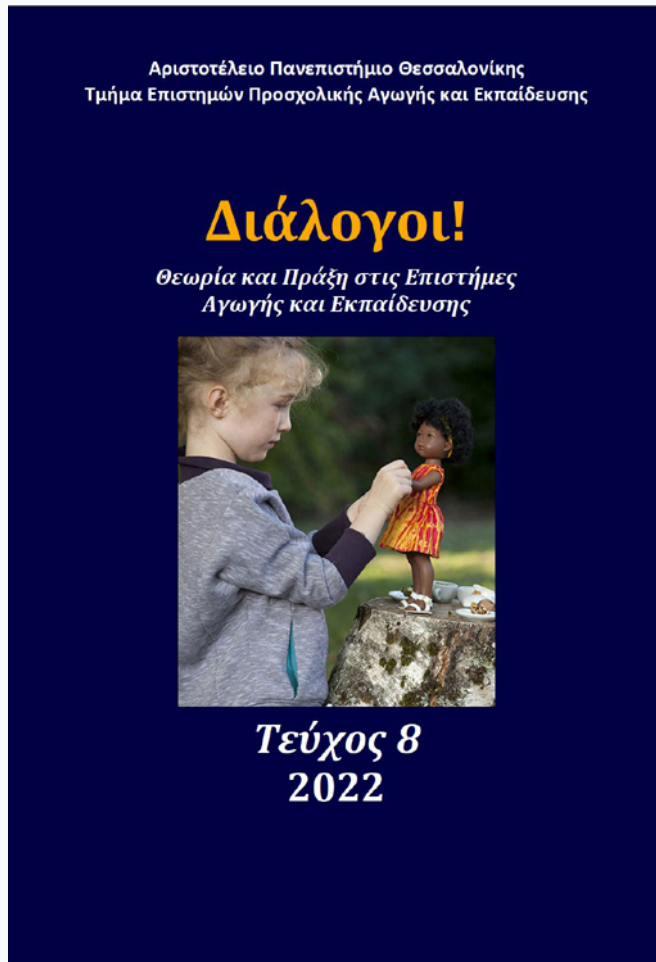


Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2022)



Επίδραση του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικών Συμπεριφορών στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Θεόδωρος Γούτας

doi: [10.12681/dial.30039](https://doi.org/10.12681/dial.30039)

Copyright © 2022, Θεόδωρος Γούτας



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

Βιβλιογραφική αναφορά:

Γούτας Θ. (2022). Επίδραση του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικών Συμπεριφορών στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 262-284. <https://doi.org/10.12681/dial.30039> (Original work published 4 Σεπτέμβριος 2022)

Επίδραση του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικών Συμπεριφορών στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Θεόδωρος Γούτας

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η αποτελεσματική εφαρμογή του Σχολικού Συστήματος Προώθησης Θετικών Συμπεριφορών (ΣΣΠΘΣ)* απαιτεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών/ριών. Η έννοια της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με το επίπεδο συνεργασίας τους, τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν και την πειθαρχία των μαθητών/ριών στο σχολείο. Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης του ΣΣΠΘΣ στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 273 εκπαιδευτικοί (134 της πειραματικής ομάδας και 139 της ομάδας ελέγχου) από 30 δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (15 της πειραματικής ομάδας και 15 της ομάδας ελέγχου). Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν την Κλίμακα Συλλογικής Αποτελεσματικότητας Εκπαιδευτικών (Collective Teacher Belief Scale). Πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι ανεξάρτητων και συσχετισμένων δειγμάτων και ανάλυση διακύμανσης ενδοομαδικών και διομαδικών διαφορών σε δύο μετρήσεις: πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων πριν την παρέμβαση, ενώ αμφότερες οι ομάδες βελτίωσαν τις επιδόσεις τους με την πάροδο του χρόνου. Ωστόσο, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, η πειραματική ομάδα βελτίωσε σε μεγαλύτερο βαθμό τη συλλογική αποτελεσματικότητα, ως συνέπεια της θετικής επίδρασης της παρέμβασης. Τέλος, παρατηρήθηκαν σημαντικές, μικρής έως μέσης ισχύος, κύριες επιδράσεις της παρέμβασης και της ομάδας στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της πειραματικής ομάδας.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικών Συμπεριφορών, συλλογική αποτελεσματικότητα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί

Abstract

School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS)* effective implementation requires teachers to cooperate to teach a common set of social behavior rules for students. Teachers' collective efficacy is related to their level of cooperation, their teaching strategies, and students' discipline at school. The purpose of this study was to investigate the effect of SWPBS on teachers' collective efficacy. 273 teachers (N experimental=134 and N control=139) from 30 schools (n experimental=15 and n control=15) took part in the study. Participants completed the Collective Teacher Belief Scale. Independent samples and paired-samples tests, as well as mixed between-within subjects analysis of variance with two repeated measures were conducted (before and after the intervention), to

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Θεόδωρος Γούτας, tggoutas@nured.auth.gr, εκπαιδευτικός, Δρ. Επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών
URL: <http://ejournals.e-publishing.ekt.gr/index.php/dialogoi>

assess SWPBS's impact on participants' collective efficacy. No significant differences were observed between the two groups' collective efficacy before the intervention and both groups improved their collective efficacy after the intervention. However, the experimental group significantly improved its overall score because of the positive effect of the intervention. Finally, time and group factors had significant main effects of small to medium size on collective efficacy of the experimental group.

Keywords: School-Wide Positive Behavior Support, collective efficacy, primary education, teachers

Εισαγωγή

Η τελευταία δεκαετία χαρακτηρίζεται από ραγδαία αύξηση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών/ριών. Η διαταρακτική συμπεριφορά, η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός παρατηρούνται συχνά, επιδρώντας αρνητικά στην ανάπτυξη των παιδιών και στα μαθησιακά τους αποτελέσματα (Georgiou & Stavrinides, 2008; Smith et al., 2004; Stavrinides et al., 2010) καθώς και στην επαγγελματική ευημερία και τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Grayson & Alvarez, 2008). Συνήθως, οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών/ριών αντιμετωπίζονται από τους εκπαιδευτικούς μέσω της επιβολής ποινών (Sugai & Horner, 2002; Utley et al., 2002). Ωστόσο, όταν αυτή αποτελεί την αποκλειστική προσέγγιση του σχολείου στο πρόβλημα, τότε δεν καλλιεργείται το θετικό σχολικό κλίμα (Bear, 2012), παρατηρούνται φαινόμενα σχολικής διαρροής, αυξημένης επιθετικότητας, υψηλού αριθμού απουσιών και καθυστερημένης προσέλευσης των μαθητών/ριών στα μαθήματα (Colvin et al., 1993; Mendez, 2003). Για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς εναλλακτικοί τρόποι διαχείρισής τους, όπως η υλοποίηση παιδαγωγικών παρεμβάσεων (Chitiyo, 2016).

Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικών Συμπεριφορών

Το Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικών Συμπεριφορών (ΣΣΠΘΣ), γνωστό στη βιβλιογραφία ως School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) (Sugai & Horner, 2009), συνιστά ένα θεωρητικό πλαίσιο εφαρμογής επιστημονικά τεκμηριωμένων στρατηγικών του Συμπεριφορισμού (Horner & Sugai, 2015). Το ΣΣΠΘΣ αξιοποιεί τεχνικές της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς, αποτελώντας ένα εφαρμοσμένο, αναλυτικό, εννοιολογικό, τεχνολογικό, αποτελεσματικό και γενικευτικό σύστημα παρέμβασης (Anderson & Kincaid, 2005).

Το ΣΣΠΘΣ υλοποιείται με επιτυχία από τη δεκαετία του 1990 σε χιλιάδες σχολεία της πρωτοβάθμιας κυρίως εκπαίδευσης στο δυτικό ημισφαίριο (Borgen et al., 2020; Bryer & Beamish, 2019; Horner & Sugai, 2015) και την Ασία (Park et al., 2019). Περιλαμβάνει τρία διακριτά επίπεδα πρόληψης των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών/ριών (Bradshaw et al., 2010; Horner & Sugai, 2015). Η υλοποίηση του πρωτογενούς επιπέδου του ΣΣΠΘΣ αποκτά ιδιαίτερη αξία, επειδή συμμετέχει το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού ενός σχολείου (Horner & Sugai, 2015). Σκοπός του πρωτογενούς επιπέδου του ΣΣΠΘΣ είναι η αποτροπή ανάπτυξης αντικοινωνικών συμπεριφορών, μέσω της καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/ριών και της ενίσχυσης των θετικών τους συμπεριφορών.

Για την αποτελεσματική υλοποίηση της παρέμβασης απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η διαρκής συνεργασία των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό, πριν την υλοποίηση του ΣΣΠΘΣ, συγκροτείται ολιγάριθμη παιδαγωγική ομάδα εκπαιδευτικών στην οποία συμμετέχει και ο/η διευθυντής/ρια του σχολείου (Nelen, Blonk, et al., 2020· Sugai & Horner, 2009). Εξωτερικοί/ές εκπαιδευτές/ριες από Φορείς της Εκπαίδευσης, με ειδικές γνώσεις στην υλοποίηση του ΣΣΠΘΣ, εκπαιδεύουν τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων, ώστε να καταστούν ικανοί/ές να εφαρμόζουν τις διαδικασίες της παρέμβασης, να αναλύουν τα δεδομένα στο σχολείο τους αναφορικά με τις κοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών/ριών τους καθώς και να εντοπίζουν τα πλεονεκτήματα, τις αδυναμίες και τις ανάγκες αυτών. Ειδικότερα, η παιδαγωγική ομάδα κάθε σχολείου: α) καταθέτει τις προτάσεις της στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων/ουσών σχετικά με τις διαδικασίες και τις στρατηγικές της παρέμβασης που θα ακολουθήσει το σχολείο (Eklund et al., 2017), β) καθοδηγεί τους/τις εκπαιδευτικούς για την αποτελεσματική υλοποίηση του ΣΣΠΘΣ και γ) συνεργάζεται με τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς, ώστε να επιτευχθεί συμφωνία για την υλοποίηση της παρέμβασης σε διασχολικό επίπεδο (Estrapala et al., 2020).

