτελέσματα που αφορούν στην αύξηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, στη μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς (π.χ., Lassen, Steele, & Sailor, 2006· Nelson, Martella, & Marchand-Martella, 2002) καθώς και περιστατικών εκφοβισμού (Ross & Horner, 2009· Waasdorp et al., 2012), στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Bohanon et al., 2009· Coffey & Horner 2012· Sugai & Horner, 2002) και στην αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (π.χ., Lassen et al., 2006· Lusielli, Putnam, Handler, & Feinberg, 2005).

Ερευνητικά αποτελέσματα καταδεικνύουν πως η εφαρμογή του ΠροΘεΣυ σε μια σχολική μονάδα αυξάνει τη συλλογικότητα και την οργανωτική ικανότητα του προσωπικού (Bradshaw et al., 2008) και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν αυτεπάρκεια στη διαχείριση της τάξης (Ross, Romer, & Horner, 2012). Σημαντικό ερευνητικό τεκμήριο αποτελεί και η αύξηση της ισότιμης συμμετοχής των παιδιών με αναπηρία στο πλαίσιο του ΠροΘεΣυ (Vincent & Tobin, 2012), αφού διδάσκονται και καλλιεργούνται αξίες, όπως ο σεβασμός και η συνεργασία.

Πολυεπίπεδη στήριξη του συστήματος ΠροΘεΣυ

Η πολυεπίπεδη εφαρμογή του ΠροΘεΣυ αφορά στην πρόληψη και στην έγκαιρη αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης και συμπεριφοράς μέσω ολιστικής διδακτικής προσέγγισης. Σύμφωνα με το Διάγραμμα 2, οι παρεμβάσεις στοχεύουν στην αποτροπή των

προβλημάτων συμπεριφοράς και στην ανάπτυξη κοινωνικών αξιών και δεξιοτήτων σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό προς όλους τους σχολικούς χώρους (πρωτογενής πρόληψη). Ταυτόχρονα, στοχεύουν στη μείωση του αριθμού των παιδιών που παρουσιάζουν χρόνια προβλήματα συμπεριφοράς (δευτερογενής πρόληψη), όπως επίσης και στη στήριξη παιδιών με σοβαρά προβλήματα μάθησης (τριτογενής πρόληψη). Η εφαρμογή κάθε επιπέδου πρόληψης εξαρτάται από τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού καθώς και τους διαθέσιμους πόρους που υπάρχουν στο σχολείο. Οι μέχρι τώρα εφαρμογές της πολυεπίπεδης στήριξης έδειξαν πως χρειάζονται περίπου 3-5 χρόνια για να επιτευχθούν οι πιο πάνω στόχοι, εφόσον οι διαδικασίες κάθε επιπέδου εφαρμόζονται με ποιότητα (Sugai & Horner, 2008).



Διάγραμμα 2. Τρία επίπεδα πρόληψης και στήριξης του ΠροΘεΣυ

Πρωτογενής πρόληψη

Η πρωτογενής πρόληψη επικεντρώνεται σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό και σε ενήλικες (διδασκτικό και βοηθητικό προσωπικό, οικογένειες) με σκοπό την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς σε όλους τους σχολικούς χώρους. Με βάση τα τρία πυρηνικά στοιχεία – όπως αναπτύχθηκαν πιο πάνω- βλέπουμε πως ένα σχολείο που επιδιώκει να εφαρμόσει την πρωτογενή πρόληψη χρειάζεται να καθορίσει τους στόχους της σχολικής μονάδας (π.χ., βελτίωση σχολικού κλίματος, μείωση προβλημάτων συμπεριφοράς) και έπειτα να προχωρήσει: (α) στη σύσταση της ενδοσχολικής ομάδας-πυρήνα που θα αναλάβει ως δομή τον ηγετικό ρόλο στην εφαρμογή των πρακτικών της πρωτογενούς πρόληψης και στην επιμόρφωση προσωπικού. Η ομάδα αποτελείται από 1-2 εκπαιδευτικούς γενικής τάξης, τον εκπαιδευτικό ειδικών μαθημάτων (π.χ., Μουσικής), τον διευθυντή και τον ειδικό εκπαιδευτικό. Η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδεύεται από τον εξωτερικό επιστημονικό συνεργάτη στα βασικά στοιχεία του πρώτου επιπέδου μέσα από εντατική επιμόρφωση. Παράλληλα, ο εξωτερικός συνεργάτης συναντιέται με την ομάδα σε μηνιαία βάση για παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και καθοδήγησης στην υλοποίηση των στοιχείων της πρωτογενούς πρόληψης. Η ομάδα αναπτύσσει ετήσιο επιμορφωτικό πλάνο συναντήσεων, όπου όλο το προσωπικό επιμορφώνεται στις πρακτικές διδασκαλίας, αναγνώρισης και διόρθωσης κοινωνικών συμπεριφορών. (β) Στην εφαρμογή πρακτικών που να επικεντρώνονται στη δημιουργία κοινού οράματος, αξιών (π.χ., σεβασμός, υπευθυνότητα, ασφάλεια) κοινωνικών δεξιοτήτων (π.χ., ενεργός ακροατής, βρίσκομαι στη θέση μου) και ρουτίνων (π.χ., στέκομαι στη γραμμή, σήμα προσοχής). Αναπτύσσονται κοινά σχέδια μαθήματος με συνοδευτικό εποπτικό υλικό για διδασκαλία των αξιών και συμπεριφορών σε χώρους εντός και εκτός τάξης (π.χ., διάδρομοι,