Πριν την παρέμβαση, οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν από κοινού το όραμα και τις αξίες του σχολείου καθώς και τις συμπεριφορές που αναμένεται να αναπτύξουν οι μαθητές/ριες, προκειμένου να υιοθετήσουν τις συγκεκριμένες αξίες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τους κανόνες και τις συμπεριφορές που θα διδάξουν στα παιδιά καθώς και ένα κοινό σύστημα επιβράβευσης των θετικών συμπεριφορών. Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του ΣΣΠΘΣ, οι σχολικοί κανόνες και οι προσδοκίες συμπεριφοράς αποκτούν καθολική ισχύ για τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν και αναλύουν δεδομένα αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών/ριών και, βάσει αυτών, αποφασίζουν για την αναπροσαρμογή της παρέμβασης (Eklund et al., 2017· Estrapala et al., 2020) σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του σχολικού τους περιβάλλοντος (Horner et al., 2015).

Συλλογική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Η έννοια της συλλογικής αποτελεσματικότητας συνδέεται με τις ενέργειες, το επίπεδο της προσπάθειας, την επιμονή, τις σκέψεις, τα επίπεδα άγχους και τα επιτεύγματα των ομάδων (Bandura, 1993, 1997). Σύμφωνα με τον Bandura (1997), «η συλλογική αποτελεσματικότητα αφορά στην ικανότητα απόδοσης ενός κοινωνικού συστήματος στο σύνολό του» καθώς και στην «κοινή πεποίθηση των ομάδων για τις συνακόλουθες δυνατότητές τους να οργανώνουν και να εκτελούν δράσεις που απαιτούνται για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων» (σ. 477).

Η διδασκαλία στη σχολική τάξη πραγματοποιείται από μεμονωμένους/ες εκπαιδευτικούς, με συνέπεια η αυτο-αποτελεσματικότητά τους να συσχετίζεται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών/ριών τους. Συχνά, οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με άλλους/ες εκπαιδευτικούς με αντικείμενο τη συνεργατική διδασκαλία, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τις δραστηριότητες και τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Έτσι, η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται από τη συλλογική ανάλυση του διδακτικού έργου και την αξιολόγηση των ικανοτήτων διδασκαλίας τους. Οι προσωπικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ικανότητα της ομάδας και του συλλόγου διδασκόντων/ουσών που ανήκουν αντιπροσωπεύουν τη συλλογική τους αποτελεσματικότητα (Bandura, 1997· Goddard &

Goddard, 2001) αναφορικά με το κατά πόσο είναι συλλογικά ικανοί/ές να δράσουν, ώστε να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στους/στις μαθητές/ριές τους (Goddard et al., 2000· Goddard & Goddard, 2001).

Η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά και σε πολύ υψηλό βαθμό με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών/ριών (Donoho, 2018· Donoho et al., 2018· Goddard et al., 2000· Tschannen-Moran & Barr, 2004). Ταυτόχρονα, επηρεάζει σημαντικά το επίπεδο των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων του σχολείου που ανήκουν οι εκπαιδευτικοί (Bandura, 1993· Goddard et al., 2000). Έτσι, όταν ενισχύεται η συλλογική αποτελεσματικότητα, τότε οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών/ριών τους. Επιπλέον, η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ευρύτερη ευημερία των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (DeWitt, 2019· Han et al., 2020), τα συλλογικά επιτεύγματά τους (Bandura, 1993, 1997) καθώς και το σχολικό κλίμα (Rudasill et al., 2020· Tschannen-Moran & Barr, 2004). Επίσης, η συλλογική αποτελεσματικότητα του σχολείου βελτιώνει τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών και αυξάνει τον βαθμό παρακίνησης των μαθητών/ριών για μάθηση. Επιπρόσθετα, η αυξημένη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της τάξης τους, γεγονός που οδηγεί σε υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ακόμη, η συλλογική αποτελεσματικότητα αποτελεί ισχυρό παράγοντα που επηρεάζει τις συμπεριφορές, τις συναισθηματικές και τις κινητικές πτυχές της λειτουργίας των εκπαιδευτικών (Skaalvik & Skaalvik, 2019· Wilcox & Lawson, 2018). Τέλος, η συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει έντονα τους ισχύοντες κοινωνικούς κανόνες του σχολείου και χαρακτηρίζει τον βαθμό της κοινωνικής του επίδρασης (Goddard & Goddard, 2001).

Ειδικότερα, η συνεργασία των εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με τη συλλογική αποτελεσματικότητά τους (Khong et al., 2017· Wang et al., 2014). Το υψηλό επίπεδο συνεργασίας επηρεάζει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη συλλογική τους αποτελεσματικότητα, δημιουργώντας θετικό κλίμα για τη μεταξύ τους υποστήριξη, την από κοινού επίλυση προβλημάτων και τον πειραματισμό τους (Ross et al., 2004). Έτσι, το υψηλό επίπεδο συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέεται με τις διαδικασίες λήψης συλλογικών αποφάσεων που αφορούν στη στοχοθεσία, στην ενδυνάμωση της ηγεσίας και στην κουλτούρα του σχολείου (Gray et al., 2017· Ross et al., 2004).

Σχολικό Σύστημα Προώθησης Θετικών Συμπεριφορών και συλλογική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Η υλοποίηση του ΣΣΠΘΣ επιδρά θετικά τόσο σε μαθητές/ριες όσο και σε εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, βελτιώνει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των παιδιών (Mitchell et al., 2018· Park et al., 2019· Waasdorp et al., 2012), μειώνει την ενδοσχολική βία (Scott W. Ross & Horner, 2013), τον αριθμό των απουσιών από το σχολείο (Freeman et al., 2015) και τη σχολική αποτυχία (Bevans et al., 2007), ενώ παράλληλα αυξάνει το αίσθημα της ασφάλειας στις σχολικές μονάδες (Ross et al., 2012). Επιπρόσθετα, το ΣΣΠΘΣ βελτιώνει την επαγγελματική ευημερία (Ross et al., 2012· Stratton, 2015) και τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Bradshaw, Pas, et al., 2012· Sørliie & Torsheim, 2011), ενώ συμβάλλει στη μείωση της επαγγελματικής τους εξουθένωσης (Caldarella et al., 2011· Ross et al., 2012).

Συνεπώς, η μελέτη των θετικών επιδράσεων από την εφαρμογή του ΣΣΠΘΣ στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, αποτελεί πολύτιμη πηγή πληροφόρησης για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου τους και την επίτευξη των ευρύτερων στόχων της εκπαίδευσης. Η μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας ανέδειξε μικρό αριθμό ερευνών αναφορικά με την επίδραση του ΣΣΠΘΣ στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Deltour et al., 2021· Sørliie & Torsheim, 2011). Επιπρόσθετα, το ΣΣΠΘΣ δεν έχει εφαρμοστεί μέχρι σήμερα σε σχολικές μονάδες της Ελλάδας, παρά μόνο σε μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών/ριών με ειδικές μαθησιακές και κινητικές δυσκολίες (Theodoridou & Koutsoklenis, 2013). Για τους παραπάνω λόγους, η μελέτη της επίδρασης του ΣΣΠΘΣ στη συλλογική αποτελεσματικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών κρίθηκε ως ιδιαίτερα χρήσιμη καθώς και ότι θα προσέθετε αξία στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία.

Υποθέσεις της έρευνας

Διατυπώθηκαν οι ακόλουθες υποθέσεις:

Υπόθεση πρώτη: Δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, αναφορικά με τη συλλογική τους αποτελεσματικότητα.

Υπόθεση δεύτερη: Παρατηρούνται σημαντικές διαφορές μετά την εφαρμογή της παρέμβασης ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, αναφορικά με τη συλλογική τους αποτελεσματικότητα.

Υπόθεση τρίτη: Παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη μέτρηση πριν την εφαρμογή της παρέμβασης και στη μέτρηση μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στη συλλογική αποτελεσματικότητα της πειραματικής ομάδας.

Υπόθεση τέταρτη: Δεν παρατηρείται στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη μέτρηση πριν την εφαρμογή της παρέμβασης και στη μέτρηση μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στη συλλογική αποτελεσματικότητα της ομάδας ελέγχου.

Υπόθεση πέμπτη: Παρατηρούνται σημαντικές διομαδικές και ενδοομαδικές διαφορές αναφορικά με τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών που οφείλονται στην επίδραση της παρέμβασης.

Περιγραφή της παρέμβασης

Η εφαρμογή των διαδικασιών του πρωτογενούς επιπέδου πρόληψης του ΣΣΠΘΣ εντάχθηκε στο ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα Erasmus+ Στρατηγικές Συμπράξεις ΚΑ3 «Οικοδομώντας Θετικά, Ενταξιακά και Ισότιμα Μαθησιακά Περιβάλλοντα μέσω της Προώθησης των Θετικών Συμπεριφορών» (606687-EPP-1-2018-2-CY-EPPKA3-PI-POLICY) (Συγγραφέας, έτος). Την επίβλεψη του έργου είχαν η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας (ΠΔΠΔΕΚΜ) και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Αρχικά, εκδήλωσαν ενδιαφέρον συμμετοχής 58 δημοτικά σχολεία. Προκειμένου να διασφαλιστεί η δέσμευση των σχολείων στην υλοποίηση της παρέμβασης, επιλέχθηκαν 30 από τα οποία τουλάχιστον το 80% των εκπαιδευτικών τους συμφώνησαν για την υλοποίηση της παρέμβασης (Sugai & Horner, 2002). Τα σχολεία προέρχονταν από αστικές (αναπτυγμένες και υποβαθμισμένες), ημιαστικές και αγροτικές περιοχές των νομών Θεσσαλονίκης, Ημαθίας

και Χαλκιδικής και κατατάχθηκαν με τυχαίο τρόπο σε δύο ισοπληθείς ομάδες: την πειραματική ομάδα ($n=15$), η οποία υλοποίησε την παρέμβαση και την ομάδα ελέγχου ($n=15$), η οποία δεν την εφάρμοσε.

Εκπαίδευση και υποστήριξη στις διαδικασίες του ΣΣΠΘΣ

Μέλη της ΠΔΠΔΕΚΜ και του ΑΠΘ εκπαιδεύτηκαν ως εξωτερικοί εκπαιδευτές των σχολείων από ειδικούς στις διαδικασίες υλοποίησης του ΣΣΠΘΣ και υπό την εποπτεία του Δρ. Tim Lewis, ειδικού σε θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Διευθυντή του University of Missouri Center for School-wide Positive Behavior Support. Οι εξωτερικοί εκπαιδευτές επιμόρφωσαν τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων της πειραματικής ομάδας στις διαδικασίες του ΣΣΠΘΣ (Συγγραφέας, έτος). Οι εκπαιδεύσεις πραγματοποιήθηκαν διά ζώσης στους χώρους των σχολείων κατά τα διδακτικά έτη 2019–2020 και 2020–2021, εκτός από ελάχιστες που πραγματοποιήθηκαν μέσω τηλεδιάσκεψης, εξαιτίας των περιοριστικών μέτρων που ίσχυαν λόγω της πανδημίας Covid-19. Πραγματοποιήθηκαν 22 εκπαιδεύσεις, διάρκειας 1,5 ώρας η κάθε μία, σε τρεις φάσεις: α) αρχική ενημέρωση των διευθυντών/ριών όλων των σχολείων για τον ρόλο της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου των εκπαιδευτικών στην παρέμβαση, τα εργαλεία και τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων και τη σύσταση παιδαγωγικών ομάδων, β) επιμόρφωση των παιδαγωγικών ομάδων των σχολείων της πειραματικής ομάδας, και γ) επιμόρφωση των Συλλόγων Διδασκόντων/ουσών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας εκπαιδεύτηκαν σχετικά με τον καθορισμό: α) του οράματος του σχολείου, β) τριών αναμενόμενων θετικών συμπεριφορών των μαθητών/ριών, γ) ενός κοινά αποδεκτού συστήματος αναγνώρισης θετικών συμπεριφορών, δ) της διδασκαλίας των θετικών συμπεριφορών, ε) ενός κοινού συστήματος ενίσχυσης των θετικών συμπεριφορών μέσω υλικών και άυλων ενισχυτών και στ) ενός συστήματος καταγραφής δεδομένων.

Οι εξωτερικοί εκπαιδευτές επισκέπτονταν συχνά τα σχολεία και παρείχαν διαρκή υποστήριξη και καθοδήγηση στους/στις εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια υλοποίησης του ΣΣΠΘΣ. Οι εκπαιδευτικοί είχαν πρόσβαση σε ιστότοπο με αναρτημένο εκπαιδευτικό υλικό και οδηγίες σχετικά με τις διαδικασίες υλοποίησης της παρέμβασης. Επίσης, αναρτούσαν το εποπτικό υλικό που παρήγαν στο πλαίσιο της παρέμβασης, με απώτερο στόχο τον διαμοιρασμό τους με τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς των σχολείων και τη δημιουργία ενός ψηφιακού αποθετηρίου καλών πρακτικών.

Υλοποίηση της παρέμβασης

Οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας ξεκίνησαν την υλοποίηση της παρέμβασης τον Φεβρουάριο του 2020. Ωστόσο, λόγω της αναστολής λειτουργίας της διά ζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαιτίας της πανδημίας Covid-19 από τον Μάρτιο του 2020 και μετά, δεν κατέστησαν δυνατές η διά ζώσης συνέχεια της παρέμβασης και η συλλογή δεδομένων από τους ερευνητές. Έτσι, σε συμφωνία με την ΠΔΠΔΕΚΜ, αποφασίστηκε τα σχολεία της πειραματικής ομάδας να υλοποιήσουν την παρέμβαση το διδακτικό έτος 2020–2021. Οι εκπαιδεύσεις των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες υλοποίησης του ΣΣΠΘΣ ξεκίνησαν εκ νέου τον Οκτώβριο του 2020, προκειμένου να ενημερωθούν όσοι/ες δεν υπηρετούσαν στα σχολεία την προηγούμενη σχολική χρονιά. Την ίδια περίοδο συλλέχθηκαν εκ νέου τα δεδομένα της πρώτης μέτρησης, αυτής δηλαδή πριν την εφαρμογή του ΣΣΠΘΣ. Η υλοποίηση της παρέμβασης από τους/τις

εκπαιδευτικούς της πειραματικής ομάδας ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2020 με τη διατύπωση ενός κοινού οράματος και τριών αξιών που συνδέονταν με το όραμα του σχολείου (Bambara & Kern, 2005· Nelen, Blonk, et al., 2020). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν τις αξίες με αναμενόμενες κοινωνικές συμπεριφορές που οι μαθητές/ριες έπρεπε να ακολουθούν στους χώρους του σχολείου. Για τη διδασκαλία των αναμενόμενων συμπεριφορών, οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν σχέδια μαθημάτων και ασκήθηκαν με τους μαθητές/ριες στην εφαρμογή τους. Τα βήματα της διδασκαλίας οπτικοποιήθηκαν, λαμβάνοντας τη μορφή κατάλληλου εποπτικού υλικού, το οποίο τοποθετήθηκε σε ευδιάκριτες θέσεις στους χώρους των σχολείων (Lewis & Sugai, 1999), ώστε να είναι εύκολα προσβάσιμο και περισσότερο κατανοητό στα παιδιά. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν ένα σύστημα αναγνώρισης και ενίσχυσης της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών/ριών (Bohanon et al., 2006· Bohanon & Wu, 2014· Estrapala et al., 2020), όπως για παράδειγμα συστήματα ανταμοιβής (Kazdin, 2012· Lewis & Sugai, 1999). Το κοινό σύστημα αναγνώρισης θετικής συμπεριφοράς αφορούσε τόσο ατομικά κάθε μαθητή/ρια όσο και ομαδικά την τάξη. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι εκπαιδευτικοί κατέγραφαν καθημερινά τις επιβραβεύσεις των μαθητών/ριών και καταχωρίζαν τα αποτελέσματα σε δελτίο εβδομαδιαίας καταγραφής. Οι μαθητές/ριες ενημερώνονταν εβδομαδιαία από τους εκπαιδευτικούς για την πρόδοό τους. Τα διαστήματα κατά τα οποία διακόπηκε η διά ζώσης διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί προσάρμοσαν όλες τις παραπάνω διαδικασίες υλοποίησης της παρέμβασης στις ανάγκες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στο ψηφιακό περιβάλλον.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες/ουσες

Πραγματοποιήθηκαν δύο μετρήσεις: μία πριν την εφαρμογή της παρέμβασης και μία μετά. Στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 134 εκπαιδευτικοί: 40 άνδρες (30%) και 94 γυναίκες (70%) και στην ομάδα ελέγχου 139: 36 άνδρες (26%) και 103 γυναίκες (74%). Προκειμένου να ζευγαρωθούν τα ερωτηματολόγια των δύο μετρήσεων για κάθε συμμετέχοντα/ουσα, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν, βάσει οδηγιών, συνδυασμό γραμμάτων και ψηφίων των προσωπικών τους δεδομένων, δημιουργώντας έναν μοναδικό κωδικό. Επιπλέον, συμπλήρωσαν πέντε ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία, τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας, τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας στο σχολείο και το ανώτατο μορφωτικό τους επίπεδο. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται στους Πίνακες 1 και 2.