σκάλες, αποχωρητήρια). Κατά τις διδασκαλίες όλοι οι εκπαιδευτικοί τάξεων και ειδικών μαθημάτων καλούνται να διδάξουν. Επίσης, το προσωπικό αναπτύσσει και εφαρμόζει κοινό σχολικό σύστημα αναγνώρισης και επιβράβευσης των επιθυμητών συμπεριφορών καθώς και κοινή πορεία διόρθωσης ήπιων και σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς. Η ομάδα-πυρήνας εμπλέκει τις οικογένειες μέσα από σειρά δράσεων, ώστε η κοινή γλώσσα αξιών και δεξιοτήτων να μεταφερθεί και στο οικογενειακό πλαίσιο. (γ) Στη συλλογή δεδομένων (ποιοτικών και ποσοτικών) για παροχή ανατροφοδότησης στους στόχους του σχεδίου βελτίωσης της σχολικής μονάδας καθώς και στην ποιότητα εφαρμογής των δομών και πρακτικών της πρωτογενούς πρόληψης. Για τον σκοπό αυτό, η ομάδα-πυρήνας επιδιώκει να συλλέξει τις απόψεις του προσωπικού, των παιδιών και των οικογενειών.

Δευτερογενής πρόληψη

Η δευτερογενής πρόληψη επικεντρώνεται στο 15-20% του μαθητικού πληθυσμού, το οποίο παρουσιάζει χρόνιες δυσκολίες μάθησης και συμπεριφοράς και δεν έχει ανταποκριθεί στις πρακτικές της πρωτογενούς πρόληψης. Στόχος αυτού του επιπέδου πρόληψης είναι η μείωση του αριθμού των παιδιών με δυσκολίες μάθησης και συμπεριφοράς μέσω της παροχής επιπρόσθετης στήριξης. Για τον σκοπό αυτό, τα τρία πυρηνικά στοιχεία του ΠροΘεΣυ εφαρμόζονται στη δευτερογενή πρόληψη ως εξής: (α) δημιουργείται τριμελής ομάδα, στην οποία συμμετέχουν ο ειδικός εκπαιδευτικός, ο διευθυντής και ένας εκπαιδευτικός με κατάρτιση σε θέματα ψυχολογίας ή στην επιστήμη της Ανάλυσης Συμπεριφοράς. Αυτή η ομάδα ορίζει τα κριτήρια επιλογής παιδιών για επιπρόσθετη στήριξη και εντοπίζει τον συγκεκριμένο πληθυσμό. Είναι υπεύθυνη για τον καταρτισμό παρεμβάσεων εκπαιδευόντας εκπαιδευτικούς και υλοποιώντας παρεμβάσεις με τη βοήθεια του διδακτικού προσωπικού. Η ομάδα επικοινωνεί συστηματικά με τις οικογένειες και λαμβάνει τη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή του παιδιού σε μαθησιακή ή/και συμπεριφορική παρέμβαση. (β) Οι παρεμβάσεις που εφαρμόζονται είναι σύντομες, επιστημονικά θεμελιωμένες και επικεντρώνονται σε μικρές ομάδες. Είναι σημαντικό το περιεχόμενο των παρεμβάσεων να συνδέεται με τις αξίες και τις κοινωνικές συμπεριφορές που έχουν ήδη καλλιεργηθεί στην πρωτογενή πρόληψη. Αυτό διασφαλίζει τη συνέχεια και συνέπεια της λογικής του συστήματος. (γ) Τέλος, η συλλογή δεδομένων επικεντρώνεται στο πώς τα παιδιά ανταποκρίνονται στις επιπρόσθετες παρεμβάσεις και η τριμελής ομάδα λαμβάνει σχετικές αποφάσεις για κάθε περιστατικό.

Τριτογενής πρόληψη

Η τριτογενής πρόληψη αποτελεί το μικρότερο τμήμα του συστήματος και αφορά το 5% του μαθητικού πληθυσμού. Αυτή η μερίδα παιδιών παρουσιάζει χρόνια και πολύπλοκα προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς, τα οποία το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει μέσω πολυθεματικής προσέγγισης. Για τον σκοπό αυτό, τα τρία πυρηνικά στοιχεία του ΠροΘεΣυ εφαρμόζονται στην τριτογενή πρόληψη ως ακολούθως: (α) δημιουργείται πολυθεματική ομάδα (εκπαιδευτικός ψυχολόγος, θεραπευτές, εκπαιδευτικός τάξης, ειδικός εκπαιδευτικός, διευθυντής, οικογένεια), η οποία ετοιμάζει το ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης του παιδιού. Η ομάδα ορίζει τον τρόπο υλοποίησης του εκπαιδευτικού πλάνου. (β) Οι παρεμβάσεις σε αυτό το επίπεδο είναι πιο εντατικές και στοχευμένες στη βάση των δυνατοτήτων και δυσκολιών του παιδιού. Εξασφαλίζονται προσαρμογές και διευκολύνσεις στο πλαίσιο της γενικής τάξης και το παιδί λαμβάνει εξατομικευμένη παρέμβαση. (γ) Τέλος, η αξιολόγηση του ατομικού προγράμματος εκπαίδευσης του παιδιού στηρίζεται στη συλλογή δεδομένων σε τακτά χρονικά διαστήματα. Παράλληλα, αξιολογείται η ποιότητα των διαδικασιών της τριτογενούς πρόληψης ώστε να ελεγχθεί κατά πόσο η παρέμβαση εφαρμόζεται σωστά για να επιφέρει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (Sugai & Horner, 2009· Turnbull et al., 2002).

Επίλογος

Η αντιμετώπιση των προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς βρίσκεται στο επίκεντρο της καθημερινότητας των σχολικών μονάδων. Η διαχείριση των συγκεκριμένων προβλημάτων για να είναι αποτελεσματική και βιώσιμη χρειάζεται οι σχολικές μονάδες να απομακρυνθούν από πρακτικές που διακρίνονται για τον πυροσβεστικό τους χαρακτήρα και στοχεύουν στην αποσπασματική διαχείριση των προβλημάτων και να ξεκινήσουν να αναπτύσσουν συλλογικά σχολικά πλαίσια δίνοντας έμφαση σε μια ολιστική προληπτική προσέγγιση. Η έρευνα και οι σχολικές εφαρμογές του ΠροΘεΣυ σε διάφορες δυτικές χώρες έχουν φανερώσει πως, εκεί που οι διαδικασίες του πολυεπίπεδου συστήματος εφαρμόζονται με ποιότητα, προκύπτουν οφέλη για παιδιά, εκπαιδευτικούς και οικογένειες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά γνωρίζουν πώς να συμπεριφέρονται και να αναπτύσσουν αυτοπειθαρχία. Οι σχέσεις εκπαιδευτικών και παιδιών ενδυναμώνονται μιας και το σχολικό κλίμα είναι υποστηρικτικό και διδακτικό. Τέλος, οι οικογένειες είναι, πλέον, κοντά στα σχολικά δρώμενα διατηρώντας ανοικτή επικοινωνία με το διδακτικό προσωπικό. Είναι καιρός λοιπόν, τα εκπαιδευτικά συστήματα της Κύπρου και Ελλάδας να αγκαλιάσουν προσεγγίσεις και πρακτικές που στοχεύουν στην πολυεπίπεδη στήριξη των παιδιών, ώστε να επιτύχουν την ανάπτυξη κοινωνικών αξιών και δεξιοτήτων, εξασφαλίζοντας τη βάση για περαιτέρω εμβάθυνση και στήριξη χρόνιων και περίπλοκων προβλημάτων συμπεριφοράς.