Πίνακας 1
Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών πειραματικής ομάδας

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση
Ηλικία	134	24	61	49,51	8.058
Χρόνια υπηρεσίας	133	1	36	21,11	7.911
Χρόνια στο σχολείο	132	1	33	9,52	6,826
Επίπεδο σπουδών	132	1	4	1.32	0,634
Valid N (listwise)	131				

Σημείωση: Επίπεδο σπουδών: 1=πτυχίο πανεπιστημίου, 2= μεταπτυχιακός τίτλος, 3=διδακτορικός τίτλος, 4=άλλο

Πίνακας 2
Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών ομάδας ελέγχου

	N	Ελάχιστο	Μέγιστο	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση
Ηλικία	137	24	64	48,93	9,088
Χρόνια υπηρεσίας	139	1	39	21,79	8,109
Χρόνια στο σχολείο	139	0	33	8,65	7,631
Επίπεδο σπουδών	136	1	4	1,37	0,718
Valid N (listwise)	134				

Σημείωση: Επίπεδο σπουδών: 1=πτυχίο πανεπιστημίου, 2= μεταπτυχιακός τίτλος, 3=διδακτορικός τίτλος, 4=άλλο

Εργαλείο μέτρησης

Για τη μέτρηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συλλογική τους αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο μέτρησης Collective Teacher Belief Scale (Tschannen-Moran & Barr, 2004). Το εργαλείο αποτελείται συνολικά από δώδεκα θέματα (items), που αντιστοιχούν σε δύο διαστάσεις: α) συλλογική αποτελεσματικότητα ως προς τις Στρατηγικές Διδασκαλίας (θέματα 1-6, π.χ.: Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου ξεκάθαρα καθορίζουν τις προσδοκίες τους για την συμπεριφορά των μαθητών/ριών) και β) συλλογική αποτελεσματικότητα ως προς την Πειθαρχία των Μαθητών (θέματα 7-12, π.χ.: Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου μπορούν να διαχειριστούν τη διαταρακτική συμπεριφορά μαθητών/ριών). Οι εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν τον βαθμό συμφωνίας τους σε ερωτήματα που αφορούν στη συλλογική τους αποτελεσματικότητα σε προτάσεις μιας εννιάβαθμης κλίμακας Likert από 1 (καθόλου)

έως 9 (πολύ). Η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach συνολικά για τα δώδεκα θέματα είναι 0,97, για τα έξι θέματα της διάστασης των Στρατηγικών Διδασκαλίας είναι 0,96 και για τα έξι της διάστασης της Πειθαρχίας των Μαθητών είναι 0,94 (Tschannen-Moran & Barr, 2004).

Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την εθελοντική συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετείχαν στις δύο ομάδες. Πριν τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν σχετικά με όσα προβλέπει ο Γενικός Κανονισμός για την Προστασία Δεδομένων (ΕΕ 2016/679 ΓΚΠΔ), ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία τους, ότι όλες οι διαδικασίες ανάλυσης θα διενεργηθούν με διακριτικότητα και εχεμύθεια καθώς και ότι ο ερευνητής θα ακολουθήσει πιστά τις επίσημες Αρχές του παραπάνω Κανονισμού και όλες τις σχετικές διαδικασίες που απαιτούνται για την προστασία και την επεξεργασία των προσωπικών δεδομένων.

Πλάνο στατιστικών αναλύσεων – επεξεργασίας δεδομένων

Μελετητές σε πρόσφατες έρευνές τους (Vatou & Vatou, 2019· Τσιγγίλης, 2021) αξιολόγησαν τις ψυχομετρικές ιδιότητες του εργαλείου Collective Teacher Belief Scale εφαρμόζοντας διερευνητική παραγοντική ανάλυση, επιβεβαιώνοντας την παραγοντική σύνθεση των θεμάτων του και τη συμφωνία του με όσα περιγράφει το θεωρητικό υπόβαθρο για τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Έτσι, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, διενεργήθηκε Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis) στα δεδομένα και υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας του εργαλείου, χρησιμοποιώντας τον συντελεστή ω (McDonald, 2013).

Για τον έλεγχο της πρώτης και δεύτερης υπόθεσης διενεργήθηκαν δύο έλεγχοι t ανεξάρτητων δειγμάτων (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου), συγκρίνοντας τους μέσους όρους της κλίμακας. Ο πρώτος έλεγχος πραγματοποιήθηκε πριν την εφαρμογή του ΣΣΠΘΣ και ο δεύτερος μετά την εφαρμογή του. Προκειμένου να ελεγχθεί η τρίτη υπόθεση διενεργήθηκαν δύο έλεγχοι t συσχετισμένων δειγμάτων πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης (ο πρώτος για την πειραματική ομάδα και ο δεύτερος για την ομάδα ελέγχου). Για τον έλεγχο της τέταρτης υπόθεσης διενεργήθηκε μεικτή διομαδική και ενδοομαδική ανάλυση διακύμανσης, χρησιμοποιώντας ως εξαρτημένη μεταβλητή τη Συλλογική Αποτελεσματικότητα (καθώς και τις επιμέρους διαστάσεις της: Στρατηγικές Διδασκαλίας και Πειθαρχία Μαθητών κατά περίπτωση) και, σε κάθε περίπτωση ως δύο ανεξάρτητες μεταβλητές: α) την ομάδα των εκπαιδευτικών (πειραματική και ελέγχου) και β) τον χρόνο πραγματοποίησης της μέτρησης (πρώτη και δεύτερη). Πραγματοποιήθηκαν στατιστικές αναλύσεις πλήρων δεδομένων χρησιμοποιώντας τα λογισμικά: Mplus, Jamovi και SPSS.

Αποτελέσματα

Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση

Παρατηρήθηκε υψηλή συσχέτιση μεταξύ των δύο διαστάσεων του θεωρητικού μοντέλου (Στρατηγικές Διδασκαλίας και Πειθαρχία Μαθητών) ($\chi^2=213,95$, $df=53$, $CFI=0,907$, $RMSEA=0,106$, $SRMR=0,042$), γεγονός που ενδεχομένως να υπονοεί ότι

πρόκειται για έναν παράγοντα. Κατασκευή διαστήματος εμπιστοσύνης 95% γύρω από τη συσχέτιση (0,916) φανέρωσε ότι το άνω όριο δεν περιλαμβάνει τη μονάδα, γεγονός που σημαίνει ότι οι δύο παράγοντες, αν και υψηλά συσχετιζόμενοι, είναι διακριτοί. Εξέταση των δεικτών τροποποίησης (modification indices) για την περαιτέρω βελτίωση της προσαρμογής του μοντέλου φανέρωσε ότι αν γινόταν συσχέτιση των σφαλμάτων των ερωτήσεων 7 και 8 του εργαλείου θα βελτιωνόταν το μοντέλο. Υιοθέτηση αυτής της τροποποίησης και νέα ανάλυση έδειξε ουσιαστικά καλύτερη προσαρμογή του μοντέλου ($\chi^2=117,87$, $df=52$, $CFI=0,962$, $RMSEA=0,069$, $SRMR=0,029$). Η συσχέτιση μεταξύ των σφαλμάτων ήταν στατιστικά σημαντική και ουσιαστική. Το αποτέλεσμα αιτιολογείται ίσως από το ότι η διατύπωση των ερωτήσεων 7 και 8 είναι παρεμφερής. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι το θεωρητικό μοντέλο των δύο παραγόντων προσαρμόζεται ικανοποιητικά στα δεδομένα του δείγματος. Οι τιμές του συντελεστή ω (McDonald, 2013) για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας των δύο διαστάσεων του εργαλείου ήταν 0,94 για τις Στρατηγικές Διδασκαλίας και 0,921 για την Πειθαρχία των Μαθητών, υποδεικνύοντας υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας του εργαλείου.

Υπόθεση πρώτη

Επιβεβαιώθηκε η πρώτη υπόθεση της έρευνας, σύμφωνα με την οποία δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές πριν την εφαρμογή της παρέμβασης ανάμεσα στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά, $t(263)=1,095$, $p=0,27$, μεταξύ της πειραματικής ομάδας ($M=7,54$, $SD=0,9$) και της ομάδας ελέγχου ($M=7,41$, $SD=0,89$) στις Στρατηγικές Διδασκαλίας. Επίσης, δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην Πειθαρχία των Μαθητών, $t(263) = 0,802$, $p=0,42$ μεταξύ της πειραματικής ομάδας ($M=7,24$, $SD=1,1$) και της ομάδας ελέγχου ($M=7,14$, $SD=0,96$). Τέλος, δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά, $t(263) = 0,977$, $p=0,33$ μεταξύ της πειραματικής ομάδας ($M=7,39$, $SD=0,95$) και της ομάδας ελέγχου ($M=7,27$, $SD=0,9$) συνολικά στη Συλλογική Αποτελεσματικότητα.

Υπόθεση δεύτερη

Η δεύτερη υπόθεση επαληθεύτηκε. Ειδικότερα, αναφορικά με την Πειθαρχία των Μαθητών παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά, $t(263) = 2,68$, $p=0,008$, $d=1,01$. Το μέγεθος της επίδρασης βρέθηκε να είναι υψηλότερο από το όριο του Cohen (2013) για την υψηλή επίδραση ($d=0,8$) μεταξύ της πειραματικής ομάδας ($M=7,75$, $SD=0,91$) και της ομάδας ελέγχου ($M=7,41$, $SD=1,10$). Επίσης, παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά, $t(263) = 2,37$, $p=0,018$, $d = 0,9$ στη Συλλογική Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Το μέγεθος της επίδρασης είναι υψηλότερο από το όριο του Cohen (2013) για την υψηλή επίδραση ($d=0,8$) μεταξύ της πειραματικής ομάδας ($M=7,78$, $SD=0,8$) και της ομάδας ελέγχου ($M=7,52$, $SD=0,98$). Η υπόθεση δεν επαληθεύτηκε μόνο ως προς τη διάσταση των Στρατηγικών Διδασκαλίας, καθώς δεν παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά, $t(263)=1,715$, $p=0,08$ μεταξύ της πειραματικής ομάδας ($M=7,81$, $SD=0,83$) και της ομάδας ελέγχου ($M=7,62$, $SD=0,97$).