Βιβλιογραφία

- Al Otaiba, S., & Fuchs, D. (2002). Characteristics of children who are unresponsive to early literacy intervention: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 23*, 300–316.
- Alberto, P., & Troutman, A. C. (2013). *Applied behavior analysis for teachers*. Boston: Pearson.
- Balfanz, R., Byrnes, V., Fox, J. H. (2015). Sent home and put off track: The antecedents, disproportionalities, and consequences of being suspended in the 9th grade. In D. Losen (Ed.), *Closing the school discipline gap: Equitable remedies for excessive exclusion* (pp. 17–30). New York City: Teachers College Press.
- Bear, G. G. (1995). Best practices in school discipline. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology III* (pp. 431-443). Washington, DC: NASP.
- Bohanon, H., Flannery, K., Malloy, J., & Fenning, P. (2009). Utilizing positive behavior supports in high school settings to improve school completion rates for students with high-incidence conditions. *Exceptionality, 17*, 30-44. doi: 10.1080/09362830802590193.
- Bradshaw, C. P., Koth, K., Bevans, K. B., Ialongo, N., & Leaf, P. J. (2008). The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports on the organizational health of elementary schools. *School Psychology Quarterly, 23*, 462-473.
- Broecher, J. (2015). Implementing school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) in German schools: The challenge of knowledge politics, education cultures and teacher perspectives. In B. Higgins (Ed.), *Goal Setting and Personal Development* (pp.101-151). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, Inc.
- Brophy, J. E. (1996). *Teaching problem students*. New York, NY: Guilford Press.
- Brown-Chidsey, R., & Steege, M. W. (2005). *Response to intervention: Principles and strategies for effective practice*. New York, NY: Guildford Press.
- Cameron, M., & Sheppard, S. M. (2006). School discipline and social work practice: Application of research and theory to intervention. *Children and Schools, 28*, 15-22.

- Chandler, L. K., & Dahlquist, C. M. (2006). *Functional assessment: Strategies to prevent and remediate challenging behavior in school settings* (2nd ed.). Columbus, OH: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Coffey, J., & Horner, R. (2012). The sustainability of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Exceptional Children, 78*, 407-422.
- Colvin, G. (2007). *7 steps for developing a proactive school discipline plan: A guide for principals and leadership teams*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Davis, J. E., & Jordan, W. J. (1994). The effects of school context, structure, and experience on African American males in middle and high school. *Journal of Negro Education, 63*, 570-587.
- Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, NIH, DHHS. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: reports of the subgroups (00-4754)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Flannery, K. B., Frank, J. L., Kato, M. M., Doren, B., & Fenning, B. (2013). Implementing schoolwide positive behavior support in high school settings: Analysis of eight high schools. *The High School Journal, 96*, 267-282.
- Furlong, M., Morrison, G., & Dear, J. (1994). Addressing school violence as part of schools' Educational Mission. *Preventing School Failure, 38*, 10-17.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children, 67*, 331-344.
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An example of applied behavior analysis implemented at a scale of social importance. *Behavior Analysis in Practice, 8*, 80-85.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children, 42*, 1-14.
- Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., & Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11*, 133-144.
- Kourea, L., Cartledge, G., & Musti-Rao, S. (2007). Improving the reading skills of urban elementary students through total class peer tutoring. *Remedial and Special Education, 28*, 95-107.
- Kourea, L., Konrad, M., & Kazolia, T. (2019). Effects of a guided-notes intervention program on the quiz and note-taking Greek history performance of high-school students with learning difficulties in Cyprus. *Education and Treatment of Children, 42*, 47-71.
- Kourea, L., & Phtiaka, H. (2020). *Initial implementation of tier 1 SWPBIS in Cyprus: Results from two model demonstration sites*. Manuscript under review.
- Lassen, S. R., Steele, M. M., & Sailor, W. (2006). The relationship of school-wide positive behavior support to academic achievement in an urban middle school. *Psychology in the Schools, 43*, 701-712.
- Lewis, T., Hudson, S., Richter, M., & Johnson, N. (2004). Scientifically supported practices in emotional and behavioral disorders: A proposed approach and brief review of current practices. *Behavioral Disorders, 29*, 247-259.
- Lewis, T. J. & Sugai, G. (1999). Effective behavior support: A systems approach to proactive schoolwide management. *Focus on Exceptional Children, 31*, 1-24.
- Lusielli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M.W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behavior support: Effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology, 25*, 183-198.
- Madigan, K., Cross, R., Smolkowski, K., & Strycker, L. A. (2016). Association between schoolwide positive behavioural interventions and supports and academic achievement:

- A 9-year evaluation. *Educational Research and Evaluation*, 22, 402-421, Doi: 10.1080/13803611.2016.1256783
- McIntosh, K., & Goodman, S. (2016). *Integrated multi-tiered systems of support: Blending RTI and PBIS*. New York, NY: The Guildford Press.
- McIntosh, K., Moniz, C., Craft, B. C., Golby, R., & Steinwand-Deschambeault, T. (2014). Implementing school-wide positive behavioural interventions and supports to better meet the needs of indigenous students. *Canadian Journal of School Psychology*, 29, 236-257. doi: 10.1177/0829573514542217.
- Menendez, A. L., Payne, L. D., & Mayton, M. R. (2008). The implementation of positive behavioral support in an elementary school: Processes, procedures, and outcomes. *Alberta Journal of Educational Research*, 54, 448-462.
- Metzler, C. W., Biglan, A., Rusby, J. C., & Sprague, J. R. (2001). Evaluation of a comprehensive behavior management program to improve school-wide positive behavior support. *Education and Treatment of Children*, 24, 448-479.
- Morgan, P. L., Farkas, G., Tufis, P. A., & Sperling, R. A. (2008). Are reading and behavior problems risk factors for each other? *Journal of Learning Disabilities*, 41, 417-436.
- Narhi, V., Kiiski, T., Peitso, S., & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 274-285. Doi: 10.1080/08856257.2014.986913.
- National Center for Learning Disabilities (2020). *RTI Action Network: A program of the National Center for learning disabilities*. Retrieved from www.rtinetwork.org.
- Nelen, M. J. M., Blonk, A., Scholte, R. H. J., & Denessen, E. (2020). School-wide positive behavior interventions and supports: Fidelity of Tier 1 implementation in 117 Dutch schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22, 156-166.
- Nelson, J. R., Martella, R. M., & Marchand-Martella, N. (2002). Maximizing student learning: The effects of a comprehensive school-based program for preventing problem behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10, 136-148.
- Ogden, T., Sørli, M.-A., Arnesen, A., & Meek-Hansen, W. (2012). The PALS school-wide positive behaviour support model in Norwegian primary schools – implementation and evaluation. In J. Visser, H. Daniels, & T. Cole (Eds.), *Transforming troubled lives: Strategies and interventions for children with social, emotional and behavioural difficulties* (pp. 39-55). Oxford: Emerald Group Publishing Limited.
- OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports (2020). *Positive Behavioral Interventions & Supports*. Retrieved from www.pbis.org.
- Poed, S., & Whitefield, P. (2020). Developments in the implementation of positive behavioral interventions and supports in Australian schools. *Intervention in School and Clinic*. doi: 10.1177/1053451220910742.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Wang, Z., Newcomer, L., & King, K. (2014). Use of coaching and behavior support planning for students with disruptive behavior within a universal classroom management program. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22, 74-82.
- Ringer, M. M., Doerr, P. F., Hollenshead, J. H., & Wills, G. D. (1993). Behavior problems in the classroom: A national survey of interventions used by classroom teachers. *Psychology in the Schools*, 30, 168-175.
- Ross, S. W., & Horner, R. H. (2009). Bully prevention in positive behavior support. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 42, 747-759. doi: 10.1901/jaba.2009.42-747.
- Ross, S. W., Romer, N., & Horner, R. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14, 118-128. doi:10.1177/1098300711413820.

- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: Considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children, 31*, 351-380. doi: 10.1353/etc.0.0007.
- Skiba, R.J., & Losen, D.J. (2016). From reaction to prevention: Turning the page on school discipline. *The American Educator, 39*, 4.
- Sørli, M-A., & Ogden, T. (2007). Immediate impacts of PALS: A school-wide multi-level program targeting behaviour problems in elementary school, *Scandinavian Journal of Educational Research, 51*, 471-492.
- Sprick, R. S. (2009). Doing discipline differently. *Principal Leadership, 9*, 19–22.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child & Family Behavior Therapy, 24*, 23-50.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2008). What we know and need to know about preventing problem behavior in schools. *Exceptionality, 16*, 66-77.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Defining and describing schoolwide positive behavior support. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai, & R. H. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (pp. 307-326). New York, NY: Springer.
- Tobin, T., Sugai, G., Colvin, G. (1996). Patterns in middle school discipline records. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 2*, 82-94.
- Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor, W., Freeman, R., . . . Warren, J. (2002). A blueprint for schoolwide positive behavior support: Implementation of three components. *Exceptional Children, 68*, 377–402.
- Vincent, C., & Tobin, T. (2012). The relationship between implementation of School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) and disciplinary exclusion of students from various ethnic backgrounds with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 19*, 217-232.
- 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 and Adolescent Medicine, 166*, 149–156.
- Walker, H. M., & Sprague, J. R. (1999). The path to school failure, delinquency, and violence: Causal factors and some potential solutions. *Intervention in School and Clinic, 34*, 67-73.
- Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (2017). *Ετήσια έκθεση υπουργείου παιδείας και πολιτισμού*. Λευκωσία: αυτοέκδοση.
- Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (2019). *Θεματικές υπό έμφαση της σχολικής χρονιάς 2019-2020*. Λευκωσία: αυτοέκδοση.