Υπόθεση τρίτη

Η τρίτη υπόθεση επαληθεύτηκε. Ειδικότερα, ο έλεγχος συσχετισμένων δειγμάτων της πειραματικής ομάδας για τις Στρατηγικές Διδασκαλίας έδειξε ότι η μέση τιμή της διάστασης αυξήθηκε σημαντικά μεταξύ της πρώτης μέτρησης ($M=7,54$,

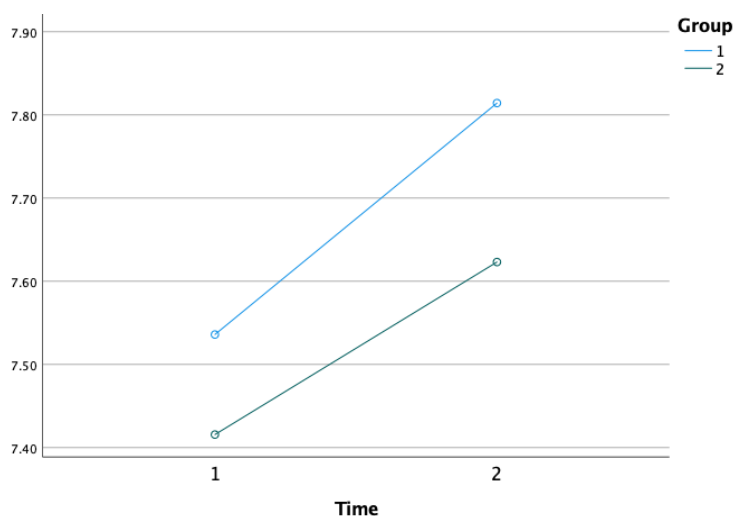
$SD=0,899$) και της δεύτερης μέτρησης ($M=7,81$, $SD=0,832$), ενώ παράλληλα η επίδραση της παρέμβασης ήταν ιδιαίτερα ισχυρή, $t(130)=-3,344$, $p<0,05$ · $d=0,955$. Αλλά και για την Πειθαρχία των Μαθητών η μέση τιμή του δείγματος μεταξύ πρώτης ($M=7,24$, $SD=1,102$) και δεύτερης μέτρησης ($M=7,75$, $SD=0,918$) αυξήθηκε σημαντικά και η επίδραση της παρέμβασης ήταν πολύ ισχυρή $t(130)=-4,647$, $p<0,001$ · $d=1,266$. Τέλος, η μέση τιμή του δείγματος που προέκυψε αθροιστικά από τις δύο διαστάσεις της Συλλογικής Αποτελεσματικότητας κατά την πρώτη ($M=7,387$, $SD=0,954$) και δεύτερη μέτρηση ($M=7,784$, $SD=0,801$) αυξήθηκε σημαντικά και η επίδραση της παρέμβασης ήταν πολύ ισχυρή $t(130)=-4,477$, $p<0,001$ · $d=1,013$.

Υπόθεση τέταρτη

Η τέταρτη υπόθεση δεν επαληθεύτηκε. Ο έλεγχος συσχετισμένων δειγμάτων της ομάδας ελέγχου έδειξε ότι οι μέσες τιμές για τις Στρατηγικές Διδασκαλίας κατά την πρώτη ($M=7,415$, $SD=0,889$) και δεύτερη μέτρηση ($M=7,623$, $SD=0,974$) διέφεραν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους $t(133)=-2,133$, $p<0,05$. Ακόμη, οι μέσες τιμές της Πειθαρχίας των Μαθητών μεταξύ της πρώτης ($M=7,137$, $SD=0,965$) και δεύτερης μέτρησης ($M=7,419$, $SD=1,101$) επίσης, διέφεραν σημαντικά μεταξύ τους $t(133)=-2,559$, $p<0,05$. Οι μέσες τιμές που προέκυψαν αθροιστικά από τις δύο διαστάσεις της Συλλογικής Αποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς της ομάδας ελέγχου κατά την πρώτη μέτρηση ($M=7,276$, $SD=0,897$) και κατά τη δεύτερη μέτρηση ($M=7,521$, $SD=0,987$) διέφεραν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους $F(1,133)=6,091$, $p<0,05$.

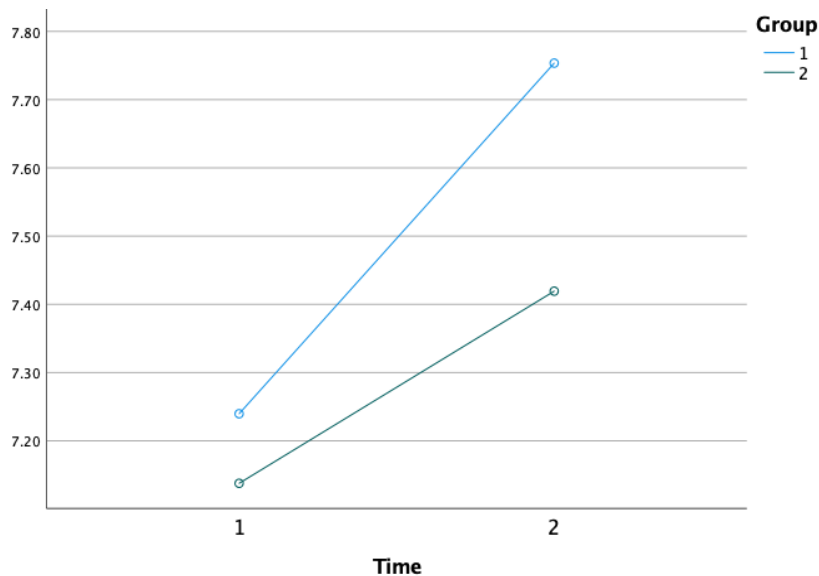
Υπόθεση πέμπτη

Αναφορικά με τις Στρατηγικές Διδασκαλίας δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών, δηλαδή των ομάδων στις οποίες ανήκαν οι εκπαιδευτικοί και του χρόνου που πραγματοποιήθηκαν οι μετρήσεις (πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης), $Wilks' \text{ Lambda} = 0,999$, $F(1, 263)=0,305$, $p=0,581$, $\eta_p^2=0,001$. Επειδή δεν παρατηρήθηκε αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων, στη συνέχεια εξετάστηκε αν παρατηρείται κύρια επίδραση της κάθε μίας από τις ανεξάρτητες μεταβλητές στην εξαρτημένη μεταβλητή. Η τέταρτη υπόθεση, ως προς τη διάσταση των Στρατηγικών Διδασκαλίας, επαληθεύτηκε, καθώς παρατηρήθηκαν ενδοομαδικές διαφορές. Δηλαδή παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση μικρής ισχύος του χρόνου που πραγματοποιήθηκε η μέτρηση, δηλαδή μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, $Wilks' \text{ Lambda} = 0,948$, $F(1, 263) = 14,323$, $p < 0,001$, $\eta_p^2 = 0,052$, καθώς και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών βελτίωσαν τα επίπεδα των Στρατηγικών Διδασκαλίας. Ωστόσο, δεν σημειώθηκαν διομαδικές διαφορές, δηλαδή δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση του παράγοντα της ομάδας που ανήκαν οι εκπαιδευτικοί στη βελτίωση των Στρατηγικών Διδασκαλίας $F(1, 263) = 2,984$, $p = 0,085$, $\eta_p^2 = 0,011$. Τα παραπάνω αποτελέσματα απεικονίζονται στο Γράφημα 1.

**Γράφημα 1**

Ενδοομαδικές και διομαδικές διαφορές Στρατηγικών Διδασκαλίας πριν (Time 1) και μετά την παρέμβαση (Time 2) πειραματικής ομάδας (Group 1) και ομάδας ελέγχου (Group 2)

Αναφορικά με την Πειθαρχία των Μαθητών, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών, δηλαδή των ομάδων στις οποίες ανήκαν οι εκπαιδευτικοί και του χρόνου που πραγματοποιήθηκαν οι μετρήσεις (πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης), $Wilks' \text{ Lambda} = 0,992$, $F(1, 263) = 2,216$, $p = 0,138$, $\eta^2 = 0,008$. Η τέταρτη υπόθεση ως προς τη διάσταση της Πειθαρχίας των Μαθητών, επαληθεύτηκε, καθώς παρατηρήθηκαν ενδοομαδικές διαφορές. Δηλαδή παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση μέσης ισχύος ως προς τον χρόνο που πραγματοποιήθηκε η μέτρηση, δηλαδή μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, $Wilks' \text{ Lambda} = 0,910$, $F(1, 263) = 25,996$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,090$, καθώς και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών βελτίωσαν τα επίπεδα της Πειθαρχίας των Μαθητών. Επίσης, σημειώθηκαν διομαδικές διαφορές, δηλαδή παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση ελάχιστης ισχύος του παράγοντα της ομάδας που ανήκαν οι εκπαιδευτικοί στη βελτίωση της Πειθαρχίας των Μαθητών $F(1, 263) = 4,865$, $p = 0,028$, $\eta^2 = 0,018$. Τα παραπάνω αποτελέσματα απεικονίζονται στο Γράφημα 2.

**Γράφημα 2**

Ενδοομαδικές και διομαδικές διαφορές Πειθαρχίας Μαθητών πριν (Time 1) και μετά την παρέμβαση (Time 2) πειραματικής ομάδας (Group 1) και ομάδας ελέγχου (Group 2)

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών, δηλαδή των ομάδων στις οποίες ανήκαν οι εκπαιδευτικοί και του χρόνου που πραγματοποιήθηκαν οι μετρήσεις (πριν και μετά την εφαρμογή της παρέμβασης), $Wilks' \text{ Lambda} = 0,995$, $F(1, 263) = 1,297$, $p = 0,256$, $\eta^2 = 0,005$. Η τέταρτη υπόθεση επαληθεύτηκε ως προς τη Συλλογική Αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση μέσης ισχύος ως προς τον χρόνο που πραγματοποιήθηκε η μέτρηση, δηλαδή μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, $Wilks' \text{ Lambda} = 0,919$, $F(1, 263) = 23,181$, $p < 0,001$, $\eta^2 = 0,081$, καθώς και οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών βελτίωσαν τα επίπεδα της Συλλογικής Αποτελεσματικότητας. Επίσης, σημειώθηκαν διομαδικές διαφορές, δηλαδή παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική κύρια επίδραση ελάχιστης ισχύος του παράγοντα της ομάδας που ανήκαν οι εκπαιδευτικοί στη βελτίωση της Συλλογικής Αποτελεσματικότητας $F(1,263)=4,276$, $p=0,040$, $\eta^2=0,016$. Για λόγους εκδοτικής οικονομίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων για τη Συλλογική Αποτελεσματικότητα συνολικά στους Πίνακες 3 και 4 καθώς και στο Γράφημα 3.

Πίνακας 3
Έλεγχος ενδοσυνδιαδικιών διαφορών - Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στη Συλλογική αποτελεσματικότητα

Measure: Συλλογική αποτελεσματικότητα									
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a	
Χρόνος	Sphericity Assumed	13.592	1	13.592	23.181	.000	.081	23.181	.998
	Greenhouse-Geisser	13.592	1.000	13.592	23.181	.000	.081	23.181	.998
	Huynh-Feldt	13.592	1.000	13.592	23.181	.000	.081	23.181	.998
	Lower-bound	13.592	1.000	13.592	23.181	.000	.081	23.181	.998
Χρόνος * Ομάδα	Sphericity Assumed	.761	1	.761	1.297	.256	.005	1.297	.206
	Greenhouse-Geisser	.761	1.000	.761	1.297	.256	.005	1.297	.206
	Huynh-Feldt	.761	1.000	.761	1.297	.256	.005	1.297	.206
	Lower-bound	.761	1.000	.761	1.297	.256	.005	1.297	.206
Error(Time)	Sphericity Assumed	154.205	263	.586					
	Greenhouse-Geisser	154.205	263.000	.586					
	Huynh-Feldt	154.205	263.000	.586					
	Lower-bound	154.205	263.000	.586					

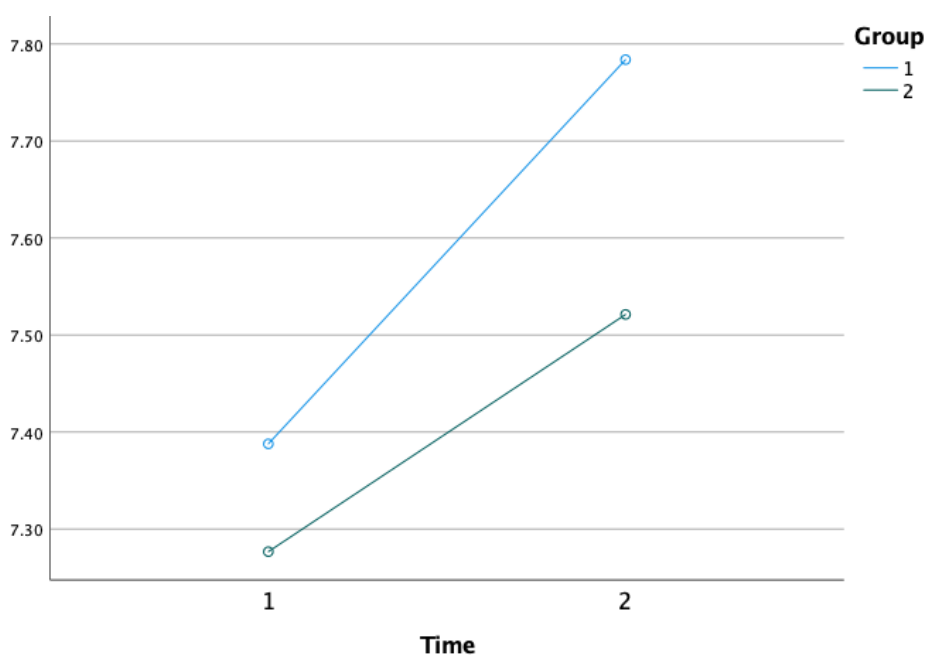
a. Computed using alpha = .05

Πίνακας 4
Έλεγχος διομαδικών διαφορών - Κύριες επιδράσεις και αλληλεπιδράσεις στη Συλλογική αποτελεσματικότητα

Measure: Συλλογική αποτελεσματικότητα
Transformed Variable: Average

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared	Noncent. Parameter	Observed Power ^a
Intercept	29748.702	1	29748.702	27490.705	.000	.991	27490.705	1.000
Ομάδα	4.627	1	4.627	4.276	.040	.016	4.276	.540
Error	284.602	263	1.082					

a. Computed using alpha = .05

**Γράφημα 3**

Ενδοομαδικές και διομαδικές διαφορές κλίμακας Συλλογικής Αποτελεσματικότητας πριν (Time 1) και μετά την παρέμβαση (Time 2) πειραματικής ομάδας (Group 1) και ομάδας ελέγχου (Group 2)

Συζήτηση

Μία από τις παραμέτρους για την αποτελεσματική εφαρμογή του ΣΣΠΘΣ στις σχολικές μονάδες είναι η πολυεπίπεδη, διαρκής και στενή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα πολυπληθών ερευνών, η υλοποίηση της παρέμβασης επιδρά με θετικό τρόπο στην κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/τριών και στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Deltour et al., 2021· Kelm & McIntosh, 2012· Sørлие & Torsheim, 2011). Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση του ΣΣΠΘΣ στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας υπέδειξαν ότι με την πάροδο του χρόνου τόσο η πειραματική ομάδα όσο και η ομάδα ελέγχου των εκπαιδευτικών βελτίωσαν τις επιδόσεις τους αναφορικά με τη συλλογική τους αποτελεσματικότητα. Το εύρημα αυτό, αν και παράδοξο εκ πρώτης όψευς, πρέπει να θεωρείται αναμενόμενο: καθώς περνά ο χρόνος, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών/τριών στις τάξεις τους και κατά συνέπεια βελτιώνουν τις στρατηγικές διδασκαλίας τους. Έτσι, με το εκπαιδευτικό τους έργο, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν ουσιαστικότερα στη μάθηση των μαθητών/τριών τους (Donohoo et al., 2018· Goddard, 2001· Goddard et al., 2000· J. A. Ross et al., 2004· Tschannen-Moran & Barr, 2004). Επιπρόσθετα, με την πάροδο του χρόνου, οι εκπαιδευτικοί αναπροσαρμόζουν τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών/τριών, τους/τις καθοδηγούν αποτελεσματικότερα και τους/τις βοηθούν να αισθάνονται ασφαλέστεροι/ες στο σχολικό τους περιβάλλον (DeWitt, 2017· Donohoo, 2018· Sørлие et al., 2016· Sørлие & Ogden, 2007· Sørлие & Torsheim, 2011).

Το εύρημα που δεν υποδεικνύει διαφορές στις στρατηγικές διδασκαλίας μεταξύ των δύο ομάδων ως συνέπεια της παρέμβασης, μπορεί να ερμηνευθεί, ως έναν βαθμό, από την προσπάθεια που κατέβαλαν οι εκπαιδευτικοί να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες της τηλεκπαίδευσης. Κατά το διδακτικό έτος 2020–2021, οι εκπαιδευτικοί ενεργοποίησαν για πρώτη φορά μία πληθώρα διαφορετικών σε ποιότητα και ένταση στρατηγικών διδασκαλίας και προσαρμόσαν το εκπαιδευτικό τους υλικό για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τις τότε οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προωθήσουν και να καλλιεργήσουν τη σωστή χρήση των προστατευτικών μέτρων από τη λοίμωξη CoViD-19 μέσα από έναν παιγνιώδη τρόπο, ώστε να μη διασαλευτεί η ψυχική ηρεμία των μαθητών/τριών και ταυτόχρονα να επιτευχθεί η αποδοχή της νέας υγειονομικής κατάστασης που επέβαλλε η πανδημία. Ως εκ τούτου, ανεξάρτητα από το αν εφάρμοσαν ή όχι τις διαδικασίες της πρωτογενούς πρόληψης του ΣΣΠΘΣ, κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί αναπροσάρμοσαν ούτως ή άλλως τις καθιερωμένες στρατηγικές διδασκαλίας τους και τις εφάρμοσαν στο νέο και γεμάτες προκλήσεις ψηφιακό περιβάλλον.

Αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών υποστηρίζουν ότι η βελτίωση της διάστασης της πειθαρχίας των μαθητών σχετίζεται με τη μακρά σε χρονική διάρκεια εφαρμογή της παρέμβασης (Bradshaw, Waasdorp, et al., 2012· Mitchell et al., 2018· S. W. Ross et al., 2012). Αντιθέτως, το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας, το οποίο υποδεικνύει επίσης τη βελτίωση της πειθαρχίας των μαθητών, πηγάζει από τη σχετικώς αποσπασματική και μικρή σε χρονική διάρκεια εφαρμογή των διαδικασιών της πρωτογενούς πρόληψης του ΣΣΠΘΣ, λόγω της αναστολής λειτουργίας της διά ζωής διδασκαλίας και της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Βέβαια, η βελτίωση στην πειθαρχία των μαθητών είναι δυνατόν να ερμηνευτεί, επειδή η προσπάθεια και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις προσδοκίες της συμπεριφοράς των μαθητών τους μετατοπίστηκε από το φυσικό σχολικό περιβάλλον και την αίθουσα διδασκαλίας σε εκείνο της ψηφιακής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί κατά το διδακτικό έτος 2020–2021 έπρεπε να διαχειριστούν τις συμπεριφορές των μαθητών/τριών τους στο πρωτόγνωρο για όλους ψηφιακό περιβάλλον, προσαρμόζοντας τους υπάρχοντες κανόνες που ίσχυαν στη φυσική τάξη και δημιουργώντας καινούργιους για τις ανάγκες της ψηφιακής. Για παράδειγμα, μία πρόσθετη κοινή θεματική διδασκαλίας στην οποία όλοι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν, ανεξάρτητα από το αν συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα ή στην ομάδα ελέγχου, ήταν η ανάπτυξη της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών στο Διαδίκτυο, ώστε να βοηθήσουν τόσο τους/τις μαθητές/τριές τους όσο και τις οικογένειές αυτών να προσαρμοστούν στις ανάγκες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Ωστόσο, μια ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας προσάρμοσαν το εκπαιδευτικό υλικό στο οποίο είχαν πρόσβαση για να μεταδώσουν τις αξίες και τους κανόνες ορθής συμπεριφοράς στο ψηφιακό περιβάλλον κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης (Goutas et al., 2021).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έχουν ιδιαίτερη σημασία κυρίως γιατί αποτελούν καρπό από την εφαρμογή των διαδικασιών πρωτογενούς πρόληψης του ΣΣΠΘΣ για πρώτη φορά σε ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, η έρευνα προσθέτει τα ευρήματά της σε εκείνα προηγούμενων μελετών που διενεργήθηκαν σε σχολεία διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων, επιβεβαιώνοντας τις στέρεα εδραιωμένες θεωρίες από τις οποίες αντλεί ερείσματα η εφαρμογή του

ΣΣΠΘΣ, ανεξάρτητα από το ευρύτερο πολιτιστικό συγκείμενο (Nelen, Willemse, et al., 2020).

Βέβαια, η παρούσα έρευνα συνοδεύεται από ορισμένους περιορισμούς. Ένας από αυτούς αφορά στην εξωτερική εγκυρότητα της έρευνας, δηλαδή στην προοπτική γενίκευσης των ευρημάτων της στο σύνολο των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, ένας από τους σημαντικότερους περιορισμούς είναι ότι οι διαδικασίες της πρωτογενούς πρόληψης του ΣΣΠΘΣ εφαρμόστηκαν από τα ελληνικά σχολεία μόνο για ένα διδακτικό έτος. Το παραπάνω χρονικό διάστημα κρίνεται ως σχετικά περιορισμένο συγκριτικά με εκείνο που εφαρμόστηκε η παρέμβαση σε χώρες του εξωτερικού (Gage et al., 2018· Horner & Sugai, 2015· Park et al., 2019), ώστε να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα ως προς την επίδραση της παρέμβασης. Τέλος, ένας πρόσθετος περιορισμός αφορά στη χρονική συγκυρία υλοποίησης της παρέμβασης. Το διδακτικό έτος 2020–2021 χαρακτηρίστηκε από την πολύμηνη αναστολή λειτουργίας της διά ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων εξαιτίας της πανδημίας της CoViD-19. Αν και η παρέμβαση δεν έπαψε να υλοποιείται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς της πειραματικής ομάδας, ωστόσο, ακριβώς λόγω της διαφορετικής συνθήκης λειτουργίας των σχολείων, θα ήταν αστοχία αν δεν λαμβάνονταν υπόψιν οι αλλαγές στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών από την εμπειρία της απομόνωσης, της μη προσέλευσής τους στον εργασιακό τους χώρο και της παροχής εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τα ευρήματα και τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας, προτείνεται η επέκταση του χρόνου εφαρμογής της παρέμβασης των διαδικασιών πρωτογενούς πρόληψης του ΣΣΠΘΣ σε βάθος τουλάχιστον τριών ετών. Έτσι, οι ερευνητές/ριες θα έχουν τη δυνατότητα αποτελεσματικότερης σύγκρισης των αποτελεσμάτων τους τόσο μεταξύ περισσότερων και διαδοχικών διδακτικών ετών όσο και με ανάλογης χρονικής διάρκειας παρεμβάσεις που έχουν υλοποιηθεί σε εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικών χωρών. Λόγω των αντικειμενικών διαφορών μεταξύ τόσο των διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης όσο και των διαφορετικών τύπων σχολείων, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να μελετήσουν την επίδραση της παρέμβασης σε ελληνικά σχολεία δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, σε σχολεία ειδικής αγωγής καθώς και σχολεία απομακρυσμένων περιοχών, κατά τα πρότυπα διεθνών ερευνών (Farkas et al., 2012· Freeman et al., 2015· Lee et al., 2021· Sardina, 2012). Ακόμη, ερευνητές μπορούν να μελετήσουν την επίδραση της επέκτασης του πρώτου επιπέδου στο δεύτερο ή/και τρίτο επίπεδο του ΣΣΠΘΣ (Bradshaw, Pas, et al., 2012· Hawken et al., 2009· Kilgus et al., 2019· Sugai & Horner, 2009· Tyre et al., 2020· Van Camp et al., 2020).

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με εκείνα της διαθέσιμης βιβλιογραφίας, καθώς εντοπίζουν τη θετική επίδραση της παρέμβασης στις διαστάσεις της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας επεκτείνουν την υπάρχουσα βιβλιογραφία συνεξετάζοντας την έννοια της συλλογικής αποτελεσματικότητας με την εφαρμογή του ΣΣΠΘΣ, τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και για πρώτη φορά στην Ελλάδα. Τέλος, τα συμπεράσματα αποκτούν πρόσθετο ενδιαφέρον, επειδή αφορούν σε ένα διαφορετικό κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον από αυτό των προηγούμενων ερευνών, συνεισφέροντας στην πληρέστερη κατανόηση της επίδρασης του ΣΣΠΘΣ στη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

* This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein. Project Number: 606687-EPP-1-2018-2-CY-EPPKA3-PI-POLICY.

Βιβλιογραφία

- Anderson, C., & Kincaid, D. (2005). Applying behavior analysis to school violence and discipline problems: schoolwide positive behavior support. *The Behavior Analyst, 29*, 49–63.
- Bambara, L. M., & Kern, L. (2021). *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*. Guilford Publications.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bear, G. G. (2012). Both Suspension and Alternatives Work, Depending on One's Aim. *Journal of School Violence, 11*(2), 174–186. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.652914>
- Bevans, K., Bradshaw, C., Miech, R., & Leaf, P. (2007). Staff- and school-level predictors of school organizational health: A multilevel analysis. *Journal of School Health, 77*(6), 294–302. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00210.x>
- Bohanon, H., Fenning, P., Carney, K. L., Minnis-Kim, M. J., Anderson-Harriss, S., Moroz, K. B., Hicks, K. J., Kasper, B. B., Culos, C., Sailor, W., & Pigott, T. D. (2006). Schoolwide Application of Positive Behavior Support in an Urban High School: A Case Study. *Journal of Positive Behavior Interventions, 8*(3), 131–145. <https://doi.org/10.1177/10983007060080030201>
- Bohanon, H., & Wu, M.-J. J. (2014). Developing buy-in for positive behavior support in secondary settings. *Preventing School Failure, 58*(4), 223–229. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.798774>
- Borgen, N. T., Kirkeboen, L. J., Ogden, T., Raaum, O., & Sørli, M. A. (2020). Impacts of school-wide positive behaviour support: Results from National Longitudinal Register Data. *International Journal of Psychology, 55*(S1), 4–15. <https://doi.org/10.1002/ijop.12575>
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(3), 133–148. <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>
- Bradshaw, C. P., Pas, E. T., Goldweber, A., Rosenberg, M. S., & Leaf, P. J. (2012). Integrating school-wide positive behavioral interventions and supports with tier 2 coaching to student support teams: The PBIS plus model. *Advances in School Mental Health Promotion, 5*(3), 177–193. <https://doi.org/10.1080/1754730X.2012.707429>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics, 130*(5), e1136–e1145. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-0243>
- Bryer, F., & Beamish, W. (2019). *Scaling Up Behavioural Support in the USA* (pp. 49–65). https://doi.org/10.1007/978-981-13-7177-6_3
- Caldarella, P., Shatzer, R. H., Gray, K. M., Young, K. R., & Young, E. L. (2011). The Effects of School-wide Positive Behavior Support on Middle School Climate and Student Outcomes. *RMLE Online, 35*(4), 1–14. <https://doi.org/10.1080/19404476.2011.11462087>

- Chitiyo, J. (2016). Implementation of Basic School-Wide Positive Behavior Intervention Supports By School Personnel. *Men Disability Society*, 4(34), 5–14. <https://doi.org/10.5604/17345537.1233863>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic Press.
- Colvin, G., Kameenui, E. J., & Sugai, G. (1993). Reconceptualizing behavior management and school-wide discipline in general education. *Education and Treatment of Children*, 16(4), 361–381. <http://www.jstor.org/stable/42899326>
- Deltour, C., Dacht, D., Monseur, C., & Baye, A. (2021). Does SWPBIS increase teachers' collective efficacy? Evidence from a quasi-experiment. *Frontiers in Education*.
- DeWitt, P. (2019). How collective teacher efficacy develops. *Educational Leadership*, 76(9), 31–35.
- DeWitt, P. M. (2017). *School climate: Leading with collective efficacy*. Corwin Press.
- Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, 19(3), 323–345.
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44.
- Eklund, K., Griffiths, C., & Newton, K. (2017). *Systems Change in Schools: Class and School-Wide Approaches to Addressing Behavioural and Academic Needs BT - Handbook of Australian School Psychology: Integrating International Research, Practice, and Policy* (M. Thielking & M. D. Terjesen (eds.); pp. 457–479). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45166-4_23
- Estrapala, S., Rila, A., & Bruhn, A. L. (2020). A Systematic Review of Tier 1 PBIS Implementation in High Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*. <https://doi.org/10.1177/1098300720929684>
- 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 1 Implementation. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(4), 275–288. <https://doi.org/10.1177/1063426610389615>
- Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D. B., Sugai, G., Lombardi, A., & Horner, R. (2015). Relationship Between School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports and Academic, Attendance, and Behavior Outcomes in High Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18(1), 41–51. <https://doi.org/10.1177/1098300715580992>
- Gage, N. A., Lee, A., Grasley-Boy, N., & Peshak G., H. (2018). The Impact of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports on School Suspensions: A Statewide Quasi-Experimental Analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4). <https://doi.org/10.1177/1098300718768204>
- Georgiou, S. N., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims: Psychosocial profiles and attribution styles. *School Psychology International*, 29(5), 574–589. <https://doi.org/10.1177/0143034308099202>
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. In *Journal of Educational Psychology* (Vol. 93). <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.467>
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807–818.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning,

- measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Goutas, T., Trikkaliotis, I., Kliapis, P., Gregoriadis, A., Tsigilis, N., Theodosiou, A., & Grammatikopoulos, V. (2021). Implementation of the School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports Approach in 30 Greek primary schools. *2nd World Conference on Research in Social Sciences*, 47–58. <https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2021/03/23-5333.pdf>
- Gray, J., Kruse, S., & Tarter, C. J. (2017). Developing professional learning communities through enabling school structures, collegial trust, academic emphasis, and collective efficacy. *Educational Research Applications*, 1, 1–8.
- Han, J., Yin, H., Wang, J., & Bai, Y. (2020). Challenge job demands and job resources to university teacher well-being: the mediation of teacher efficacy. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1771–1785.
- Hawken, L., Adolphson, S., Macleod S., & Schuman, J. (2009). Secondary-Tier Interventions and Supports. In W. Sailor, G. Sugai, G. Dunlap, & R. Horner (Eds.), *Handbook of positive behavior support* (pp. 395–420). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2>
- Horner, R. H., & Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance. *Behavior Analysis in Practice*, 8(1), 80–85. <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0045-4>
- Horner, R., Sugai, G., & Lewis, T. (2015). *Is School-Wide Positive Behavior Support an evidence-based practice?* <https://www.pbis.org/research>
- Kazdin, A. (2012). *The token economy: A review and evaluation*. Springer Science & Business Media.
- Kelm, J. L., & McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 49(2), 137–147. <https://doi.org/10.1002/pits.20624>
- Khong, J. Z. N., Liem, G. A. D., & Klassen, R. M. (2017). Task performance in small group settings: the role of group members' self-efficacy and collective efficacy and group's characteristics. *Educational Psychology*, 37(9), 1082–1105.
- Kilgus, S. P., Eklund, K., & von der Embse, N. P. (2019). Psychometric defensibility of the Intervention Selection Profile-Social Skills (ISP-SS) with students at risk for behavioral concerns. *Psychology in the Schools*, 56(4), 526–538. <https://doi.org/10.1002/pits.22214>
- Lee, A., Gage, N. A., McLeskey, J., & Huggins-Manley, A. C. (2021). The Impacts of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports on School Discipline Outcomes for Diverse Students. *The Elementary School Journal*, 121(3), 410–429. <https://doi.org/10.1086/712625>
- Lewis, T., & Sugai, G. (1999). Effective Behavior Support: A Systems Approach to Proactive Schoolwide Management. *Focus on Exceptional Children*, 31(6), 1–31. <https://librarylink.uncc.edu/login?url=http://search.ebscohost.com.librarylink.uncc.edu/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=1859974&site=ehost-live&scope=site>
- McDonald, R. P. (2013). *Test theory: A unified treatment*. Psychology Press.
- Mendez, L. (2003). Predictor of school suspension and negative outcomes: A longitudinal investigation. *New Directions for Youth Development*, 2003, 17–33. <https://doi.org/10.1002/yd.52>
- Mitchell, B. S., Hatton, H., & Lewis, T. J. (2018). An Examination of the Evidence-Base of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports Through Two Quality Appraisal Processes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 239–250. <https://doi.org/10.1177/1098300718768217>

- 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(3), 156–166. <https://doi.org/10.1177/1098300719879621>
- Nelen, M. J. M., Willemse, T. M., van Oudheusden, M. A., & Goei, S. L. (2020). Cultural Challenges in Adapting SWPBIS to a Dutch Context. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(2), 105–115. <https://doi.org/10.1177/1098300719876096>
- Park, J., Lee, H. J., & Kim, Y. (2019). School-wide positive behavior support in six special schools of South Korea: processes and outcomes across years. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(5), 337–346. <https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1647729>
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2004). Prior Student Achievement, Collaborative School Processes, and Collective Teacher Efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 163–188. <https://doi.org/10.1080/15700760490503689>
- Ross, S. W., Romer, N., & Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118–128. <https://doi.org/10.1177/1098300711413820>
- Ross, Scott W., & Horner, R. H. (2013). Bully Prevention in Positive Behavior Support: Preliminary Evaluation of Third-, Fourth-, and Fifth-Grade Attitudes Toward Bullying. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 22(4), 225–236. <https://doi.org/10.1177/1063426613491429>
- Rudasill, K. M., Reichenberg, R. E., Eum, J., Barrett, J. S., Joo, Y., Wilson, E., & Sealy, M. (2020). Promoting higher quality teacher–child relationships: The insights intervention in rural schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 1–12. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249371>
- Sardina, J. J. (2012). *Effects of Positive Behavior Support System on Student Learning in K-12 Rural Classrooms*.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2019). Teacher self-efficacy and collective teacher efficacy: relations with perceived job resources and job demands, feeling of belonging, and teacher engagement. *Creative Education*, 10(07), 1400.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 74(4), 565–581. <https://doi.org/10.1348/0007099042376427>
- Sørli, M. A., & Ogden, T. (2007). Immediate impacts of PALS: A schoolwide multi-level programme targeting behaviour problems in elementary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(5), 471–492. <https://doi.org/10.1080/00313830701576581>
- Sørli, M. A., Ogden, T., & Olseth, A. R. (2016). Examining Teacher Outcomes of the School-Wide Positive Behavior Support Model in Norway: Perceived Efficacy and Behavior Management. *SAGE Open*, 6(2). <https://doi.org/10.1177/2158244016651914>
- Sørli, M. A., & Torsheim, T. (2011). Multilevel analysis of the relationship between teacher collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 175–191. <https://doi.org/10.1080/09243453.2011.563074>
- Stavrinides, P., Paradeisiotou, A., Tziogouros, C., Lazarou, C., Of, N., Of, I., Of, I., & Of, I. (2010). Prevalence of Bullying Among Cyprus Elementary and High School Students. *International Journal of Violence and School*, 11, 114–128. <http://www.ijvs.org/files/Revue-11/05.-Stavrinides-ijvs-11.pdf>

- Stratton, E. A. (2015). Examining the impact of school wide positive behavior support on teacher self-efficacy in rural middle schools [The University of Memphis]. In *ProQuest Dissertations and Theses*. <https://search.proquest.com/docview/1845054025?accountid=8359>
- Sugai, G., & Horner, R. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1–2), 23–50. https://doi.org/10.1300/J019v24n01_03
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-Intervention and School-Wide Positive Behavior Supports: Integration of Multi-Tiered System Approaches. *Exceptionality*. <https://doi.org/10.1080/09362830903235375>
- Τσιγγίλης, Ν., Καραμανέ, Ε., & Κατσά, Μ. (2021). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών με τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους ικανοποίηση. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 9(2), 156–174. <https://doi.org/10.12681/ppej.26155>
- Theodoridou, Z., & Koutsoklenis, A. (2013). Functional Behavioral Assessment for a Boy With Duchenne Muscular Dystrophy and Problem Behavior: A Case Study From Greece. *Assessment for Effective Intervention*, 39(1), 54–64.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 189–209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- Tyre, A., Feuerborn, L., Beaudoin, K., & Bruce, J. (2020). Middle School Teachers' Concerns for Implementing the Principles of SWPBIS. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(2), 93–104. <https://doi.org/10.1177/1098300719867858>
- Utley, C. A., Kozleski, E., Smith, A., & Draper, I. L. (2002). Positive Behavior Support: A Proactive Strategy for Minimizing Behavior Problems in Urban Multicultural Youth. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4(4), 196–207. <https://doi.org/10.1177/10983007020040040301>
- Van Camp, A. M., Wehby, J. H., Copeland, B. A., & Bruhn, A. L. (2020). Building From the Bottom Up: The Importance of Tier 1 Supports in the Context of Tier 2 Interventions. *Journal of Positive Behavior Interventions*. <https://doi.org/10.1177/1098300720916716>
- Vatou, A., & Vatou, A. (2019). Collective teacher efficacy and job satisfaction. Psychometric properties of the CTE scale. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research*, 3(2), 29–33. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3635040>
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2012). The Impact of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Bullying and Peer Rejection. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 166(2), 149–156. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.755>
- Wang, S.-L., Hsu, H.-Y., Lin, S. S. J., & Hwang, G.-J. (2014). The role of group interaction in collective efficacy and CSCL performance. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 242–254.
- Wilcox, K. C., & Lawson, H. A. (2018). Teachers' agency, efficacy, engagement, and emotional resilience during policy innovation implementation. *Journal of Educational Change*, 19(2), 181–204.